

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Neusa Dendena Kleinubing

**O ESTÁGIO COMO ESPAÇOTEMPO DE EXPERIÊNCIAS NA
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGO COM A
HERMENÊUTICA GADAMERIANA**

Santa Maria, RS
2019

Neusa Dendena Kleinubing

**O ESTÁGIO COMO ESPAÇOTEMPO DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGO COM A HERMENÊUTICA GADAMERIANA**

Tese de Doutorado, apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Santa Maria, RS
2019

Kleinubing, Neusa Dendena

O estágio como espaçotempo de experiências na formação em educação física: diálogo com a hermenêutica gadameriana / Neusa Dendena Kleinubing.- 2019.

140 p.; 30 cm

Orientador: Luiz Gilberto Kronbauer

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019

1. Hermenêutica filosófica 2. Experiência estética 3. Estágio 4. Educação Física I. Kronbauer, Luiz Gilberto II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Neusa Dendena Kleinubing. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: neusadk@gmail.com

Neusa Dendena Kleinubing

**O ESTÁGIO COMO ESPAÇOTEMPO DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGO COM A HERMENÊUTICA GADAMERIANA**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Aprovado em 31 de maio de 2019.



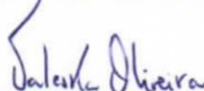
Luiz Gilberto Kronbauer, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



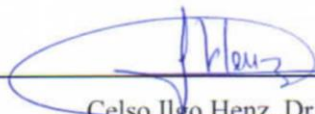
Ricardo Rezer, Dr. (Unochapecó)



Paulo Evaldo Fensterseifer, Dr. (UNIJUÍ)



Valeska M. F. de Oliveira, Dra. (UFSM)



Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

**Santa Maria, RS
2019**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos estudantes e professores de Educação Física que acreditam nesta área enquanto potência de/na formação humana.

AGRADECIMENTOS

O que sou, não fui sozinha... parafraseando João Fiadeiro, coreógrafo português, presto meus agradecimentos a todos que, de alguma forma, estiveram comigo nesta caminhada:

- Ao professor Luiz Gilberto Kronbauer, meu orientador. Grata por confiar em mim e por me deixar aprender... tens a humildade e a generosidade dos grandes mestres!

- Aos professores Valeska Fortes de Oliveira e Celso Ilgo Henz com os quais tive o prazer de conviver durante as aulas do doutorado e aprender sobre educação, valorização e reconhecimento do outro. Obrigada pelas muitas contribuições para este trabalho.

- Aos professores Paulo Evaldo Fensterseifer e Ricardo Rezer, pessoas e intelectuais que tanto admiro. Grata pela generosidade da partilha de seus saberes que muito qualificaram este estudo.

- Aos meus colegas do curso de Educação Física da Unochapecó, pelas trocas e incentivos de toda ordem nesta caminhada.

- Às minhas alunas e, agora, colegas de trabalho e amigas com as quais divido minhas angústias e alegrias: Vanessa G. Francischi e Deizi D. da Rocha, gratidão por tudo!

- Ao Programa UNIEDU de Pós-Graduação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pela bolsa concedida.

- À minha mãe e ao meu pai, Santina e Domingos, pela educação que me deram.

- À Noeli e Darci Kleinubing que me acolheram como filha. Agradeço imensamente por todo apoio e suporte.

- A Deus, por me dar força e proteção nas muitas viagens de Chapecó-Santa Maria, Santa Maria-Chapecó.

- Aos meus filhos, João e Rafael, por compreenderem a minha ausência.

- Ao Marcos, meu companheiro de tantos anos... obrigada por tudo, sempre!

Sou feita de retalhos

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

[...]

Cris Pizzimenti

RESUMO

O ESTÁGIO COMO ESPAÇOTEMPO DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGO COM A HERMENÊUTICA GADAMERIANA

AUTORA: Neusa Dendena Kleinubing
ORIENTADOR: Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Esta tese trata de compreender como a Hermenêutica Filosófica de Gadamer pode ser uma perspectiva para pensar a aprendizagem de ser professor/a de Educação Física na experiência do estágio. Organizada como um estudo teórico, as interpretações tiveram como fonte principal a obra “Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica”, porém outras leituras foram necessárias para a compreensão desse pensamento teórico-filosófico e outros autores subsidiaram as reflexões entre os elementos da hermenêutica e a formação de professores. Parto do pressuposto de que os estágios em Educação Física se constituem como espaço aberto à experiência que tem como pano de fundo a experiência estética, sendo ela configurada pela predisposição para a escuta e o diálogo genuíno junto ao outro. Os elementos-chave da hermenêutica filosófica, como o acontecer da arte, da história e da linguagem, articulam-se ao longo da tese no intuito de fazer emergir os argumentos em defesa da ideia aqui apresentada. Desse modo, articulado ao conceito de experiência, trazemos para a discussão a *Bildung* para qual Gadamer apresenta seu caráter histórico da formação que supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes para um determinado fim, contemplando a apropriação por inteiro daquilo com o qual e através do qual se forma. A partir dessa discussão, apresento três horizontes interpretativos para o estágio: o primeiro considera a relação entre tradição, tradução e composição na busca de novos sentidos para a formação bem como para a atuação pedagógica do professor de Educação Física; o segundo visualiza o estágio como espaço aberto à experiência, mostrando que a compreensão ultrapassa a lógica da dominação e do controle, abarcando o reconhecimento do outro como legítimo e indispensável, e o terceiro discute o estágio como possibilidade da experiência hermenêutica de autoformação, considerando o encontro que se estabelece entre o estudante e o futuro campo de atuação, a participação na produção de sentidos e a *Bildung* enquanto perspectiva de formação no e pelo estágio. A contribuição desta tese para o campo da Educação Física se dá na medida em que mostra que a hermenêutica gadameriana é apresenta grande potencial para pensar os estágios já que a perspectiva da experiência abre um espaço (para) novo, para aquilo que está na iminência de tornar-se aprendizagem do ser professor a partir da escuta, da troca e do diálogo genuíno. As inquietações advindas dessa postura de abertura provocam novas perguntas e, com elas, continuamos aprendendo.

Palavras-chave: Hermenêutica filosófica. Experiência estética. Estágio. Educação Física.

ABSTRACT

THE CURRICULAR STAGE AS SPACE FOR EXPERIENCES IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: DIALOGUE WITH GADAMERIAN HERMENEUTICS

AUTHOR: NEUSA DENDENA KLEINUBING
GUIDER: DR. LUIZ GILBERTO KRONBAUER

This thesis treat to understand how the Philosophical Hermeneutics of Gadamer can be a perspective to think the learning to be professor of Physical Education in the experience of the stage. Organized as a theoretical study, the interpretations had as main source the work "Truth and Method I: Fundamental Traits of a Philosophical Hermeneutics", but other readings were necessary for the understanding of this theoretical-philosophical thought and other authors subsidized the reflections between the elements of hermeneutics and the formation of teachers. I start from the assumption that the stages in Physical Education constitute a space open to experience has as a background the aesthetic experience, being configured by the predisposition to listening and genuine dialogue with the other. The elements of philosophical hermeneutics as the happening of art, history and language are articulated throughout the thesis in order to emerge the arguments in defense of the idea presented. In this way, articulated to the concept of experience, we bring to the discussion the *Bildung* to which Gadamer presents his historical character of the formation that surpasses the mere cultivation of preexisting aptitudes for a certain end, contemplating the whole appropriation of what of and through which form. The thesis presents three interpretative horizons for the curricular stage: the first considers the relation between tradition, translation and composition in the search for new meanings for the formation as well as for the pedagogical performance of the Physical Education teacher; the second visualizes the stage as a space open to experience, showing that comprehension surpasses the logic of domination and control, embracing the recognition of the other as legitimate and indispensable, and the third discusses the stage as the possibility of the hermeneutic experience of self-formation, considering the encounter which is established between the student and the future field of action, participation in the production of meanings and *Bildung* as a perspective of formation in and by the stage. The contribution of this thesis is that it shows that Gadamer's hermeneutics is a prospect of great potential for thinking about the curricular stage in the formation of Physical Education teachers because, from the perspective of experience, the stage opens to new, to what is about to become the learning of being a teacher through listening, exchange and genuine dialogue. The restlessness arising from this posture raises new questions and with them, we continue to learn.

Keywords: Philosophical hermeneutics. Aesthetic experience. Curricular stage. Physical Education.

SUMÁRIO

1	DO HORIZONTE DO TEMA.....	9
2	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO OU O MODO DO COMPREENDER NA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: NAS PROXIMIDADES DA VERDADE A PARTIR DO DIÁLOGO	17
3	A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO HORIZONTE DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA.....	23
3.1	O QUE SIGNIFICA COMPREENDER PARA A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: O ACONTECER DA VERDADE OU DA COISA.....	25
3.1.1	Configurando o horizonte da compreensão: o agir da tradição no entendimento histórico e o acontecer da verdade no diálogo (δια-λόγος).....	30
3.1.2	Configurando o horizonte da compreensão: a linguagem como <i>medium</i> da experiência hermenêutica	37
4	O ESTÁGIO COMO ESPAÇOTEMPO DE EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA.....	49
4.1	<i>BILDUNG</i> : UM OLHAR COM E PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA-INSTRUMENTAL NO SABERFAZER EM EDUCAÇÃO FÍSICA	59
4.2	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O ACONTECER DA AUTOFORMAÇÃO.....	65
5	O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: HORIZONTES INTERPRETATIVOS.....	75
5.1	HORIZONTE INTERPRETATIVO I: ESTÁGIO NA RELAÇÃO ENTRE TRADIÇÃO, TRADUÇÃO E COMPOSIÇÃO.....	75
5.2	HORIZONTE INTERPRETATIVO II: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO ABERTO À EXPERIÊNCIA	87
5.3	HORIZONTE INTERPRETATIVO III: ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DE AUTOFORMAÇÃO	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DO PORTO DE PASSAGEM.....	121
	REFERÊNCIAS.....	131

1 DO HORIZONTE DO TEMA

A tese “O estágio como espaçotempo de experiências na formação em Educação Física: diálogo com a hermenêutica gadameriana”, trata da possibilidade de pensar o estágio em Educação Física como espaço aberto à experiência que, na perspectiva gadameriana, tem como pano de fundo a experiência estética, sendo esta configurada pela predisposição para a escuta e o diálogo junto ao outro, ao diferente de nós.

Em Gadamer, a obra de arte e a experiência estética na qual o sujeito participa são essenciais para pensar o “acontecer da verdade”. No encontro do sujeito com a obra de arte abre-se um espaço para o estranhamento, para a dúvida ou para aquilo que ainda não se sabe bem o que é ou significa. Neste momento no qual o sujeito se percebe como interrogado pelo que vê, ouve ou sente, instaura-se a possibilidade de abertura frente àquilo que não se conhece, iniciando um diálogo, um jogo de “pergunta e resposta”. É neste jogo, neste movimento de vai e vem, como diz Gadamer, que a verdade, a compreensão se dá.

Pereira e Farina (2012) alertam que, para que o sujeito possa viver uma experiência estética, antes de tudo, ele precisa assumir uma atitude estética, ou seja, “assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo” (p. 20, grifo dos autores). Esta posição, essa postura caracteriza-se como abertura ou, ainda, como uma disponibilidade do sujeito ante o mundo. É a disponibilidade, a abertura frente ao mundo que permite termos experiência estética com relação a qualquer objeto, texto ou acontecimento, seja uma obra de arte ou não, algo que consideramos belo ou não, pois o que constitui a experiência estética é a atitude estética (PEREIRA; FARINA, 2012).

É nesse sentido que, neste trabalho, defendo a tese de que o estágio no processo de formação de professores de Educação Física é esse espaçotempo aberto à experiência na/com a qual se aprende a especificidade deste campo de conhecimento, amplia-se a visão do campo da futura atuação bem como a visão de mundo e, sobretudo, se experimenta a autotransformação. Trata da questão da formação em Educação Física, tomando a experiência estética como modelo (ou estrutura) para pensá-la, situando o estágio como este “outro” que chega ao nosso encontro, ao encontro do estudante como um espaço em aberto e, por isso, possibilita a produção de novos sentidos.

Para isso, invisto na reflexão que Gadamer (2015) faz sobre o que é acontecimento, o qual se dá circunscrito no horizonte dos entendimentos da experiência estética, pois, de

acordo com o filósofo, “a experiência se instaura como um acontecer que não tem dono” e por isso mesmo, representa uma peculiar abertura para o mundo “onde se adquire a experiência, nisto ou naquilo, de repente, de improviso, e, no entanto, não sem preparação” (p. 461). Conforme argumenta Flickinger (2010, p. 72), a experiência estética revela uma estrutura baseada na presença da obra de arte, “que se põe diante do sujeito reflexivo e o solicita”; o solicita porque deste encontro nasce um estranhamento, uma inquietação que provoca perguntas e é neste momento que surge a possibilidade de compreensão, já que esta se dá a partir da solicitação do estranho, na “disposição de entrega ao aberto e à linguagem, a esse horizonte intransponível de nosso encontro com o mundo” (p. 72).

Nesse horizonte, este estudo se constitui em esforço reflexivo a fim de responder ao seguinte questionamento: **quais as contribuições da Hermenêutica Filosófica¹ de Hans-Georg Gadamer para pensar a formação para a docência em Educação Física no espaçotempo dos estágios curriculares?** Refletir, nesta direção, fez emergir questões complementares, tais como: em que medida os elementos da hermenêutica filosófica contribuem com pensar o estágio no processo de formação inicial em Educação Física? E, de que forma o entendimento de experiência, na perspectiva hermenêutica, pode sustentar as reflexões sobre a relação estudante-docente no espaçotempo do estágio na formação de professores?

A realização deste trabalho tem como objetivo perspectivar as contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer para pensar a formação para a docência em Educação Física no espaçotempo dos estágios curriculares. Parto do pressuposto de que este referencial teórico-filosófico apresenta um horizonte no qual o estágio e a formação de professores ganham outras possibilidades de leituras e, portanto, de entendimentos. Sobretudo, o modo de acontecer da experiência estética, a qual abarca em sua natureza a abertura ao diferente de nós, direciona todo o desdobramento do processo de compreensão que, no fim, significa processo de autotransformação. Este será o caminho percorrido neste trabalho.

A realização de uma investigação no horizonte da hermenêutica filosófica exige, num primeiro momento, que o pesquisador se dê conta da sua situação hermenêutica que, segundo Stein (2004), configura-se como a consciência de que o investigador sempre está vinculado ao seu objeto e, por isso, o desenvolvimento de suas análises depende da capacidade do autocontrole. Para o autor, a situação hermenêutica impõe como consequência o dever de o

¹ Em alguns momentos deste texto esta expressão aparecerá em letra maiúscula com o objetivo de chamar a atenção para a potência deste pensamento.

pesquisador ter consciência de que o trabalho científico é um caminho de investigação, e esse caminho tem muito a ver com a própria biografia, com a formação intelectual e com a assimilação de um repertório conceitual específico construído.

Ao situar minha trajetória, enquanto sujeito, docente e pesquisadora, em relação ao tema desta investigação, percebo que, há muito, as questões abordadas pela hermenêutica filosófica gravitam em meu entorno, mesmo sem me dar conta disso. Adentrei no universo acadêmico pela dança, pela arte. Nos estudos do trabalho de conclusão de curso da graduação em Educação Física², da monografia da especialização³ e da dissertação de mestrado⁴, a dança sempre foi o tema. Olhada e estudada por diferentes ângulos e perspectivas me ajudou a construir uma forma de ler o mundo e o meu campo de trabalho. Também foi por intermédio dela que ingressei na educação superior: Metodologia, teoria e prática da Dança foi minha primeira disciplina ministrada no curso de Educação Física⁵.

Os elementos constituintes da dança (enquanto obra de arte), as formas de pensá-la e o fato de considerá-la enquanto conteúdo a ser desenvolvido na escola me servem como lentes para refletir sobre os estágios no processo de formação. Mais ainda, possibilitam a reflexão em relação aos sujeitos que experienciam este momento, pois a dança não existe sem o sujeito que a vive. Na dança é o corpo-sujeito – sem a necessidade de nenhum outro artifício – que concretiza esta linguagem artística, esta forma de expressão.

Num primeiro momento, a dança em si parece estranha ao contexto dos estágios no processo de formação do professor⁶ de Educação Física, no entanto, é justamente por isso que nela (e com ela) vi a possibilidade de pensar este momento tão importante e desafiador. Como no dançar, o sujeito que se põe (ou se joga) na experiência do estágio aprende coisas sobre si mesmo e sobre o mundo. Sobre si, poderá aprender ou perceber coisas que, até então, estavam adormecidas, encobertas ou que não faziam tanto sentido. Sobre o mundo, poderá aprender ou

² Título: A importância da dança criativa no processo de melhoria da autoimagem e autoestima em alunos da escola Bom Bosco de Chapecó-SC (1999).

³ Título: Experiências em dança: possibilidades de transformação da imagem corporal do corposurdo (2003).

⁴ Título: A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidades da Educação Física no Ensino Médio (2009).

⁵ Em 2006-1 ingressei no curso de Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, ao qual permaneço vinculada até o momento.

⁶ Opto, na escrita desta tese, em não fazer a flexão de gênero, ou seja, apontar os tipos masculino ou feminino. Desse modo, sempre estarei me reportando ao professor e à professora, ao estudante e à estudante em processo de formação em Educação Física. Isto não significa desconsiderar as questões de gênero, mas se trata, apenas, de uma opção com o objetivo de deixar a escrita e leitura mais fluídas.

dar-se conta de que a Educação Física é um saberfazer⁷ que compartilha do espaçotempo⁸ e dos sujeitos do universo escolar e que estes sujeitos compartilham de outros mundos, de outras relações pelas quais são afetados e sofrem interferências que se revelam nas formas de ser dos sujeitos que trazem consigo suas mazelas e belezas.

Ao iniciar meu curso de graduação em Educação Física (em 1996), logo me deparei com a experiência de “ensinar” dança para outras pessoas⁹; assim, antes mesmo de concluir minha formação, ou até mesmo antes de realizar o meu estágio eu já “era professora” e já experimentava as sensações e os sentimentos que as relações entre os sujeitos desencadeiam, sentindo na pele as incertezas das relações pedagógicas e, sem ter muita clareza do meu propósito naquele momento, me aventurava no universo do “ser professora”.

Alguns anos depois, uma situação até antes não imaginada: ser docente na educação superior, ser professora de futuros professores. Esta condição fez surgir um sentimento de responsabilidade até então não vivenciada e logo me deparei com outra situação na qual me vi provocada: orientar e acompanhar os estudantes nas suas ações de estágios. Daria conta desta situação? Conseguiria orientá-los da melhor forma, tirar suas dúvidas e lidar com as dificuldades advindas do contexto escolar e das próprias histórias dos estudantes? Devo dizer que estas questões continuam a me provocar. Acredito que ter passado por estas situações e ainda trabalhar com as disciplinas de estágio me fizeram avançar e melhorar muito enquanto docente formadora e enquanto sujeito, mas também continuam a despertar dúvidas e inquietações e são estas que me trouxeram para mais esta etapa de formação.

Neste momento da minha vida e da minha trajetória docente me encontro com a hermenêutica filosófica de Gadamer e passo a aventar a possibilidade de construir relações entre este pensamento filosófico e as minhas experiências construídas a partir do encontro com a arte da dança e os estágios no processo de formação do professor de Educação. Esta, como argumenta Gadamer, tem a estrutura da experiência estética que se dá na dimensão do acontecimento e, é por esta via que passo a pensar as relações que se constroem na atuação

⁷ A grafia desta palavra foi inspirada nas discussões da professora Nilda Alves, a qual propõe a criação de novas palavras, quando aquelas existentes não dão conta de expressar a dimensão da discussão pretendida. Neste sentido, a junção das palavras saber e fazer quer expressar a importância de superar os limites do modo binário moderno de pensar. Nesta palavra também está expresso aquilo que o educador Paulo Freire denomina de práxis: o binômio dialético de ação-reflexão-ação. Ainda, com esta grafia quero fazer referência ao entendimento relacionado à “sabedoria prática” (*phronesis*) com o qual nos ocuparemos no tópico 5.2 desta tese.

⁸ A grafia desta palavra indica a impossibilidade de separar o espaço – no sentido de pensar o “lugar” que os estágios ocupam na matriz curricular do curso de formação, bem como lugar da escola como campo no qual a ação da docência acontece – do tempo vivido nesta ação. Ou seja, a ideia espaçotempo contém em si a articulação intrínseca entre o campo, o lugar da ação dos estágios e o tempo, enquanto momento da existência e, por isso, subjetivo. É duração, que passa e que fica na memória na forma de experiência.

⁹ Esta experiência se deu tanto no contexto escolar como fora dele.

pedagógica já que nela, além do que está previsto e planejado, acontece o que não se espera, o imprevisto, aquilo que escapa ao controle e às padronizações, assim como acontece com o sujeito que se propõe a entrar no “jogo da dança”. Ainda, a hermenêutica gadameriana nos alerta que a verdade é sempre provisória, porque é fruto da nossa compreensão, que se dá dentro das condições humanas do discurso e da linguagem, por isso sempre situada, datada, o que de modo irrevogável consagra a finitude, ponto fundamental da hermenêutica.

Nisso assento o esforço realizado no sentido de interpretar um pensamento filosófico complexo que se propõe dar condições para entender como a compreensão acontece e os desdobramentos disso no processo de produção do conhecimento, bem como no viver com os outros. A hermenêutica filosófica pressupõe um comportamento ético-estético frente ao conhecimento produzido e frente ao mundo, levantando suspeitas em relação à separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido e lançando dúvidas sobre a pretensa objetividade científica.

Nessa esteira, acredito que produzir relações entre hermenêutica filosófica e o campo do saberfazer na Educação Física constitui-se como um “pensar arriscado”, a exemplo do que Hermann (2015) sinaliza para a filosofia no contexto da educação. Neste estudo, especificamente, o pensamento arriscado para além da relação entre Filosofia e Educação Física – já tratada por diferentes estudiosos e em diferentes perspectivas – se trata da própria condição da pesquisadora e sua aproximação com o campo filosófico. Já de antemão assumo as dificuldades em lidar com este pensamento, bem como explico o esforço realizado para dar conta de tamanha complexidade entendendo este momento como o início de uma caminhada na qual só se tem a certeza do ponto de partida.

Tratando-se de um estudo teórico, esta investigação visa o exercício de colocar uma teoria em movimento¹⁰, a fim de construir uma reflexão especulativa¹¹ em torno da formação de professores de Educação Física, subsidiada pela perspectiva da Hermenêutica Filosófica. Nisso o pensamento gadameriano, principalmente aquele exposto na sua principal obra “Verdade e método”, é a base teórico-filosófica na qual construo meus argumentos. Porém, ao longo deste estudo, outras obras do filósofo foram tomadas como referência, bem como outros autores foram convidados a entrar na conversa, alguns pela contribuição bem-vinda em me fazer melhor compreender as ideias deste filósofo, outros para que eu pudesse ampliar os

¹⁰ Agradeço ao professor Dr. Valdo Barcelos por provocar esta reflexão durante as aulas da disciplina de Seminário de Tese III.

¹¹ Especular: do latim *speculari*, da raiz *specio*, significa ver ou olhar de forma atenta, mas a palavra também pode apresentar um sentido negativo, algo como fofoca. Aqui, indica a ação de refletir cuidadosamente sobre um tema ou assunto, no caso, a hermenêutica e suas contribuições para pensar o campo da formação de professor de Educação Física.

entendimentos e tencionar meus pré-conceitos e, ainda, aqueles que vieram levantar suspeitas em relação aos pensamentos já instalados e posturas já assumidas¹².

Na busca de melhor compreender o pensamento gadameriano e sua articulação com a Educação, destaco as contribuições das reflexões de Hans-Georg Flickinger, Nadja Hermann e Luiz Gilberto Kronbauer. Já as conexões entre a Hermenêutica Filosófica e o campo da Educação Física tiveram o suporte das discussões realizadas por Paulo Fensterseifer e Ricardo Rezer. Assim, na elaboração dos argumentos, a fim de evidenciar as contribuições deste referencial teórico para novos olhares em relação ao estágio no processo de formação em Educação Física, coloquei-me em jogo com os meus “pré-conceitos” e, não sem demora, experimentei o que Flickinger (2010) chamou de lógica clandestina do compreender a qual abarca um conjunto de condições que “subjazem à compreensão do que se passa no processo de pôr-por-escrito um pensamento intuído” (p. 15). As muitas idas e vindas de pensamentos, leituras e (re)escritas movimentaram ideias e sentimentos. Questões inicialmente intuídas não passaram pelo crivo do diálogo construído com os autores, porém, ao mesmo tempo, houve a surpresa em perceber elementos diferentes que sinalizaram outro rumo para discussão. Aliás, em alguns momentos, me senti como se estivesse andando e pensando em círculos com a impressão de que a discussão estava se repetindo. Contudo, a necessidade de retomar os elementos da hermenêutica a cada nova discussão ou articulação a ser construída dava provas da presença e da força do círculo hermenêutico no movimento necessário à produção do conhecimento, exigindo o constante trânsito, o constante vai e vem das partes ao todo e do todo às partes.

Esse movimento também me fez perceber o “autoesclarecimento” durante esta tessitura e dele surge a estrutura desta tese, que se apresenta da seguinte forma: no próximo capítulo, teço considerações a respeito de como Gadamer compreende a produção do conhecimento nas ciências humanas ou nas ciências do espírito, para usar o termo do filósofo. Traço um caminho a fim de entender que, em todo processo de conhecimento, o sujeito já está envolvido, a partir da sua intenção de conhecer determinado objeto, por isso a impossibilidade da neutralidade do sujeito, advogada pela racionalidade moderna, no processo de fazer ciência. Não há possibilidade de conhecer sem estar implicado com “a coisa”, e isso revela que a compreensão “acontece” na medida em que o sujeito se põe em estado de abertura.

¹² Lembro-me dos ensinamentos de Marques (2003a) quanto aos interlocutores ou à comunidade argumentativa convocada para a conversa de um estudo: quem os convoca é o tema. Nas palavras do autor: “mesmo porque é a título e à medida que interessados no tema que comparecerão, por vezes mesmo que não explicitamente convidados. Não poderá o pesquisador estranhar quando, em dado momento, estiver metido na conversa alguém cuja existência sequer suspeitara. O tema os convidou, e o tema comanda” (p. 99).

No capítulo 3, trabalho com os elementos da hermenêutica filosófica que são a ancoragem para as reflexões com o propósito de produzir nexos entre a problemática dos estágios no contexto da formação de professores de Educação Física, a fim de identificar possibilidades de releituras e de ampliação de entendimentos sobre este campo do conhecimento. O acontecer da compreensão, o agir da tradição e a linguagem são trazidos para a discussão e se constituem como uma rede na qual Gadamer nos leva a perceber que a compreensão é uma experiência autêntica, isto é, um encontro com algo que se impõe como verdade e que as chaves para a compreensão não são a manipulação e o controle, mas sim a participação e a abertura.

O estágio, como espaçotempo da experiência hermenêutica, é a discussão do capítulo 4. Após situar a temática dos estágios na formação de professores, passo a refletir esta etapa em articulação com os entendimentos da *Bildung* e da experiência estética. Com o primeiro, apresento argumentos em favor de uma formação de professores que, além de abrigar as questões técnico-instrumentais, deve considerar o cultivo de uma sensibilidade pela qual possamos reconhecer e considerar o outro, a fim de contribuirmos com a humana tarefa de viver juntos. Já a experiência estética é discutida como estrutura, modelo pela qual Gadamer trabalha sua experiência hermenêutica. Como algo que nos arrebatava, a experiência estética sinaliza para o estado de inquietação e de abertura que se instala no encontro com os outros e o mundo e pelo qual aprendemos.

No capítulo 5, apresento três horizontes interpretativos para os estágios à luz da hermenêutica filosófica. No primeiro, componho uma discussão na qual o estágio é percebido na relação entre tradição, tradução e composição; no segundo, visualizo o estágio como espaço aberto à experiência e, no terceiro horizonte interpretativo, discuto o estágio como possibilidade da experiência hermenêutica de autoformação, aquela que se dá no encontro e pela qual o sujeito se transforma a partir da atitude reflexiva que a presença do outro exige.

Por fim, no capítulo 6, teço as considerações finais, assinalando as contribuições deste estudo que se revelam à medida em que a Hermenêutica Filosófica se mostra como grande potencial para pensar o estágio no processo de formação de professores de Educação Física. Pela perspectiva da experiência gadameriana, o estágio se abre em espaçotempo (para) novo, para aquilo que está na iminência de tornar-se aprendizagem do ser professor a partir da escuta, da troca e do diálogo genuíno. A dinâmica da experiência na perspectiva da hermenêutica nos convida a aceitar a angústia e as inquietações para delas fazermos novas aprendizagens, para com elas continuarmos aprendendo. Assim se constitui a experiência hermenêutica: manter-se sempre aberto a novas experiências.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO OU O MODO DO COMPREENDER NA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: NAS PROXIMIDADES DA VERDADE A PARTIR DO DIÁLOGO

Tomando o posicionamento de Gadamer com relação à hermenêutica, no que concerne à produção do conhecimento, podemos afirmar que o acento não recai sobre o rigor do método ou da metodologia. O movimento na produção do conhecimento, na hermenêutica filosófica, como explica Rohden (2008), aproxima-se do diálogo socrático no qual o método é antídoto da verdade e vincula-se à ideia de “compreender, no sentido de *estar-junto-com, estar-ao-lado de*”¹³ (p. 41-42, grifos do autor). Segundo o autor, este modo de pensar e de conhecer, proposto pela hermenêutica filosófica, “não se restringe ao âmbito asséptico do cognitivo, mas pressupõe um ser-que-está-junto com sua percepção e temporalidade quando procura saber” (ROHDEN, 2008, p. 42).

Isto é o que denominamos de situação hermenêutica, ou seja, a consciência de que o investigador já está sempre vinculado ao seu objeto de estudo e, por isso, a relação entre sujeito e objeto se dá numa relação de circularidade, na qual “existe um compromisso entre sujeito e objeto no universo hermenêutico” (STEIN, 2004, p. 26).

Nesse sentido, pensar os passos dados no caminho desta investigação também é pensar como eu, pesquisadora, me situo entre o que penso sobre este tema e como me situo junto à problemática investigada, afinal, compartilho o viverfazer dos estágios junto aos estudantes, no momento em que os acompanho desde o primeiro contato com a escola até a elaboração dos seus planejamentos e a realização das docências.

Lembro aqui um dos elementos chave da hermenêutica filosófica: a necessidade de rever constantemente nossos preconceitos (ou pré-conceitos) com relação àquilo que queremos compreender. Vale o alerta feito por Gadamer: “Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas opiniões prévias [...] quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa” (2015, p. 358).

Este alerta serve para que o leitor (penso que também o pesquisador) não saia às pressas julgando o texto lido (ou antecipando resultados de pesquisa), pois são justamente “os preconceitos não percebidos os que, com seu domínio, nos tornam surdos para a coisa do que nos fala a tradição” (GADAMER, 2015, p. 359). No processo de produção do conhecimento,

¹³ Rohden (2008) explica que a hermenêutica metodológica vincula-se ao termo alemão *Verständnis*, trazendo o entendimento de atividade com pretensão enfaticamente cognitiva. Já a hermenêutica filosófica associa-se ao termo *Ver-stehen*, indicando o sentido expreso nesta citação.

ou, como diz Gadamer, para se “aproximar da verdade”, há necessidade de se colocar em situação de escuta, de abertura em relação a coisa em si, “a partir das próprias coisas” (2015, p. 359).

Desse modo, a atitude de estranhamento ante ao tema de pesquisa se faz necessária, para que as ideias preconcebidas não ocupem o primeiro plano da cena. Como assinalou o filósofo, no processo de conhecer, o sujeito está implicado com o objeto, já que o pesquisador sempre investigará aquilo que lhe provoca. Nisso se assenta a necessidade do estranhamento, do distanciamento para com a coisa, para que ela possa se mostrar, “se dizer”.

Enquanto um estudo teórico, esta pesquisa levou a cabo a tarefa hermenêutica de interpretar os elementos que a tradição/historicidade tem apresentado no que se refere ao tema aqui proposto, a partir do exercício indicado por Gadamer, expresso no entendimento do círculo hermenêutico. Aquilo que Stein (2004) chamou de boa circularidade da hermenêutica, qual seja, o entendimento de que a estrutura da compreensão do ser humano produz história, cultura e tradição, ao mesmo tempo em que a história, a cultura e tradição estão na operação da compreensão. Aqui fica clara a impossibilidade de separar o sujeito da compreensão do objeto a ser compreendido.

Uma investigação nessa perspectiva é, sem dúvida, um grande desafio, visto que a hermenêutica é “uma *arte* e não um procedimento mecânico” que leva “a cabo sua obra, a compreensão, do mesmo modo como se realiza uma obra de arte” (GADAMER, 2015, p. 262). A obra de arte em Gadamer representa a estrutura do caminho capaz de nos aproximar da verdade, mostrando indícios de que o conhecer não é, de todo, determinado por técnicas e procedimentos, mas ultrapassa fórmulas e previsões: “a experiência da arte reconhece, de si mesma, que não consegue apreender num conhecimento definitivo a verdade consumada daquilo que experimenta” (GADAMER, 2015, p. 152). Isso porque, neste caso, o sujeito deixa de ocupar o lugar central e prioritário no processo de conhecer e passa a ser partícipe da experiência do conhecimento.

O entendimento de verdade proposto por Gadamer é o de que ela “não decorre tanto de minha perspectiva de mim mesmo, decorre antes de tudo da própria obra, que me abre os olhos para o que é” (GRONDIN, 2012, p. 66). Aqui, a verdade é distinta daquela concebida pela concepção pragmatista, a qual a reduz à utilidade que ela pode ter, e o que se pode perceber a partir da obra de arte é que não é esta que “deve se dobrar a minha perspectiva, mas, ao contrário, minha perspectiva deve se ampliar, ou até se metamorfosear, em presença da obra” (GRONDIN, 2012, p. 66).

O modo como Gadamer concebe o processo de conhecer se contrapõe ao pensamento moderno que tem no método o fundamento último para a produção e validação do conhecimento. Palmer (1969) indica que todo o esforço explicitado no principal trabalho – Verdade e Método – se dá no sentido de assegurar que “o método não é o caminho para a verdade”, ao contrário, “a verdade zomba do homem metódico” (p. 168). Nisso se dá a crítica à modernidade e a rendição desta ao pensamento tecnológico, radicado no subjetivismo, ou seja, “na consideração da consciência humana subjectiva, e das certezas da razão que nela se fundam, como se constituíssem um ponto de referência último para o conhecimento humano” (PALMER, 1969, p. 169).

Para aprofundar esta crítica, Gadamer recupera o pensamento dos antigos gregos que viam o “pensamento como parte do próprio ser”. Isso consiste em concebê-lo de uma forma mais dialética¹⁴, guiando-se “pela natureza daquilo que estava a ser compreendido” (PALMER, 1969, p. 169). Conforme argumenta Palmer (1969, p. 169), o conhecimento para os gregos

não era algo que se adquirissem como uma posse, mas algo em que participavam, deixando-se guiar e mesmo ser possuídos pelo seu conhecimento. Deste modo os Gregos realizaram uma abordagem da verdade que ultrapassou as limitações do pensamento moderno de um sujeito-objeto, radicado num conhecimento subjectivamente certo.

Gadamer (2004) afirma que o essencial da hermenêutica não é a objetividade, mas a relação prévia com o objeto, a partir do “ideal de participação” elementar “nas manifestações essenciais da experiência humana tal como se configuram na arte e na história” (p. 374), tendo o diálogo como modelo estrutural dessa forma de participação, “isso porque o diálogo se caracteriza também por não ser o sujeito individual, separado, que percebe e afirma, como sendo o único a dominar o assunto, mas por alcançarmos participar da verdade e do outro pela partilha” (p. 374). Com isso, Gadamer busca demonstrar que o “compreender não compreende o tu, mas aquilo que este diz de verdadeiro” tendo em vista “aquela verdade que se revela a

¹⁴ A dialética contida na hermenêutica filosófica toma a forma do diálogo, sendo concebida por Gadamer como uma arte: “A arte da dialética não é a arte de ganhar de todo mundo na argumentação. Ao contrário, é perfeitamente possível que aquele que é perito na arte dialética, isto é, na arte de perguntar e buscar a verdade, apareça aos olhos de seus ouvintes como o menos indicado a argumentar. A dialética, como arte do perguntar, só pode se manter se aquele que sabe perguntar é capaz de manter de pé suas perguntas, isto é, a orientação para o aberto. A arte do perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação” (2015, p. 478-79). Essa dialética se afasta da “dialética absoluta” de Hegel que Gadamer chama de “monólogo do pensamento”, já que gostaria de produzir antecipadamente aquilo que amadurece passo a passo em todo autêntico diálogo, conforme esclarece Stein (2014).

alguém somente através do tu, e somente pelo fato de permitir que esse outro lhe diga algo” (2015, p. 23).

Ainda, a verdade em Gadamer “é da variedade hermenêutica com sua capacidade de surpreender e frustrar expectativas, ao invés de passivamente confirmá-las. A verdade é revelação, aquilo que se manifesta no encontro entre o familiar e o desconhecido” (LAWN, 2011, p. 87).

Esse caminho revela indícios de que nunca chegaremos a uma verdade objetiva e universal (como pretendia a ciência moderna), mas estaremos sempre na proximidade dela, pois a verdade é continuamente situada, já que o “homem finito, histórico, vê e compreende sempre do seu ponto de vista, localizado no tempo e no espaço” e, por isso, como diz Gadamer, não pode “colocar-se acima da relatividade da história e procurar ‘um conhecimento objectivamente válido’” (PALMER, 1969, p. 182). A experiência vivida pelo homem, aquela que o toma de assalto e lhe mostra “uma verdade” antes não vista, torna-se fundamental no processo de conhecer, que não se configura como “simplesmente um fluxo de percepções mas um acontecimento, um evento, um encontro” (PALMER, 1969, p. 197). Por isso o conhecimento, a compreensão tem em si mesma o aspecto histórico e dialético que constitui o homem e o mundo.

Este entendimento tem desdobramentos significativos na forma de produção de conhecimento para as ciências humanas, já que traz para cena a questão da tradição, reivindicando-a como elemento fundamental na investigação nestas ciências, a qual, segundo Gadamer (2015, p. 374),

[...] não pode ver-se a si própria em oposição pura e simples ao modo como nos comportamos com respeito ao passado na nossa qualidade de seres históricos. Em nosso constante comportamento com relação ao passado, o que está realmente em questão não é o distanciamento nem a liberdade com relação ao transmitido. Ao contrário, encontramos-nos sempre inseridos na tradição, e essa não é uma inserção objetiva, como se o que a tradição nos diz pudesse ser pensado como estranho ou alheio; trata-se sempre de algo próprio, modelo e intimidação, um reconhecer a si mesmos no qual o nosso juízo histórico posterior não verá tanto um conhecimento, mas uma transformação espontânea e imperceptível da tradição.

A partir disso, Gadamer passa a questionar a legitimidade do “metodologismo epistemológico dominante”, quando este não considera a “mobilidade histórica do tema” (2015, p. 378). Ou seja, não há como produzir conhecimento sem considerar o papel da tradição neste processo e, dessa forma, conhecer será sempre uma interpretação situada nesta tradição, inclusive para as ciências da natureza. Gadamer argumenta que é inútil contestar que também nestas ciências “podem estar operantes momentos da tradição, por exemplo, sob a

forma de que em certas ocasiões preferem-se determinadas orientações de investigação” (2015, p. 376).

Nesse sentido, Lawn (2011) ajuda-nos a perceber como estas ideias foram significativas para repensar as suposições fundamentais do Iluminismo, fazendo um contraponto ao grande fluxo de pensamento representado pela modernidade. Segundo ele, a visão que Gadamer adota “faz parte de um movimento geral contra a ideia do dado (do concebido), a ideia de que o mundo é estável, pré-formado e, de alguma forma, melhor fundamentado que os aparatos conceituais e físicos que possuímos para compreendê-lo” (LAWN, 2011, p. 59). Assim, a hermenêutica filosófica apresentada por Gadamer como a arte da interpretação é grega de origem, porém “ela está no centro de todas as formas de entendimento e representa uma réplica radical a uma visão do mundo regulado pelo método” (LAWN, 2011, p. 63).

Na hermenêutica filosófica, a arte como forma de conhecimento que “acontece” na experiência estética é tomada como forma da resistência ao modelo hegemônico dos procedimentos metódicos e controláveis na produção do conhecimento:

O fato de experimentarmos a verdade numa obra de arte, o que não se alcança por nenhum outro meio, é o que dá importância filosófica à arte, que se afirma contra todo e qualquer raciocínio. Assim, ao lado da experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites (GADAMER, 2015, p. 31).

Nessa perspectiva, Gadamer assinala um desafio à produção do conhecimento na área das ciências humanas e, em especial, à educação. Desafio, pois exige um olhar diferenciado (diríamos sensível) para o processo de investigação científica, o que não significa falta de rigor, apenas sinaliza para um caminho que requer outras estratégias e, mais do que isso, requer um reposicionamento do pesquisador. Este deve invocar para si muito mais a postura de um artista, como sugere Gadamer (2004), que ousa “olhar e escutar” de forma alternativa e, com isso, descobre com o outro e com o tema que se propõe a investigar, do que alguém que busca, no processo investigativo, validar os seus saberes.

A hermenêutica mostra que todo entendimento humano é basicamente interpretação. Segundo Palmer (1969), em Heidegger, esta afirmação ganha força quando este defende que “toda a compreensão é temporal, intencional, histórica”, ultrapassando outras concepções ao encará-la “não como um processo mental mas como um processo ontológico, não como um estudo de processos conscientes e inconscientes mas como uma revelação daquilo que é real para o homem” (p. 145).

Segundo Gadamer (2000, p. 142), “é tarefa da hermenêutica elucidar o milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa das almas, mas, sim, uma participação no significado comum”. Nisso, a hermenêutica deve partir do princípio de que “quem pretende compreender, está ligado à coisa transmitida, e mantém ou adquire um nexos com a tradição da qual fala o texto transmitido” (p. 148). Lawn (2011, p. 59) alerta para o fato de que nunca devemos esquecer que “sempre somos parte daquilo que buscamos entender: a suposta lacuna entre o conhecedor e o conhecer é mais como uma linha faltosa ou fronteira móvel do que uma fenda propriamente dita”, aproximando-se da assertiva de Gadamer (2000, p. 149), de que “a compreensão começa quando algo nos chama a atenção” e que esta é a principal das condições hermenêuticas.

Aqui se torna importante recuperarmos o que Heidegger assinalou com relação à interpretação perspectivada pela fenomenologia. Para o filósofo, a importância deste método para a hermenêutica está no sentido de compreender que a “interpretação não se fundamenta na consciência humana e nas categorias humanas, mas sim na manifestação da coisa com que deparamos, da realidade que vem ao nosso encontro” (PALMER, 1969, p. 133). Essa ideia revela que o fenômeno é aquilo que se mostra que se põem em aberto, de tal modo que seja acessível para nós e, para isso, temos que deixar que seja acessível, que “a coisa” se mostre (PALMER, 1969).

Ao mesmo tempo em que a postura hermenêutica nos alerta para o fato da impossibilidade de perceber “tudo o que fica do não-dito”, põe-nos frente à beleza da abertura para novas aprendizagens, desde que nos coloquemos mais próximos daquilo que desejamos compreender numa atitude menos arrogante. É com este espírito que me lancei à construção das reflexões desta tese, buscando construir pontes entre a hermenêutica filosófica e o processo de formação em Educação Física, tendo a experiência como elemento chave para pensar os estágios neste processo.

3 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO HORIZONTE DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

*[...] a compreensão não é um modo de comportamento do sujeito,
mas antes uma maneira de ser do eis-aí-ser.
Há hermenêutica porque o homem é hermenêutico, isto é,
finito e histórico, e isso marca o todo de sua experiência de mundo
(OLIVEIRA, 2006, p. 225).*

Como vimos, a preocupação central das reflexões de Gadamer, em sua hermenêutica filosófica, é o modo como a compreensão acontece e, para isso, toma a história, a obra de arte e a linguagem como fios condutores, a fim de esclarecer as condições sob as quais ela acontece. Gadamer afirma que nem todas essas condições possuem o modo de um procedimento definido, como um método, de maneira que estivessem disponíveis para serem aplicadas por quem as compreendesse. Muitas vezes a compreensão se dá pelo caminho do acontecimento e isto implica dizer que não se dá somente pela via do controle, antes a compreensão extrapola e inventa outros percursos.

A compreensão, como expresso na epígrafe acima, é a própria maneira do ser-sujeito-no-mundo, que se dá na e pela linguagem. Como afirma Gadamer (2000c, p. 122): “Em todo nosso pensar e conhecer somos já sempre parciais devido à interpretação linguística do mundo, na qual o desdobrar-se no mundo significa crescer. Nesse ponto, a linguagem é a marca propriamente dita da nossa finitude”. A linguagem nesse pensamento significa o verdadeiro centro do ser humano “quando se a vê apenas naquele domínio que só ela preenche, o domínio do estar com o outro, o domínio da compreensão, tão imprescindível à vida humana quanto o ar que respiramos” (2000c, p. 127). No prefácio da segunda edição de *Verdade e Método*, quando fala da analítica temporal da existência (Heidegger), Gadamer apresenta a hermenêutica “como o modo de ser do homem” ou como “determinação universal da presença”. Ainda, segundo Kronbauer (2000, p. 152), a questão de Gadamer poderia ser formulada da seguinte forma: como é possível a compreensão da experiência humana no mundo enquanto ser-aí-compreendendo?”

Ao afirmar que ter mundo é ter linguagem, o filósofo propõe a compreensão de que a linguagem é constituinte e constituída no e pelo domínio do estar com o outro, que se dá no universo da história e da tradição, ou seja, na relação entre passado e presente. Disso emerge a tensão que se manifesta “entre a estranheza e a familiaridade que a tradição ocupa junto à nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente, e a pertença a uma tradição”

(GADAMER, 2015 p. 391). Ciente do pertencimento a uma tradição, a constituição do sentido passa a ser entendida a partir dessa pertença e não mais como uma subjetividade isolada e separada da história: “eis-aí-ser não pode superar sua própria facticidade, daí sua vinculação a costumes e tradições que co-determinam sua experiência de mundo” (OLIVEIRA, 2006, p. 227). Dessa imergência no mundo faz-se necessário distinguirmos os verdadeiros preconceitos dos falsos, daqueles que produzem mal-entendidos e impedem que a coisa mesma se faça ser vista, escutada. Ao mesmo tempo em que Gadamer questiona sobre como seria possível evidenciar este preconceito, fazendo-o “saltar aos olhos”, indica que isso seria possível a partir da provocação que se dá no encontro com a tradição e que, ao evidenciá-lo, será necessário colocá-lo em suspensão para que dê espaço à coisa mesma, deixando-a falar.

Nesse movimento, a compreensão se dá: no jogo entre a pré-compreensão em relação à coisa e o novo entendimento que se constrói a partir dela mesma, na circularidade que é contínua¹⁵. Nesse jogo que se inicia, há um elemento fundamental que anima toda a circularidade, que é a pergunta. É a partir da pergunta, do interesse em querer saber, que a compreensão acontece. Toda pergunta verdadeira, ou seja, aquela que pergunta por algo que não se sabe, coloca o sujeito no aberto, frente à situação na qual não se sabe de antemão como terminará. Essa situação também é fio condutor para refletir sobre como o encontro entre o sujeito e a obra de arte pode ser desencadeador do ‘acontecer da verdade’, a partir da experiência estética.

A fim de argumentar pela validade da experiência estética como forma de conhecimento, Gadamer a faz na relação entre a arte e o jogo, especificamente, no diálogo que se instaura quando nos deparamos com a obra de arte. Segundo o filósofo, quando nos dispomos à entrega e à atitude de abertura no encontro com a obra de arte chegamos à “genuína experiência que não deixa inalterado aquele que a faz [...]” (2015, p. 153) e, porque nos altera, modifica a forma como nos relacionamos com o mundo e com os outros. Isto porque o movimento no qual a experiência da obra de arte nos joga provoca a mais profunda inquietação e instaura a “abertura do elemento alheio”, à alteridade da obra, do texto, do outro, invocando a necessidade da “verdadeira” escuta para a compreensão. Por isso é que “não se pode compreender sem querer compreender, isto é, sem se dispor a dar ouvidos ao que foi dito [...] uma espécie de expectativa de sentido regula muito mais desde o início o empenho por compreensão” (GADAMER, 2010, p. 6).

¹⁵ Esta circularidade é compreendida naquilo que Gadamer chamou de círculo hermenêutico, elemento que será discutido no item 3.1.1 desta tese.

Nos itens que seguem, exploro os elementos essenciais que levam a entender a hermenêutica filosófica de Gadamer como forma de (auto)compreensão: o modo como a compreensão surge, o agir da tradição no entendimento histórico e a linguagem como *medium* da experiência hermenêutica. Estes elementos servem como ancoragem para as reflexões que se darão com o propósito de produzir nexos entre a problemática dos estágios no contexto da formação de professores de Educação Física e esta perspectiva filosófica, a fim de identificar possibilidades de releituras e de ampliar entendimentos sobre este campo do conhecimento.

3.1 O QUE SIGNIFICA COMPREENDER PARA A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: O ACONTECER DA VERDADE OU DA COISA

Não, o conhecimento não funciona como o poder, como fez crer a imagem do pai. A razão não gera sempre razão por toda parte. Embora necessária, ela não é suficiente. O mundo não provém dela e somente dela; o conhecimento provém dela, dos homens e do mundo
(SERRES, 2008, p. 48).

Michel Serres (2008), em seu livro “Ramos”, assinala para a premência de se repensar o modelo e a forma como produzimos a vida. Segundo o autor, devemos inventar novas relações entre os homens e a totalidade do que condiciona a vida. É necessário que o homem crie novas relações/saberes com/sobre o planeta, o clima, as espécies vivas (visíveis e invisíveis), as ciências e técnicas, a política, a educação, a saúde, etc.

Sua discussão passa pela ideia do formato e do acontecimento. O formato é definido por Serres como “algo cuja repetição formula uma lei”, sugerindo o modo de ser do método e, no oposto disso, ele fala do acontecimento. Segundo o filósofo, o formato

diz respeito a homens e coisas, à natureza e à cultura... assim como o acontecimento, que é seu oposto. Se alguém adivinhar rapidamente o poder que o acontecimento propicia, poderá também perceber seus inconvenientes. Preservar a uniformidade do mensurável permite a eficácia, uma vez que elimina qualquer acidente, mas exclui o acontecimento e impede a novidade (SERRES, 2008, p. 19).

Com Gadamer, podemos pensar que essa seria uma das diferenças entre as ciências da natureza e as do espírito: a primeira supõe o formato e a segunda lida com o acontecimento. Esta passagem também remete a pensar na discussão que Gadamer constrói em relação à produção do conhecimento e ao sujeito que fundamenta todo o fazer da ciência moderna. Este modelo – formato para usar o conceito de Serres – provou, ao longo da história, que não deu conta das relações do (ser-no-mundo) sujeito-no-mundo, justamente pela posição privilegiada

ocupada pelo sujeito no processo de produção do conhecimento (a de sujeito absoluto) e a consequente compreensão sobre o homem e sobre o mundo a partir deste posicionamento, ou seja, o sujeito na posição de dominador e todas as outras coisas do mundo sendo objeto de dominação e de controle. Kronbauer (2015, p. 33) explica que a ciência moderna, especialmente desde Descartes, “operou uma inversão dos significados de sujeito e objeto. Desde então ‘ob-jectum’ é aquilo que o sujeito põe diante de si. Por isso que a objetividade depende do sujeito: é representação”. Nisso, tem-se o objeto científico como representação da razão (teoria) que corresponde à própria realidade e às experiências (experimentos) científicas realizadas nesta perspectiva para, assim, verificar e confirmar as demonstrações teóricas.

Nesse sentido, Kronbauer afirma que o trabalho de Heidegger contribuiu para mostrar como a realidade foi reduzida “de tal sorte que a experiência não parte da observação das coisas tal como se comportam naturalmente, mas ele as observa enquanto são manipuladas ou forçadas a se comportar de acordo com a ‘lei’ matemática” (2015, p. 32). Ainda, segundo o autor, essa é a característica da ciência moderna: “tudo se enquadra no que foi previamente planejado. Mediante rigor metodológico garante-se o controle dos processos e se assegura os resultados esperados. A ciência isola o objeto e o faz responder [...]” (KRONBAUER, 2015, p. 32). Este modo de produzir conhecimento está assentado no conceito moderno de experiência, que se caracteriza pela crença em leis naturais universais e cognoscíveis, que implicam a suspensão da história, porque não estão sujeitas a mudanças¹⁶.

Este é um dos principais elementos senão o principal, no qual Gadamer argumenta sobre os limites desta forma de fazer ciência, especialmente àquelas relacionadas às ciências humanas, pois

[...] na medida em que a filosofia iluminista insiste na delimitação lógico-científica do saber humano, ela corre o risco de decepar seu enraizamento próprio no processo da interpretação, no qual nenhuma instauração de sentido pode levar à afirmação de uma verdade indiscutível. Tal enraizamento coloca sempre em xeque a autoridade do saber reivindicada pela linguagem científica (FLICKINGER, 2000, p. 30).

Nesse sentido, a hermenêutica alerta para a falibilidade da verdade que se pretende indiscutível e aponta para a verdade, que consiste na “redescoberta dessa tradição de pensamento, a qual confia mais na experiência da interpretação e no reconhecimento do estranho, do outro enquanto tal, do que na subsunção da realidade vivida às delimitações impostas pela lógica conceitual” (FLINCKINGER, 2000, p. 30).

¹⁶ Kronbauer (s/d). Texto não publicado, disponibilizado pelo autor na disciplina de Bases Epistemológicas em Educação, ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Cabe assinalarmos que Gadamer nada tem contra o saber metódico enquanto tal, ele reconhece toda a sua legitimidade, mas alerta que “sua imposição como o único modelo de conhecimento tende a nos tornar cegos a outros modos de saber” (GRONDIN, 2012, p. 64), principalmente porque este modelo/formato não dá conta “das coisas” relativas às ciências humanas. Também, segundo Lawn (2011, p. 22), o que Gadamer faz “é questionar a autoridade da ciência e do discurso científico como a única voz legítima na conversação do entendimento humano”, reclamando a “inevitável conexão que o presente e o futuro têm com o passado” (p. 24). Por isso, Lawn (2011, p. 24) afirma que

As hermenêuticas de Gadamer dependem da ideia de um diálogo constantemente re-trabalhado entre o passado e o presente, e esta posição não pode ser reconciliada com a perspectiva científica, pressupondo um mundo sem mediação e não distorcido pelas constantes mudanças da verdade histórica.

Lawn (2011) ainda explica que, para Gadamer, a verdade como um produto do método infalível ignora e não reconhece as verdades da experiência contidas dentro de uma tradição cultural. A verdade nunca deve ser metodizada, “ela nunca é algo que finalmente alcançamos e obtemos. Todas as nossas atividades no mundo social estão no ‘caminho da’ verdade, mas nunca finalmente a alcançam” (p. 62). Nessa mesma direção, Serres (2008, p. 59) salienta que o conhecimento difere de tudo o que se diz a seu respeito:

É aproximativo, inquieto, ignorante e ingênuo, obedece à experiência, caminho à margem do erro, sempre esperando ser provado, instável e paciente, impalpável e móvel, por vezes desorientado, exaltado quase até a loucura, resignado às intuições singulares sem jamais saborear a vitória.

Nisso, parece que não há como aceitar a pretensa autoridade do método e não há como fugir da condição de que o conhecer se constrói de diferentes formas e de que o sujeito que conhece está completamente implicado nesse processo. Diferentemente da suposta neutralidade assumida no processo de produção do conhecimento na ciência moderna, a hermenêutica parte do princípio de que quem pretende compreender está ligado à coisa a ser compreendida, porque a compreensão se dá pela interpretação, desse modo emerge a impossibilidade de uma verdade absoluta ou de uma verdade a-histórica. O que Gadamer põe a pensar é que, por sermos seres históricos, a tradição age em nós¹⁷. Dito de outra forma: “a tradição fornece um fluxo de concepções no interior da qual nos situamos [...] não há

¹⁷ Gadamer encontra em Heidegger elementos para construir sua argumentação sobre como a história e, portanto, a tradição age no processo de compreensão. Para Heidegger “toda a compreensão se radica no carácter histórico da compreensão existencial” (PALMER, 1969, p. 165). Na segunda parte de *Verdade e Método*, Gadamer detalha esta relação a partir das discussões de círculo hermenêutico e o problema dos preconceitos.

interpretação sem relação com o presente, e este nunca é permanente ou rígido” (PALMER, 1969, p. 186-187). Ou ainda, como esclarece Almeida (2000, p. 66), “toda compreensão é, por princípio, uma mediação; nunca pode ser afirmada como ponto final, mas como um *ponto médio* que, por ser histórico, pode sofrer variações” (grifos do autor).

Estas ideias dão vistas a outro tipo de relação que deve ser percebida e estabelecida no processo de conhecer, qual seja, o reconhecimento da impossibilidade de “neutralidade” do sujeito com relação ao objeto. Gadamer argumenta que a hermenêutica “se desenrola entre a estranheza e a familiaridade que a tradição ocupa junto a nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente, e a pertença da tradição”. Assim, podemos pensar que, desde sempre, estamos de mãos dadas com aquilo que queremos compreender, porque sempre somos parte daquilo que buscamos entender. De outro modo nem seríamos capazes de uma aproximação com o tema, com a “coisa mesma”¹⁸. Nisso se assenta a afirmação de Almeida (2000, p. 62), de que

Um projeto de interpretação nunca começa no vazio, mas já pertence a uma *situação hermenêutica* específica. Quem quer interpretar, já põe neste projeto várias possibilidades de conhecimento, porque já traz consigo determinadas perspectivas de mundo e uma prévia formação histórica, herdada das tradições em que está inserido, ou seja, quem interpreta, está marcado por uma prévia estrutura que condiciona qualquer compreensão possível [...] (grifos do autor).

Esta situação hermenêutica, neste lugar na qual ocorre a interpretação, ancorada por uma prévia formação história, é a que Gadamer (2015, p. 391) diz ser o verdadeiro lugar da hermenêutica; é esse “*entremeio (Zwischen)*”, e, justamente, essa posição intermediária mostra que a tarefa da hermenêutica não é “desenvolver um procedimento compreensivo mas esclarecer as condições sob as quais surge compreensão”, já que “nem todas essas condições possuem o modo de ser de um ‘procedimento’ ou de um método, de modo que quem as compreendesse poderia aplicá-las por si mesmo; essas condições devem estar dadas” (GADAMER, 2015, p. 391). E a principal das condições hermenêuticas, explica Gadamer, é a de que “a compreensão começa quando algo nos chama a atenção” (2000, p. 149). E quando algo nos chama atenção e nos dispomos a entendê-lo instaura-se a situação hermenêutica na qual opera a compreensão, tencionando a estranheza e a familiaridade que ocupa para nós a tradição e o estado intermediário entre a objetividade distante contemplada na história e o pertencimento a uma tradição (GADAMER, 2000).

¹⁸ Almeida (2000, p. 61) explica que, em Gadamer, a “coisa mesma” é uma unidade de sentido e que, por isso, pode ser compreendida.

Esse entremeio ou ponto médio, como chamou Almeida (2000), de onde resulta o “ponto final”, deve ser atribuído ao discurso, mas em relação à coisa mesma e sempre na perspectiva da “aproximação possível”. Esclarece o autor: “A tensão permanente entre a objetividade da coisa, constatada por sua distância histórica, e o seu pertencimento a uma tradição marcam, tanto a inesgotabilidade de possibilidades de manifestação de sentido, quanto a finitude ontológica do intérprete” (2000, p. 66).

É com vista à finitude do intérprete que Gadamer afirma que “*todo compreender acaba sendo um compreender-se*”, pois “aquele que compreende projeta-se rumo a possibilidades de si mesmo” (2015, p. 349, grifos do autor). Nisso, fica clara a posição deste filósofo com relação à produção de conhecimento nas ciências humanas e toda sua crítica ao método científico, já que Gadamer “está mais preocupado com ‘o entendimento’ do que com o mais limitado e possivelmente mais técnico ‘conhecimento’ [...] procura demonstrar a dimensão interpretativa de todas as atividades – acadêmicas e não acadêmicas” (LAWN, 2011, p. 22).

Ao situar a verdade como sendo da variedade hermenêutica, Gadamer afirma que, ao contrário de ser previsível, ela tem a “capacidade de surpreender e frustrar expectativas, ao invés de passivamente confirmá-las. A verdade é revelação, aquilo que se manifesta no encontro entre o familiar e desconhecido” (LAWN, 2011, p. 87). No prefácio à segunda edição de *Verdade e Método*, Gadamer (2015, p. 18) afirma que o sentido das suas investigações é “demonstrar aquilo que é comum a todas as maneiras de compreender e mostrar que a compreensão jamais é um comportamento subjetivo frente a um ‘objeto’ dado, mas pertence à história efetual, e isto significa, pertence ao ser daquilo que é compreendido”.

Nesse caminho, Serres (2008) corrobora esta posição sobre os limites do método, e nos sugere pensá-lo como “sistema de proteção de antiacontecimentos”, enunciando que “o formato prospera sem inventar, imita sem inovar” e ao “eliminar as impurezas uniformiza o imprevisível e, com isso, a novidade” (p. 20). Nessa direção, Gadamer (2015) afirma que a verdade das ciências humanas decorre mais do “acontecimento”, que se apodera de nós e nos lança ao encontro da realidade para que possamos descobri-la, do que do método.

A partir deste horizonte, passo a tratar de dois elementos fundadores do compreender: a história, ou seja, a tradição que age no entendimento e a linguagem como *medium* da experiência hermenêutica. Em *Verdade e Método*, Gadamer dedica um longo capítulo a cada um deles a fim de assegurar as discussões conceituais e relacionais, indispensáveis à compreensão da sua hermenêutica filosófica. Assim, nos tópicos que seguem, assinalo para as

principais questões relacionadas a estes elementos com o objetivo de, no próximo capítulo deste estudo, situar a temática específica de pesquisa no cenário desta hermenêutica.

3.1.1 Configurando o horizonte da compreensão: o agir da tradição no entendimento histórico e o acontecer da verdade no diálogo (δια-λόγος)

A finitude do próprio compreender é o modo no qual a realidade, a resistência, o absurdo e o incompreensível encontram validade. Quem leva a sério essa finitude deve levar a sério também a realidade histórica
(GADAMER, 2015, p. 22).

[...] nem o conhecedor nem o conhecido estão simplesmente dados “onticamente”. Eles se dão “historicamente”, isto é, possuem o modo de ser da historicidade
(GADAMER, 2015, p. 350).

É com Heidegger que Gadamer se alinha para construir a base da reflexão proposta na hermenêutica filosófica. A partir da hermenêutica da facticidade, tida como a hermenêutica da existência, Heidegger oferece à Gadamer a linha condutora que o levará a pensar a hermenêutica como “o modo de ser do próprio homem: ser de compreensão [...]” (KRONBAUER, 2000, p. 152). Segundo Kronbauer (2000), a partir da metafísica da finitude de Heidegger, que decretou “o fim da consciência transcendental ou absoluta e que incorpora a ideia de substância” (p. 154), Gadamer mostrou que a finitude, a facticidade é “perpassada pela historicidade e portadora da tradição” (p. 154). Como nos fala a epígrafe deste tópico, Gadamer instiga-nos a pensar que não há possibilidade de conhecermos “sacados” da história, da tradição, pois tanto o sujeito que se propõe a conhecer, quanto aquilo a ser conhecido está encharcado de historicidade. Ainda, segundo Kronbauer, isso põe abaixo a pretensão de que o sujeito moderno seja a real e exata medida da objetividade.

O sujeito é habitante deste mundo com base no qual compreende e interpreta. Antes de teorizar, o sujeito encontra-se aí no mundo, sente-se antes mesmo de se orientar. A análise de experiências reveladoras do ser-aí, como o medo, a angústia, a facticidade, visa mostrar que há um enraizamento mais essencial do que a relação Sujeito-Objeto. Nesse sentir-se em situação, acontece a compreensão (‘poder-ser do ser-aí’) (KRONBAUER, 2009, p. 19-20).

Gadamer afirma que, em Heidegger, compreender é a “*forma originária de realização da pre-sença*”, que é ser-no-mundo. Antes de toda diferenciação da compreensão nas diversas

direções do interesse pragmático ou teórico, a compreensão é o modo de ser da pre-sença, na medida em que é poder-ser e ‘possibilidade’” (GADAMER, 2015, p. 347, grifos do autor). O filósofo declara que é justamente a ideia de que “a pre-sença já encontra, como uma premissa insuperável, o que torna possível e limita todo o seu projetar” (2015, p. 353), que o fez seguir as reflexões de Heidegger. Porém, afirma que “essa estrutura existencial da pre-sença precisa encontrar sua formulação também na compreensão da tradição histórica” (GADAMER, 2015, p. 353). Nesse intento, recupera as noções de círculo hermenêutico e do preconceito como condição da compreensão, a fim de elevar a historicidade da compreensão como um princípio hermenêutico. Gadamer (2015, p. 355) descreve o entendimento de círculo hermenêutico proposto por Heidegger da seguinte forma:

Embora possa ser tolerado, o círculo não deve ser degradado a círculo vicioso. Ele esconde uma possibilidade positiva do conhecimento mais originário, que, evidentemente, só será compreendida de modo adequado quando ficar claro que a tarefa primordial, constante e definitiva da interpretação continua sendo não permitir que a posição prévia, a visão prévia e a concepção prévia (*Vorhabe, Vorsicht, Vorbegriff*) lhe sejam impostas por intuições ou noções populares. Sua tarefa é, antes, assegurar o tema científico, elaborando esses conceitos a partir da coisa, ela mesma.

Gadamer enfatiza que o ponto alto da hermenêutica de Heidegger está em demonstrar que este círculo tem “um sentido ontológico positivo”, pois “toda interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para ‘as coisas elas mesmas’” (2015, p. 355). Segundo o filósofo, esse deixar-se determinar pela coisa ela mesma é “a tarefa primeira, constante e última”, visto que o importante é manter a visão atenta à coisa, já que o intérprete está sujeito a desvios em virtude das ideias que lhe ocorrem. Quem pretende compreender um texto (ou uma situação), afirma Gadamer, faz sempre um projeto, antecipa um sentido do conjunto, uma vez que aparece um primeiro sentido do texto (ou da situação). Este se manifesta porque já lemos o texto com certas expectativas guiadas por um determinado sentido. Porém a compreensão requer que este projeto seja constantemente revisto, para que resulte num aprofundamento do sentido. Ainda, segundo o autor, todo este constante redesenho que constitui o movimento da compreensão e da interpretação, descrito por Heidegger, leva a entender que “quem pretende compreender está exposto a confundir-se pelas opiniões prévias que não estão adequadas às coisas mesmas. Por isso é dever permanente da compreensão elaborar os esboços corretos e adequados, ou seja, aventar hipóteses que terão que contrastar ‘com as coisas’” (GADAMER, 2000, p. 144). Este movimento esclarece que são “os

preconceitos não percebidos os que, com seu domínio, nos tornam surdos para a coisa de que nos fala a tradição” (GADAMER, 2015, p. 359).

Para Gadamer, o que Heidegger descreve não é senão “a tarefa da concretização da consciência histórica”:

Trata-se de descobrir as próprias prevenções e preconceitos e penetrar a execução da compreensão com a consciência histórica, de forma que fazer a detecção do historicamente diferente e a aplicação dos métodos históricos não se limitem a uma confirmação das próprias hipóteses ou antecipações (GADAMER, 2000, p. 146).

A ideia de preconceitos¹⁹ e de opinião prévia estabelece de forma radical a noção do nosso pertencimento à história, ou seja, à tradição. Só temos um juízo prévio de algo porque vivemos, porque estamos engajados no mundo ou, como afirma Lawn (2011, p. 91), “o senso do eu, revelado na busca pelo autoentendimento, sempre acontece dentro do contexto da realidade histórica” (p. 91). O autor explica que, apesar da imagem do “eu” autorreflexivo e livre das relações sociais e culturais, propagado pelo iluminismo, “os indivíduos são, ao contrário, enraizados, e incrustados num ambiente cultural específico, dentro do qual os movimentos em direção ao autoentendimento sempre devem ser reconciliados” (LAWN, 2011, p. 91). O autor continua dizendo que é justamente este ambiente específico que Gadamer chama de tradição.

Nesse sentido, Kronbauer (2014) argumenta que a consciência hermenêutica assume positivamente “o fato de que a compreensão acontece sob os efeitos da história e de que a história determina de antemão o que se mostra para nós como algo a ser pensado, investigado” (p. 332), diferentemente da consciência histórica do sujeito moderno “que ignora fazer parte de uma tradição dentro da qual ela conhece as coisas” (p. 332). Nisso, segundo Kronbauer (2014, p. 333), “a hermenêutica filosófica reconhece que a ‘história age’ e que os efeitos da história operam em toda a compreensão”, e ter consciência disso “é aceitar que o ser que compreende é um ser situado e que ele não dá conta dessa situação por completo”.

Isso leva a reconhecer que em todo processo de conhecer há uma “estrutura prévia”, que é condição para que a compreensão aconteça. Grondin (2012) argumenta que Gadamer vê na historicidade a expectativa de resolver a questão crítica da hermenêutica, qual seja: “como distinguir os pré-juízos legítimos, aqueles que tornam possível o entendimento, daqueles que

¹⁹ Em Verdade e Método, Gadamer recupera, de forma detalhada, o preconceito como condição da compreensão. Para isso analisa o descrédito deste conceito na *Aufklärung*, Nisso a noção de autoridade e tradição são recuperadas a fim de evidenciar a problemática do esclarecimento, representada na ideia da “razão como dona de si mesma”. Segundo Gadamer (2015, p. 368), “se quisermos fazer justiça ao modo de ser finito e histórico do homem, é necessário levar a cabo uma reabilitação radical do conceito do preconceito e reconhecer que existem preconceitos legítimos”.

não são legítimos e que cabe à razão crítica superar?” (p. 70). Gadamer, explica Grondin (2012, p. 70), afirma que “é o recuo no tempo, a distância temporal, que permite fazer a triagem entre os bons e os maus pré-juízos”²⁰.

Nesse sentido, Gadamer (2000, p. 148) argumenta que

a distância temporal não é algo que se deva superar [...] trata-se, na realidade, de conhecer a distância no tempo como uma possibilidade positiva e produtiva da compreensão. Essa distância é vencida pela continuidade da origem e da tradição, a cuja luz se nos mostra tudo aquilo que nos é transmitido. Neste ponto não é pouco falar de uma verdadeira produtividade do acontecer.

Em continuidade a estes argumentos, o filósofo explicita a intrínseca relação entre a distância temporal, os preconceitos, a consciência hermenêutica e a compreensão:

A distância temporal pode, muitas vezes, resolver verdadeira tarefa crítica da hermenêutica de distinguir entre os preconceitos verdadeiros e os falsos. Por isso, a consciência formada hermenêuticamente incluirá uma consciência histórica. Ela terá que trazer à luz os preconceitos que orientam a compreensão, para que aflore e se imponha a tradição como outra maneira de pensar. Desmascarar um preconceito implica, evidentemente, anular a sua validade, já que, enquanto um preconceito continua dominando-nos, não o conhecemos nem o repensamos como conceito. Não será possível desvelar um preconceito enquanto ele agir continuamente por trás, sem que saibamos, mas somente quando ele for, por assim dizer, suscitado. E o que permite suscitá-lo é o encontro com a tradição. Pois o que leva a compreender, deve manifestar-se antes em sua alteridade (GADAMER, 2000b, p. 149).

Kronbauer (2014) auxilia na compreensão de como o círculo hermenêutico opera. Segundo o autor, a hermenêutica filosófica, ao assumir a constante revisão do pré-conceitos, como parte da própria interpretação, revela que a interpretação “não se restringe a um ato de subjetividade porque esta se encontra desde sempre num horizonte de compreensão prévio, no qual se formou e no qual ela participa de uma comunidade com a tradição” (p. 334). É esta dinâmica que remete ao ‘círculo de compreensão’, diz Kronbauer, o movimento entre o intérprete e a tradição, envolvido no processo de contínua formação “no qual também a tradição vai sendo instaurada, com a participação do intérprete” (2014, p. 335). O círculo hermenêutico

[...] nos coloca diante do problema da pertença e do distanciamento, da familiaridade e da estranheza. Esse movimento entre a pertença e o distanciamento é o lugar da Hermenêutica e faz com que se entenda o repentino estranhamento daquilo que até então não era percebido como tal, ou o contrário, a imediata familiaridade ao topar pela primeira vez com algo (KRONBAUER, 2014, p. 335).

²⁰ Gadamer faz uma crítica à “hermenêutica anterior” com relação à distância temporal e o seu significado para a compreensão. Naquela hermenêutica, o tempo era considerado um abismo que deveria ser vencido porque separa e afasta. Segundo o filósofo “a suposição ingênua do historicismo foi acreditar que é possível transladar-se ao espírito da época, pensar com seus conceitos e representações e não com os próprios, e forçar desse modo a objetividade histórica” (GADAMER, 2000, p. 148).

A partir disso, podemos retomar a ideia de Gadamer de que, no processo de compreensão, estamos envolvidos na e pela coisa mesma e devemos deixá-la manifestar-se em sua alteridade. Nisso, assinala que, para compreendermos alguma situação ou texto, será necessário colocarmos em suspensão nossos preconceitos, nossos pré-juízos. Esta suspensão de juízos, alerta Gadamer, a começar pelos juízos prévios, “possui a estrutura lógica da *pergunta*” (2000, p. 149, grifo do autor). Para o filósofo, a essência da pergunta “é abrir e manter abertas possibilidades” (2015, p. 396), possibilidades de ampliação da compreensão que se tem sobre um texto ou situação. Nesta abertura há de se considerar o horizonte prévio de compreensão, pois, se o ser humano é “ser em situação”, toda a sua percepção e compreensão acontece dentro desta condição (KRONBAUER, 2014).

O horizonte prévio de compreensão, afirma Kronbauer (2014), abrange elementos que agem na compreensão. Elementos dos quais, muitas vezes, o sujeito não se dá conta; “sempre compreendemos o que se apresenta a partir do nosso horizonte prévio” (p. 336) e vamos ampliando nosso olhar, nosso horizonte, na medida em nos deslocamos em direção ao horizonte da alteridade em questão, a fim de entendê-la, mas não sem levarmos conosco o nosso horizonte. Nisso, Gadamer (2015, p. 402) afirma que “o horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho. Os horizontes se deslocam ao passo de quem se move”.

Nesse deslocamento, nesse movimento, a consciência história não faz mais que tomar consciência de si mesma, declara Gadamer, e isso significa, sempre, “uma ascensão a uma universalidade mais elevada que supera tanto nossa própria particularidade quanto a do outro” (2015, p. 403). Nisso, o conceito de horizonte interessa porque é capaz de expressar uma visão superior e mais ampla que deve ter aquele que compreende. Para Gadamer (2015, p. 403), “ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver para além do que está próximo e muito próximo, não para abstrair dele mas precisamente para vê-lo melhor, em um todo mais amplo e com critérios mais justos”.

Kronbauer (2014, p. 336) explica que o horizonte “condiciona nossa compreensão no sentido de possibilitá-la e de dar sentido pessoal a ela, mas ele também está em questão, de tal modo que os seus contornos podem ser apagados, redesenhados, alargados”. Afirma o autor que é precisamente isso que “possibilita compreender um sentido mais amplo: ganhar outro horizonte, ampliar as perspectivas e superar tanto a particularidade própria quanto a do outro” (2014, p. 336). Kronbauer enfatiza que nisso consiste a “fusão de horizontes”, desde que não a confundamos com o conceito de síntese, pois, segundo o autor, para Gadamer, “a fusão (*verschmälung*) significa antes o derretimento dos contornos dos horizontes para oportunizar

o alargamento de cada horizonte e não uma síntese unificadora na qual os horizontes anteriores estariam contidos num terceiro” (2014, p. 337). A fusão acontece no movimento da tradição no qual tanto o antigo quanto o novo se modificam e “a tradição continua de tal modo atuante que a constituição de um horizonte implica continuamente a sua suspensão e sua superação em um novo horizonte” (KRONBAUER, 2014, p. 337).

Lawn (2011) contribui para este entendimento quando argumenta que seria um erro dizermos que estamos sempre presos ao passado, quando estamos vivendo um presente através do qual o passado nos fala. Segundo o autor, “nossas tentativas de autoentendimento têm um elemento futurista (estamos sempre projetando no futuro desconhecido), mas nossos entendimentos no presente estão sempre relacionando e se fundindo com o passado” (2011, p. 94). Existe um diálogo entre passado e presente e este atua de forma constante na interpretação, por isso “o entendimento é sempre parte de um diálogo, e, conseqüentemente, é dialógico por natureza” (LAWN, 2011, p. 96).

Em uma passagem, Lawn explica o entendimento de diálogo com o qual Gadamer trabalha e o situa como condição para a fusão de horizontes, uma vez que

quando os horizontes fazem conexão eles se engajam num diálogo [...] algumas pessoas veem a fusão de horizontes, ou consciência, como a oportunidade para um combate gladiatório. Eles podem ver o objeto do encontro como sendo a substituição ou supressão do Outro, enquanto que para Gadamer o entendimento é a acomodação do Outro (LAWN, 2011, p. 96).

O diálogo genuíno, como sugere Gadamer, é aquele no qual os interlocutores “acompanham um ao outro” ou aquele que nenhum deles passe “ao largo” das pretensões do outro, não permitindo que o outro diga algo, transformando-nos. Segundo o filósofo:

Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo [...] o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou (GADAMER, 2000b, p. 134).

Outra característica do diálogo é que não há uma finalidade prévia ou um ponto de chegada definido antecipadamente: “o que há é a busca de saber sobre algo”, na qual os interlocutores estão na direção do tema “não cabendo, portanto o questionamento de um interlocutor sobre o outro, acerca do saber pronto sobre o tema [...]” (KRONBAUER, 2014,

p. 340). Gadamer propõe a lógica da pergunta e da resposta²¹ como modelo do diálogo que pode levar à revelação da verdade. Para perguntar, diz o filósofo, “é preciso querer saber, isto é, saber que não se sabe. E no intercâmbio de perguntas e respostas, de saber e não saber [...] acaba-se reconhecendo que para todo conhecimento e discurso em que se queira conhecer o conteúdo das coisas a *pergunta toma a dianteira*” (GADAMER, 2015, p. 474, grifos do autor); e segue explicando que essa é a razão por que a dialética se concretiza na forma de perguntas e respostas:

Perguntar quer dizer colocar em aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa. Aquilo que se interroga deve permanecer em suspenso na espera da sentença que fixa e decide. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto aquilo sobre o que se pergunta, em sua questionabilidade [...] toda verdadeira pergunta requer essa abertura, e quando essa falta, ela é, no fundo, uma pergunta aparente que não tem o sentido autêntico da pergunta (GADAMER, 2015, p. 474).

Para contrapor à ideia da pergunta que não se coloca em aberto, ou seja, a que não tem o sentido autêntico da pergunta, o filósofo apresenta o exemplo da pergunta pedagógica e da retórica. A primeira ele afirma ser uma pergunta sem que haja alguém que realmente pergunte e a segunda “não só não há quem pergunte como também não há algo realmente perguntado” (GADAMER, 2015, p. 474). Esses exemplos sugerem a noção da falsa pergunta ou a falta da *docta ignorantia* socrática: “saber que não se sabe”. Sem a noção de ignorância não se busca a verdade ou o saber pelo diálogo, mas sim comprovar “o que se pensa que sabe” a partir do que o outro não sabe. Segundo Kronbauer (2014, p. 340), “o perguntar hermenêutico é um antídoto a esta falsa pretensão de saber e de prepotência do sujeito”, pois este “visa antes prevenir-nos do saber pronto através da arte do perguntar”.

Essa abertura do diálogo e da pergunta consiste na dialética da experiência porque tem sua “própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência [...] esta é a experiência que cada um constantemente deve adquirir e a que ninguém pode se poupar” (GADAMER, 2015, p. 465) e por isso, aqui, a experiência faz parte da essência histórica do homem. Segundo Kronbauer, o diálogo proposto na perspectiva da consciência hermenêutica, sendo histórico e finito, é essencialmente crítico, visto que “ele não visa manter as coisas como estão” (2014, p. 340); ele se desenrola no confronto das posições em questão, na busca da verdade acerca da coisa

²¹ Segundo Puente (2014), Gadamer recupera a dialética platônica que é entendida por ele “como um tipo de saber que não pode ser ensinado, tal como a virtude, mas que apenas pode ser vivenciado nas circunstâncias que o põem à prova” (p. 128). Nesse sentido, “[...] a forma do diálogo platônico seria na verdade um modo de suscitar a conversa e de estimular uma fértil fusão de horizontes, tal como defendida pela própria hermenêutica” (p. 127).

mesma de que se fala. Como a finalidade é a verdade acerca daquilo que está em questão tem-se o princípio “que não pertence a ninguém e não está dada”. O diálogo está na “constante busca dos dialogantes enquanto continuarem abertos para novas experiências e forem capazes de continuar pensando, perguntando” (KRONBAUER, 2014, p. 340).

Esta condição de abertura que nos dá a ideia de que o conhecimento é inacabado, aliada à noção de que somos “seres em situação”, leva-nos a entender a afirmação de Gadamer, a de que “toda atualização na compreensão pode compreender-se como uma possibilidade histórica daquilo que é compreendido”. Complementa ainda o autor, afirmando que “a própria finitude histórica da nossa existência implica estarmos conscientes de que, depois de nós, haverá outras pessoas que compreenderão de modo cada vez diferente” (2015, p. 487).

A partir do exposto, não há possibilidade de pensarmos em neutralidade do conhecimento já que, como seres históricos, estamos encharcados de pré-juízos adquiridos pelo nosso estar-no-mundo desde sempre. A verdade será sempre uma “aproximação possível” construída pela interlocução, pelo diálogo com e sobre a coisa mesma. Este tem um caráter de linguagem e forma a base de todo perguntar. Segundo Gadamer, o pensamento central da hermenêutica filosófica é o de que “*a fusão de horizontes que se deu na compreensão é o genuíno desempenho e produção da linguagem*” (2015, p. 492, grifos do autor), ou ainda, “compreender é um fenômeno referido à história de efetuação, e poder-se-ia demonstrar que é o modo de ser linguagem de toda compreensão quem prepara o caminho ao trabalho hermenêutico” (GADAMER, 2000, p. 150). Nisso centra-se a discussão do próximo tópico.

3.1.2 Configurando o horizonte da compreensão: a linguagem como *medium* da experiência hermenêutica

O ser que se pode compreender é language.
(GADAMER, 2015, p. 23).

[...] *a linguagem é o medium universal em que se realiza a própria compreensão.*
A forma de realização da compreensão é a interpretação
(GADAMER, 2015, p. 503).

As citações da epígrafe denotam o entendimento do filósofo sobre a linguagem, o qual apresenta o fenômeno hermenêutico como um caso especial da relação entre pensar e falar, dizendo que a enigmática intimidade entre elas “faz com que a linguagem se oculte no

pensamento” (GADAMER, 2015, p. 504). Apoiado em Gadamer e Grondin (2012, p. 76) afirma que “não existe pensamento sem linguagem”.

Segundo o autor, Gadamer defende a tese de que “não apenas a realização do entendimento é uma expressão pela linguagem, como o *objeto* do entendimento é ele mesmo linguístico” (GRONDIN, 2012, p. 77, grifo do autor), e explica que esse é o sentido da famosa afirmação de Gadamer: “o ser que pode ser compreendido é linguagem”. Isso se aplica claramente aos textos, mas leva a pensar também na nossa relação com o mundo, pois “o mundo que eu entendo é sempre um mundo orientado para a linguagem. O mundo só se apresenta a mim ‘em linguagem’. Sempre” (GRONDIN, 2012, p. 77). Nesse sentido, Gadamer (2002, p. 71) afirma que “o modo de ser de uma coisa só se expressa quando falamos sobre ela. O que entendemos por verdade – revelação, desocultação das coisas – tem, portanto, sua própria temporalidade e historicidade”, e acrescenta ainda:

[...] a linguagem desempenha a função de uma síntese constante entre o horizonte do passado e do presente. Compreendemo-nos uns aos outros, à medida que conversamos, também quando nos desentendemos, e por fim, à medida que utilizamos as palavras que expõem diante de nós, compartilhadas, as coisas por elas referidas. A linguagem tem sua própria historicidade. Cada um de nós tem sua própria linguagem (GADAMER, 2002, p. 71).

Gadamer dirige críticas à forma como a ciência moderna lida com a linguagem, valendo-se da sua concepção instrumentalista. Nesta concepção de linguagem, segundo Kronbauer (2009, p. 17), repousam “[...] resíduos do dualismo da Metafísica clássica, de forma e matéria, ao considerar, por exemplo, que a linguagem é a expressão material daquilo que a razão conhece em sua idealidade”. Nesse sentido, “a linguagem é tomada como mero ‘instrumento’ para expressar, para exteriorizar o conteúdo da razão” (p. 17). Gadamer contrapõe-se radicalmente a esta ideia, argumentando que pertence à essência do instrumento, da ferramenta que dominemos seu uso, tomando-a à mão e largando-a quando cumprida a tarefa. Em analogia, isso seria idêntico “a quando tomamos na boca as palavras de uma língua e, assim usadas, as deixamos recair no estoque geral das palavras de que dispomos” (GADAMER, 2000c, p. 120). Segundo ele, isso é falso porque

Não nos encontramos jamais, enquanto consciência, frente ao mundo, nem lançamos mão, como que num estado de ausência de linguagem, do instrumento do entendimento. Muito pelo contrário, em todo saber de nós mesmos e em todo saber do mundo, encontramos sempre já pegos pela língua que é própria a nós [...] Aprender a falar não significa ser iniciado no uso de um instrumento já existente, para a designação do mundo a nós íntimo e conhecido, mas significa ganhar a intimidade e o conhecimento do próprio mundo e do como ele nos vem ao encontro (GADAMER, 2000d, p. 121).

Este entendimento defendido por Gadamer se aproxima da posição tida como expressivista²² da linguagem. Aqui, explica Lawn (2012, p. 105), “a capacidade da linguagem de representar o mundo está subordinada ao poder das palavras em expressar algo relacionado com o que significa ser humano”. Isso é possível, segundo o autor, “através do fato de a linguagem, no fundo, ser sustentada e autenticada, não pela designação²³, mas por várias formas de solidariedade linguística” (p. 105). Nisso ela se configura como um “fenômeno social, cultural e histórico” (p. 106). Lawn (2012, p. 107) ainda afirma que “a linguagem expressivista, na realidade, constitui o mundo: o mundo humano só é possível através das solidariedades íntimas da linguagem e da vida cultural e sem estas solidariedades não existiria o mundo humano”.

Isso parece mesmo se alinhar com o pensamento de Gadamer, quando ele retoma Aristóteles para reapresentar a definição clássica da essência do homem, qual seja: “ele é o ser vivo dotado de *logos*” (GADAMER, 2000c, p. 117). Segundo Gadamer, a palavra grega *logos* significa, sobretudo, linguagem, porém na tradição do ocidente esta palavra traduziu-se no sentido da razão, pensamento, configurando a imagem do ser humano como o “animal racional”, sendo a capacidade de pensar, justamente, que o distingue dos outros animais. Gadamer justifica que é porque o homem dispõe do *logos* que ele pode pensar e falar. Ao falar, ele torna patente o não-presente, de forma que também o outro o veja diante de si. Assim, tudo o que ele pensa, pode comunicar. Mais ainda, explica Gadamer (2000c, p. 118)

É pelo fato de poderem assim comunicar-se que existe, entre os seres humanos, e só entre eles, um pensar partilhado, isto é, conceitos comuns e aqueles, sobretudo, através dos quais torna-se possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, a saber, na forma da vida social, na forma de uma constituição política e na forma de uma vida econômica articulada pela divisão de trabalho. Tudo isso está contido na simples afirmação: o homem é o ser vivo que dispõe de linguagem.

Segundo Gadamer, no pensamento filosófico do ocidente a essência da linguagem não se colocou, de maneira alguma, no centro. Somente no iluminismo, a origem da linguagem voltou à tona, agora interrogada, buscada na natureza do homem. Porém, o fenômeno da linguagem só teve importância “enquanto um excelente campo de expressão, no qual se

²² Lawn (2012) explica que o expressivismo tem uma longa história, mas no período moderno começa com o filósofo alemão Johann Georg Hamann (1730-1788). Esta tradição continuou com Herder e Humboldt, estendendo-se a Heidegger e Gadamer. Segundo o autor, “a atitude hermenêutica à linguagem é fundamentalmente expressiva” (2012, p. 106).

²³ A teoria designativa da linguagem declara que “ela é significativa porque pinta, representa ou designa o mundo [...] a linguagem é significativa porque podemos representar o mundo com exatidão, usando palavras para conversar sobre objetos. Mais que isso, as palavras representam estados da mente, e, portanto, articulam corretamente e comunicam descrições dos estados mentais” (LAWN, 2012, p. 104). Segundo Lawn, os representantes desta corrente na filosofia clássica são Platão e Aristóteles e, na modernidade, os filósofos ingleses John Locke e Thomas Hobbes.

consegue estudar a essência do ser humano e seu desdobramento na história” (2000c, p. 119). Por isso, não foi “possível alcançar por essa via as posições centrais do pensamento filosófico” porque a linguagem “encontrava-se ainda, permanentemente, ao fundo do pensamento moderno na sua totalidade, o rótulo cartesiano da consciência enquanto autoconsciência” (2000c, p. 120).

Nesse sentido, segundo Gadamer, a investigação científica da linguagem repousava no “fundamento inabalável de toda certeza” e “tratava-se da espontaneidade do sujeito, a qual possui uma de suas formas de confirmação na energia que forma a linguagem” (2002, p. 175). Porém, argumenta:

[...] por mais fecunda que pudesse ser a interpretação dessa cosmovisão subjacente aos idiomas, feita a partir desse princípio, não é possível entrever o enigma que a linguagem propõe ao pensamento humano. Pois a essência da linguagem comporta igualmente uma inconsciência abissal da mesma [...] a palavra *logos* não significa apenas pensamento e linguagem, mas também conceito e lei. A cunhagem do conceito de *linguagem* pressupõe uma consciência de linguagem. Mas isso é apenas o resultado de um movimento reflexivo, no qual o sujeito pensante reflete a partir da realização inconsciente da linguagem, colocado a uma distância de si próprio. O verdadeiro enigma da língua, porém, é que isso jamais se deixa alcançar plenamente. Todo pensar sobre a linguagem, pelo contrário, já foi sempre alcançado pela linguagem. Só podemos pensar dentro de uma linguagem e é justamente o fato de que nosso pensamento habita a linguagem que constitui o enigma profundo que a linguagem propõe a pensar (GADAMER, 2002, p. 175-176, grifos do autor).

Gadamer questiona a ideia de uma linguagem artificial pura para o pensamento filosófico, afirmando que esta se mostrou inexequível, pois a linguagem que falamos é de tal natureza que, em certa medida, está exposta ao engano do nosso conhecimento. Ao fazer esta constatação, o filósofo pergunta: “se a linguagem fixa preconceitos, significará que neles só não-verdade aparece?” Responde dizendo que a linguagem não é somente isso, ela “é a interpretação prévia pluriabrangente do mundo e por isso insubstituível. Antes de todo o pensar crítico, filosófico-interventivo, o mundo já sempre se nos apresenta numa interpretação feita pela linguagem” (GADAMER, 2002, p. 97). Ao explicar que o mundo se articula para nós no aprendizado de uma língua, afirma que isso “é muito mais uma primeira abertura do que um engano”. Isso porque, segundo Gadamer, o processo de formação conceitual, iniciado no âmbito da interpretação feita pela linguagem, nunca é o primeiro começo, nunca se trata de começar do zero, porque “também a linguagem, pela qual se apresenta a interpretação do mundo, é um produto e resultado da experiência”²⁴ (GADAMER, 2002, p. 98).

²⁴ Gadamer (2004) salienta que aqui “experiência” não tem o sentido dogmático do dado imediato cujo caráter de “preconceito ontológico-metafísico” foi suficientemente exposto pelo movimento filosófico do século XX, principalmente no âmbito fenomenológico-hermenêutico e da tradição nominalista e, nisso, assevera que “experiência não é primeiramente sensação”.

Como vimos, a aprendizagem da fala se constitui em um importante elemento para Gadamer pensar a linguagem. Novamente retoma Aristóteles, para o qual credita a mais sábia descrição do processo de aprendizagem da fala. Segundo Gadamer, a descrição aristotélica não se refere ao aprendizado da fala, mas ao pensar, ou seja, à aquisição de conceitos comuns. Ao perguntar “como é possível dar-se uma permanência na fugacidade dos fenômenos, no fluxo constante de impressões cambiantes?”, chega à conclusão que é pela “capacidade de retenção, portanto a memória, que nos capacita reconhecer algo como o mesmo, e isso é resultado de uma grande abstração” (GADAMER, 2002, p. 177). Ele continua:

Aqui e ali, a partir da fuga dos fenômenos cambiantes, começamos a perceber algo de comum e assim, aos poucos, pelos reconhecimentos que vão se acumulando e que chamamos de experiências, forma-se a unidade da experiência. Pela experiência dispomos expressamente daquilo que experimentamos, nos moldes de um conhecimento comum (2002, p. 177).

Gadamer, ainda ancorado em Aristóteles, explica que “esse conhecimento comum” não se dá, com certeza, “no transcurso dos fenômenos, um após o outro, que de repente o conhecimento do comum se estabelece num determinado elemento singular que reaparece e é reconhecido como o mesmo [...], no entanto, não deixa de ser verdade que em algum momento se estabelece o conhecimento comum” (2002, p. 177). Usando o exemplo da imagem do exército em fuga dada por Aristóteles²⁵, Gadamer explica essa situação: não há como saber como começa, como prossegue e, por fim, como se detém um exército em fuga. Apenas não há dúvida de que isso ocorreu. “O mesmo ocorre com o conhecimento do comum, pois na verdade trata-se do mesmo fenômeno, o surgimento da linguagem” (GADAMER, 2002, p. 178).

O filósofo nos fala que em todos os nossos pensamentos e conhecimentos sempre já fomos precedidos pela interpretação do mundo feita na linguagem e que essa progressiva integração no mundo chama-se crescer. É nesse sentido, salienta Gadamer (2002, p. 178), que “a linguagem representa o verdadeiro vestígio de nossa finitude. A linguagem já sempre nos ultrapassou”. Ou ainda, como mostrou Humboldt²⁶ “a linguagem é humana desde o seu

²⁵ Aristóteles pergunta onde e como um exército em fuga começa a deter-se? Com certeza não é “pelo fato de o primeiro soldado ter parado, ou o segundo ou o terceiro. Não podemos afirmar que o exército se detém quando um determinado número de soldados fugitivos parou de correr, nem tampouco quando o último soldado tiver parado. Não é com ele que o exército começa a deter-se, uma vez que já começou a deter-se bem antes. Ninguém pode saber, ninguém pode controlar por um plano nem pode afirmar que conhece como começa, como prossegue e como, por fim, se detém o exército, ou seja, como volta a obedecer à unidade de comando. E no entanto não há dúvida que isso ocorreu” (GADAMER, 2002, p. 178).

²⁶ Gadamer credita à Humboldt o reconhecimento “da essência da linguagem, a *energeia* da linguagem, como a realização viva do falar, rompendo assim com o dogmatismo dos gramáticos” (2015, p. 571, grifo do autor).

começo” (GADAMER, 2015, p. 571). Segundo Gadamer, esta constatação de Humboldt não somente modifica o sentido pela questão da origem da linguagem dada até então, como “constitui a base para uma perspectiva antropológica de amplo alcance” (2015, p. 571). A centralidade da ideia de Humboldt com relação à linguagem é a de que ela

não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham *mundo*, nela se representa *mundo*. Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas esse estar-aí do mundo é constituído pela linguagem (GADAMER, 2015, p. 571).

Esta condição, destaca Palmer (1969, p. 209), mostra que a “linguagem e o mundo transcendem toda a possibilidade de se transformarem totalmente em objecto”, pois “não transcendemos a linguagem nem o mundo por determinado tipo de conhecimento ou de reflexão”. Esta experiência do mundo como algo que já reside na linguagem, explica o autor, “transcende todas as relatividades e relações em que os seres se poderiam mostrar; todo o objecto de conhecimento é englobado no horizonte da linguagem. A isto podemos chamar a linguística da experiência humana do mundo” (PALMER, 1969, p. 209).

Nesse caminho, Gadamer afirma que “é a linguagem o verdadeiro centro do ser humano, quando se a vê apenas naquele domínio que só ela preenche, o domínio do estar com o outro, o domínio da compreensão, tão imprescindível à vida humana quanto o ar que respiramos” (2000c, p. 127). O filósofo mostra que a linguagem, como centro do ser humano, realiza-se como diálogo e, retomando seu caráter dialógico, a recupera das restrições impostas pela tradição moderna que se fixou, exclusivamente, nos enunciados (KRONBAUER, 2009). Segundo Kronbauer (2009, p. 18), esta virada “consiste em restituir o primado à pergunta e não ao juízo (resposta). E esta já é a estrutura da linguagem atestada pelos diálogos de Platão, na origem dialética da lógica grega”. O autor explica ainda que “o primado da pergunta mostra que não existe enunciado que não seja uma espécie de resposta. Isso significa que a universalidade da linguagem não está no enunciado ou na expressão, mas na palavra interior, na curiosidade do perguntar” (2009, p. 18).

Nesse sentido, Gadamer afirma que é legítimo falar de uma “conversação hermenêutica” que se dá na elaboração de uma linguagem comum. Porém salienta que essa elaboração de uma linguagem comum, assim como na conversação, “não representa a preparação de um aparato com vistas ao acordo, mas coincide com a própria realização do compreender e do acordo” (GADAMER, 2015, p. 502). Enfatiza que, tal como ocorre entre duas pessoas, no diálogo entre o texto e o intérprete, se dá uma comunicação que é mais que

mera adaptação: “o texto traz um tema à fala, mas isso, em última instância, é devido ao trabalho do intérprete. Ambos tomam parte disso” (2015, p. 502).

Isso se torna claro, quando Gadamer (2000a, p. 23) afirma que “compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa”. Essa dinâmica dada na conversação, seja da forma que for ou com quem for, implica que “o próprio horizonte do intérprete é determinante, mas também ele não como um ponto de vista próprio que se mantém ou se impõe, mas como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se verdadeiramente do que se diz [...]” (GADAMER, 2015, p. 503). Isso, como já vimos, se constitui na fusão de horizontes e, aqui, segundo Gadamer (2015, p. 503), é possível reconhecer “a forma de realização da conversação, graças à qual chega à expressão uma ‘coisa’ que não é somente minha ou de meu autor, mas uma coisa comum a ambos”. É nesta direção que Gadamer propõe que todo “compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete” (2015, p. 503).

Por isso Gadamer enfatiza que não pode haver uma interpretação correta “em si”, “justamente porque em cada uma está em questão o próprio do texto”, e uma interpretação correta em si “seria um ideal desprovido de pensamento, que desconhece a essência da tradição” (2015, p. 514). Além de não haver uma única interpretação válida, também é possível que, ao retomarmos a discussão sobre algo ou relermos um mesmo texto, tenhamos uma nova interpretação, compreensão do mesmo. Esse fato, explica Gadamer, não relativiza em nada a pretensão de verdade de qualquer interpretação, pois “a toda interpretação é essencialmente inerente seu caráter de linguagem. O caráter expressivo da linguagem, que a compreensão ganha na interpretação, não gera um segundo sentido além do que foi compreendido e interpretado” (2015, p. 515). Nisso, afirma Gadamer, fica claro que a compreensão é:

uma apropriação do que foi dito, de maneira que se converta em propriedade de alguém. A interpretação que se dá linguagem é a forma da interpretação como tal. Por isso, ela também ocorre onde a interpretação não é de natureza da linguagem, e não é portanto um texto, mas, por exemplo, num quadro ou num obra musical (2015, p. 515).

Assim, podemos pensar que toda interpretação, compreensão, trata-se de “uma *revelação da possibilidade* de ser indicada pelo texto” (KRONBAUER, 2009, p. 20), aludindo à ideia de que “[...] a compreensão não se satisfaz no virtuosismo técnico de um

‘compreender’ tudo o que é escrito. É, antes, uma experiência autêntica, isto é, encontro com algo que se impõe como verdade” (GADAMER, 2015, p. 631). Isso também denota a universalidade da linguagem que se mantém, conforme afirma Gadamer, na altura da universalidade da razão. Nessa dimensão,

A consciência hermenêutica se limita a participar daquilo que perfaz a relação geral de linguagem e razão. Se toda compreensão se encontra numa necessária relação de equivalência com sua possível interpretação, e se a compreensão não conhece nenhuma barreira fundamental, também a concepção que se dá na linguagem, concepção experimentada pela compreensão na interpretação, precisa conter uma infinitude que supere qualquer fronteira. A linguagem é a linguagem da própria razão (GADAMER, 2015, p. 519).

Também é nesse sentido que Gadamer argumenta que a ocasionalidade do falar humano não é uma imperfeição eventual da sua capacidade expressiva. “É, antes, a expressão lógica da virtualidade viva do falar que, sem poder dizê-lo inteiramente, põe em jogo todo um conjunto de sentido”, pois “todo falar humano é finito no sentido de que abriga em si uma infinitude de sentido a ser desenvolvida e interpretada” (2015, p. 591). E nisso, “como acontecer de seu momento, cada palavra deixa que se torne presente também o não dito, ao qual se refere respondendo e indicando” (GADAMER, 2015, p. 591). Talvez aqui caiba o que Flickinger (2000, p. 30) afirmou sobre a hermenêutica filosófica, a qual consiste em perceber “o quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo”. Isso se dirige “aqueles campos da experiência que se devem à dinâmica própria da linguagem. Pois o não-dito aponta para um espaço de sentido que a interpretação do dito só pode alcançar quando aceita sua provocação”, assim como nos mostra a experiência da arte.

Gadamer afirma que sua teoria hermenêutica “busca reconhecer o entrelaçamento do acontecer e do compreender” (2015, p. 594), e nisso consiste o conceito de pertença (*Zugehörigkeit*) concebido na dialética peculiar contida no ouvir: “não se trata apenas de que aquele que ouve é de algum modo interpelado. Antes, isso implica também o fato de que quem é interpelado precisa ouvir, queira ou não” (GADAMER, 2015, p. 596). O ouvir, acentua o filósofo, “é um caminho rumo ao todo porque está capacitado para escutar o *logos*”²⁷. E acrescenta:

A linguagem, da qual participa o ouvir, não é universal somente no sentido de que nela tudo pode vir à fala. O sentido da experiência hermenêutica reside, antes, no fato de que, frente a todas as formas de experiência de mundo, a linguagem abre uma dimensão completamente nova, uma dimensão de profundidade a partir da qual a tradição alcança os que vivem no presente (GADAMER, 2015, p. 597).

²⁷ Gadamer retoma a ideia de Aristóteles para fazer esta afirmação: “não há nada que não seja acessível ao ouvido através da linguagem” (2015, p. 596).

É nisso que, precisamente, o conceito de pertença se renova: “pertencente é aquilo que é alcançado pela interpelação da tradição” (2015, p. 597). O horizonte comum entre o intérprete e o texto ou o outro somente se torna possível porque pertencemos à linguagem e porque o texto ou o outro pertence à linguagem. Palmer (1969) destaca que este fenômeno de pertença é da maior importância para a experiência hermenêutica, já que ela é a base que permite encontrar no texto, no outro, a nossa herança. Assim, afirma Palmer, “a pertença a ou a participação na linguagem como meio da nossa experiência no mundo – de fato a base da possibilidade de podermos ter um mundo como aquele espaço aberto em que o ser das coisas se pode revelar – é a verdadeira base da experiência hermenêutica” (1969, p. 210).

Nisso, a comunicação²⁸ entre passado e tradição, que se dá na linguagem, é o acontecer que abre caminho em toda compreensão e “a experiência hermenêutica, enquanto experiência autêntica, deve assumir tudo o que nela se torna presente” (GADAMER, 2015, p. 597). O verdadeiro acontecer hermenêutico se constitui no “vir à fala do que foi dito na tradição” (p. 598). E esse acontecer, salienta Gadamer, “é ao mesmo tempo apropriação e interpretação. Aqui, portanto, pode-se dizer com toda razão que esse acontecer não é a nossa ação na coisa, mas a ação da própria coisa” (2015, p. 598).

Ao destacar o “vir à fala” como verdadeiro processo do acontecer na linguagem e como o lugar da experiência hermenêutica, Gadamer também aponta para a estrutura especulativa desse acontecer. Para explicar essa condição, o filósofo remete à enunciação poética que é, essencialmente, especulativa: “porque não copia uma realidade que já é, não reproduz a visão da *espécie* na ordenação dos seres, mas representa a nova visão de um novo mundo no âmbito imaginário da invenção poética” (GADAMER, 2015, p. 607, grifo do autor). Ele aponta que esta estrutura especulativa do acontecer da linguagem, da enunciação poética, também está no falar cotidiano, ao enunciar que

Quem fala se comporta assim de modo especulativo, na medida em que suas palavras não copiam o ente, mas expressam e deixam vir à fala uma relação com o todo do ser [...] dizer o que se tem em mente, fazer-se entender, mantém numa unidade de sentido o que foi dito junto com uma infinitude de não dito, e assim permite que este seja compreendido (2015, p. 605).

²⁸ Rohden (2000) traz a ideia de que, a partir de Gadamer, a linguagem não deve ser vista somente linguagem de palavras, mas como forma de comunicação. “Isto significa que um conceito mais amplo de linguagem está colocado ao lado de um mais estreito. Linguagem significa no sentido mais amplo toda comunicação, não somente fala, mas também gesticular, que faz parte das relações linguísticas das pessoas” (p. 162).

Por isso, ele afirma que a própria linguagem apresenta algo de especulativo, pois trata de “realização de sentido, como acontecer do discurso, do entender-se, do compreender” (p. 605). Prossegue explicando que toda a interpretação é especulativa

em sua própria realização efetiva e acima de sua autoconsciência metodológica [...] Pois a palavra interpretadora é a palavra do intérprete. Não é a linguagem nem o vocabulário do texto interpretado. Isso expressa que a apropriação não é mera reprodução ou mero relato posterior do texto da tradição, mas é como uma recriação pelo compreender (GADAMER, 2015, p. 610).

Gadamer diz que é precisamente este caráter – movimento especulativo – que tinha em mente, quando na crítica da consciência estética e na crítica da consciência histórica, dizendo que o ser da obra de arte não era um ser em si, distinto de sua reprodução ou da contingência de sua manifestação, bem como aquilo que vem ao encontro de nosso conhecimento histórico, a partir da tradição, não é um objeto em si, fixo, que deva simplesmente ser constatado. Também a consciência histórica incluía a mediação entre passado e presente. Argumenta que, ao reconhecer o caráter de linguagem como um *medium* universal pela mediação, seu questionamento ultrapassou os pontos de partida concretos, a crítica da consciência estética e histórica, fazendo com que a hermenêutica adquirisse “a dimensão de um questionamento universal, pois “a relação humana com o mundo tem o caráter de linguagem de modo absoluto, sendo portanto compreensível igualmente de modo absoluto” (2015, p. 613). Nessa perspectiva, afirma que a experiência hermenêutica, quando parte do caráter de linguagem da compreensão, sublinha “a finitude do acontecer que se dá na linguagem, onde se concretiza em cada caso a compreensão” (2015, p. 614). A linguagem que as coisas exercem, explica o filósofo, seja ela qual for, “não alcança a sua plena realização na autointuição de um intelecto infinito; ela é a linguagem que nossa essência histórica finita assume quando aprendemos a falar” (p. 614). Isso também vale para a experiência da arte e da história, visto que

Representar-se, ser compreendido, só se implicam mutuamente, no sentido de que uma passa à outra, que a obra de arte é uma com sua história efetual, tal como aquilo que é transmitido historicamente é uno com a atualidade de seu ser compreendido – ser especulativo, distinguir-se de si mesmo, representar-se, ser linguagem que enuncia um sentido, tudo isso não o são somente a arte e a história, mas todo ente, na medida em que pode ser compreendido. A constituição especulativa do ser que subjaz à hermenêutica tem a mesma amplitude universal que a razão e a linguagem (GADAMER, 2015, p. 615).

Por isso, diz Gadamer, que a certeza proporcionada pelo uso dos métodos científicos não é suficiente para garantir a verdade, e naquilo “que o instrumental do ‘método’ não consegue alcançar deve e pode realmente ser alcançado por uma disciplina do perguntar e do investigar que garante a verdade” (2015, p. 631). Nesse sentido, Palmer (1969, p. 216)

considera que, para Gadamer, “as chaves para a compreensão não são a manipulação e o controle, mas sim a participação e a abertura, não é o conhecimento mas sim a experiência, não é a metodologia mas sim a dialéctica” (p. 216). A preocupação de Gadamer, segundo o autor, não é tanto com o fato de compreendermos mais corretamente, mas sim com o fato de compreendermos mais profundamente, de modo mais verdadeiro.

A partir destes elementos, situamos, a seguir, o estágio na formação do professor de Educação Física como espaço-tempo hermenêutico, a fim de refletir como esses elementos da hermenêutica gadameriana, previamente apresentados, podem contribuir para ampliar nosso horizonte de compreensão acerca deste momento tão singular no processo de formação.

4 O ESTÁGIO COMO ESPAÇOTEMPO DE EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA

Atualmente os estágios são de fundamental importância na formação de professores, aos quais foram atribuídos diferentes sentidos ao longo da história. Ainda hoje, eles evidenciam duas questões muito caras para a formação docente: a complexa e ainda mal resolvida relação teoria-prática e a inserção no universo da escola, futuro campo de trabalho. Com relação à primeira questão, Marques (2003b, p. 93) argumenta que “não se podem, em nenhum momento, separar teoria e prática, como não se podem elas confundir como se não fossem uma e outra distintas, quer em suas positivities, quer na negação que fazem uma da outra”. Ou seja, são dimensões diferentes, porém não podem ser dadas, pensadas de forma separada, como explica o autor:

Nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de ideias. Se a prática é ação historicamente determinada, produto e produtora, ao mesmo tempo, da existência social concreta, a teoria não é senão revelação das determinações históricas da prática, delas inseparável, mas delas distinta enquanto negação de realidades postas em separado e acabadas e do esquecimento das determinações da prática. A teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada, exigindo-se ambas em reciprocidade ao negarem-se uma à outra (2003, p. 93).

A segunda questão trata da aproximação e do contato com o mundo do trabalho. Os estágios, segundo Marques (2003b, p. 95), visam “eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional [...]” e devem levar os profissionais em formação “a uma efetiva e progressiva inserção no mundo para que se preparem, não simplesmente, para se adaptarem às exigências e às demandas que lhes serão postas, mas como portadores de suas próprias propostas de trabalho”.

Com relação a isso, Pimenta (2011) salienta que a dimensão da formação para aprender a atuar como docente, nos diversos e complexos contextos escolares, tem sido um dos dilemas ainda não resolvidos justamente por se considerar que esta dimensão ocorre somente quando da realização do estágio, normalmente concebido, “separado formal e epistemologicamente das disciplinas equivocadamente denominadas ‘teóricas’ e burocraticamente realizado” (p. 9).

Em contraponto a essa ideia, a autora afirma que estudos têm mostrado que “o estágio constitui um campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores” (p. 9-10). Por isso, argumenta a autora, o estágio se

constitui em eixo articulador do currículo e de articulação com a escola, não podendo ser considerado “elemento estranho à dinâmica curricular”, como bem salientou Marques (2003).

Nesse caminho, Rezer (2014) discute o estágio no contexto da formação em Educação Física, “como um locus privilegiado para centralizar os esforços das diferentes disciplinas do processo de formação inicial”, contribuindo para a “difícil empreitada de ensinar a ‘ser professor’ de EF” (p. 401). O autor considera o estágio como um possível “solo comum” do trabalho docente na educação superior, no qual “as diferentes disciplinas poderiam conversar sobre as exigências da docência em um processo de formação inicial, perspectivando construir experiências que contribuam na formação do ‘ser professor’” (p. 401). Esse solo comum, conforme depreendemos das argumentações do autor, parece representar muito mais o alargamento das possibilidades de pensar a docência a partir do conteúdo e das discussões propostas pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo, do que propriamente uma síntese ou uma espécie de “receita” para a docência.

Entendemos ser importante refletir sobre os estágios, pois eles se constituem num momento singular da formação de professores e, conforme alguns estudos apontam, ainda temos muitas questões e desafios a serem superados. Em estudo que trata dos aspectos legais dos estágios na formação docente, Andrade e Resende (2010) fazem uma retrospectiva histórica e apontam para os diferentes momentos e concepções deste elemento do processo formativo. Analisando os marcos regulatórios anteriores à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, as autoras apresentam a ideia de que o estágio era entendido como prática de ensino e estava situado no final da formação, como forma de aplicar na prática o que havia sido aprendido na teoria. Segundo as autoras, foi o parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, “que definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236).

Este parecer definiu que o tempo destinado ao estágio seria de um semestre letivo e, “ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de ‘aplicar’ os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola ‘real’” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236). Nesta situação, afirmam as autoras, a prática passou a ser entendida muito mais como um treinamento, ideia que acompanhava o momento político conservador em implantação no país.

Ainda, segundo Andrade e Resende (2010), a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais, ao defender o entendimento de que “a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, ‘a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço’” (p. 239). Para as autoras há, neste documento, “uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação” (p. 240).

Neste momento, estamos vivendo a transição entre as resoluções CNE/CP nº. 1/2002 e 02/2002 para a Resolução CNE, nº 02/2015. A primeira estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já a segunda estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, bem como estipula que a carga horária destinada à prática como componente curricular²⁹ vivenciado ao longo do curso, deve ser de 400 horas e a carga horária de estágio também deve ser de 400 horas, a partir do início da segunda metade do curso. A Resolução CNE nº. 02/2015 que passará a vigorar a partir de 2019³⁰ altera somente o total de horas para o curso de graduação, que deverá ser de 3.200h, sendo mantidas as cargas horárias estabelecidas nas duas anteriores no que trata das práticas de ensino, bem como dos estágios.

No que concerne a estas duas dimensões da formação, Andrade e Resende (2010) destacam a importância da distinção entre a prática, como componente curricular, e os estágios, pois

[...] a prática aparece como não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso. O Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É apresentado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática (p. 243-44).

Embora isso seja considerado um avanço, as autoras apresentam as críticas realizadas por Pimenta e Lima (2004) em direção a estas diretrizes, para as quais foi um equívoco e um retrocesso o estabelecimento e a distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação, pois ao

²⁹ O Parecer CNE/CP nº. 28/2001, um dos documentos que sustentam a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, diferencia a prática como componente curricular da prática de ensino e o estágio obrigatório. Para alguns autores, a falta de clareza da diferença entre estes elementos gera dificuldades com relação às atividades desenvolvidas com o objetivo de inserir o estudante no futuro campo de atuação.

³⁰ Após adiadas por duas vezes, as mudanças propostas pela Resolução CNE nº. 02/2015 passam a vigorar a partir de 1º de julho de 2019.

fracionar as horas de práticas, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais, revelam uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar.

Andrade e Resende (2010) chamam a atenção para questões conjecturais que dificultam e, às vezes, impedem que o proposto pela legislação se concretize. Esses limites/desafios são de naturezas diversas, podendo ser institucionais, envolvendo a instituição, os cursos formadores e a escola-campo; relacionados aos formadores e aos estudantes; concernentes às modalidades dos cursos – a distância, presenciais, semipresenciais, dentre outros. As autoras advogam no sentido de que a formação docente deve ser pensada “a partir” e “para além” de suas diretrizes legais, já que “essas, ainda que incorporem discussões que se travam na área e que sejam elementos norteadores dos projetos pedagógicos, não conseguem captar a dinâmica da realidade e da complexa relação teoria-prática (p. 248)³¹.

Quanto ao estágio, as diretrizes curriculares, implantadas no início dos anos 2000, sinalizam para que este seja concebido, para além de uma etapa isolada no processo de formação, concentrado no final do curso, sendo um processo que abarca todo o período de formação. A ampliação do tempo em estágio requer ou evoca para que o estudante “viva a tensão”, entre teoria e prática, a universidade e a escola. Essa mudança, ao que parece, visa uma melhor formação de professores oportunizando aos estudantes-estagiários construir relações mais concretas com os “modos de ser da escola”, a fim de compreender e se “preparar” para encarar as belezas e as mazelas que constituem a “vida” desta/nesta instituição.

³¹ Uma questão que trata da complexidade da realidade e que merece atenção quando pensamos nos estágios são os contextos escolares os quais recebem o estudante-estagiário. Com o significativo aumento da oferta de cursos de formação de professores tem ocorrido o aumento de demanda por espaços nas escolas públicas e isto tem trazido questões que a legislação não prevê. Além de provocar o surgimento de um maior fluxo burocrático para que ocorra a liberação oficial e início do processo de estágio, há um esgotamento por parte do professor supervisor de campo o que acarreta no não aceite do estagiário em suas aulas, por alegações que vão desde a necessidade de continuidade do seu planejamento até a necessidade de reaproximação com os alunos que estão sob sua regência. Estas questões têm provocado angústias nos estudantes (e em mim mesma enquanto orientadora), pois isso implica na demora para o início das suas atividades de estágio e em muitos casos, a necessidade de se deslocar para uma escola muito distante da sua casa ou trabalho, o que também gera outros transtornos. A título de exemplo, no semestre de 2018-1, a Gerência Regional de Educação de Chapecó (GERED), contava com 187 estudantes dos cursos de EF das diferentes IES para fazer a distribuição entre as escolas que compõem a rede estadual de ensino. Para além deste número ainda temos a demanda do estágio que é realizado na Educação Infantil o qual é organizado pela Secretaria Municipal de Educação.

No contexto da Educação Física, esta questão é ainda mais significativa, visto que amplia de forma considerável o tempo do estudante na escola³². Buscando identificar como e se estas questões estão sendo estudadas pela área, realizei uma busca nos repositórios de teses e dissertações da CAPES. Delimitando o período dos últimos 10 anos, foram encontrados 24 estudos que tratam do estágio no processo de formação em Educação Física, sendo 19 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado³³.

Entre as dimensões mais estudadas do estágio estão: a) importância do estágio no processo de formação do professor de EF, desenvolvida por Nunes (2010), Cardozo (2012), Zancan (2012), Kronbauer (2013), Téo (2013), Cristovão (2014) e Almeida (2015); b) reflexos das mudanças ocorridas nos currículos em relação aos estágios curriculares supervisionadas a partir da nova legislação, desenvolvidos nos trabalhos de Gaspari (2008), Montiel (2010), Silva (2012) e Mello (2014); e c) o papel do professor colaborador – regente da escola – desenvolvido por Mazzocato (2014), Benites (2012), Oliveira (2012) e Arruda (2014).

A exemplo do que se discute na formação de professores de modo geral (principalmente na pedagogia), também no campo da Educação Física as problemáticas e as preocupações apresentadas por Lüdke (2013) se constituem em urgências investigativas a fim de refletir sobre as demandas de uma formação inicial, que busca diminuir “o choque de realidade” e potencializar nossa capacidade de lidar com as dificuldades no percurso de tornar-se professor.

Rezer (2010) apresenta importantes elementos à reflexão sobre a situação da formação inicial em Educação Física. Suas discussões põem à mostra problemas que precisam ser enfrentados neste campo do conhecimento, “espaços vazios”³⁴ ainda a serem preenchidos, a

³² É importante lembrar que antes da Resolução CNE/CP nº. 1/2002, a maior parte dos cursos de formação em EF, possibilitava ao estudante obter as duas habilitações (licenciatura e bacharelado). Neste caso, a carga horária destinada aos estágios era distribuída entre os contextos formal e não formal.

³³ Não tive como objetivo neste estudo realizar o estado da arte referente à produção sobre a temática do estágio no contexto da Educação Física, porém realizei uma busca por trabalhos disponibilizados pelo Banco de teses e dissertações CAPES a fim de identificar quais dimensões sobre o estágio as pesquisas vêm abordando. A escolha do recorte do tempo (2006-2016) se deu por considerar que neste período as resoluções 01 e 02/2002 já se encontravam consolidadas dentro do processo de formação, bem como atendia a necessidade de visualizar um panorama mais atual sobre as investigações realizadas com esta problemática, no período da qualificação desta tese. Após a leitura do resumo distribuí os trabalhos nas seguintes dimensões: papel do estágio no processo de formação em EF (7 trabalhos); o reflexo da nova legislação (4); o papel do professor colaborador, regente da escola (4); identidade docente (3); relação teoria-prática (1); currículo (1); EAD (1); Metodologia participativa (1); saberes pedagógicos (1); a sensibilidade na formação docente (1).

³⁴ O autor apresenta a expressão a partir das reflexões de Gadamer e visa entender os espaços vazios como pequenos lugares/momentos onde/nos quais as coisas começam a se desenvolver. Assim, argumenta Rezer, pequenas mudanças poderão ocorrer e servem de “esperança” já que se sabe da impossibilidade de “grandes revoluções”.

exemplo da temática do trabalho docente, a qual se propõe discutir. Segundo o autor, o campo da Educação Física não conseguiu avançar nesta questão por dois grandes motivos: 1) a “EF escolar vem sendo ‘esquecida’ pela própria EF” e 2) o esquecimento da “Educação Superior como um espaço de ensino” (REZER, 2010, p. 287). Neste último, o autor argumenta que o ensino foi preterido em função da produção do conhecimento, que se trata de um aspecto legítimo, “mas descuidado da possibilidade de entender a Educação Superior como um lócus ainda privilegiado, que permite importantes possibilidades pedagógicas” (277-8).

Partilho com Rezer (2010) a ideia de que a atuação docente e o fazer pedagógico devem ser perspectivados como elementos centrais no processo de formação, e nisso os estágios se colocam como aberturas para “acontecimentos” potencializadores de experiências, capazes de significarem de forma única o processo de formação e o processo de constituir-se professor.

Scherer (2008, p. 80) argumenta que os estudantes em situação de estágios “se aproximam de um mundo diferente, afastando-se da fragmentação disciplinar”. Vivido de forma diferente pelos estudantes, o estágio reúne variáveis importantes como o nível de apreensão de conhecimentos no curso de formação e a capacidade de refletir sobre eles, as situações práticas vividas, as experiências anteriores ao curso, as relações interpessoais criadas nos ambientes da escola e relações estabelecidas com o professor supervisor e professor orientador, por exemplo (SCHERER, 2008).

Nesse sentido, visualizo os estágios como espaçotempo de viver inúmeras experiências inerentes ao tornar-se professor. Não penso somente no quantitativo de informações, sujeitos, procedimentos que deverão ser ativados para este fim, mas sim no sentido de entender a experiência como “um processo no qual se forma e se articula sentido e, nesse processo se recebem e se estruturam os dados” (HERMANN, 2012, p. 31), isto é, por mais que os estudantes recebam informações sobre os espaços, organizem seus planejamentos após o período de aproximação e de observação, é somente quando se colocam na posição de professores responsáveis pela aula e pelos alunos que todos os sentimentos possíveis “brotam” desta experiência. É preciso viver todas as dificuldades e as possibilidades da docência para tornar-se professor, só assim, tudo aquilo que foi construído ao longo da sua formação fará sentido ou terá sentido renovado.

Embora compreenda a importância do domínio das questões técnicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (planejamento, procedimentos metodológicos, conteúdos, etc), acredito que há outras dimensões que precisam ser consideradas também como essenciais neste processo, tal como a necessidade de reconhecimento do outro no processo

educativo e a necessidade de uma formação mais ampla, como na perspectiva da *Bildung*, proposta pela hermenêutica, a qual traz em si a ideia “de que a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com ‘paciência e suavidade’” (HERMANN, 2010, p. 120).

Para além das questões didático-metodológicas, é premente pensarmos, enquanto formadores, o que, para além do que já está dito, sabemos deste processo? O que acontece nele? Como os estudantes se percebem neste tempo-espço? Quais as experiências que se revelam? O que aprendem (e ensinam)? O que fica de tudo o que se faz e pensa deste processo? Acredito que estas são algumas das questões que devemos nos fazer, quando perspectivamos enfrentar as demandas e os desafios da/na formação de professores.

Minhas preocupações e inquietações, enquanto formadora de professores de Educação Física e, especialmente, como orientadora de estágio, caminham nesta direção. Este espaçotempo que deveria ser rico em experiências torna-se, muitas vezes, um obstáculo que precisa ser vencido o mais rápido possível. Para muitos, não há “tempo” para construir, viver a experiência da docência, há muitas “informações para processar” e assegurar todas as questões burocráticas para a inserção e a continuidade no campo de estágio³⁵.

Nesse sentido, Larrosa (2015, p. 25) alerta que a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender ao juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A reflexão de Larrosa parece sugerir a necessidade de sair do “piloto automático” e nos abriremos para as coisas que nos acontecem e ampliarmos nossa capacidade de escuta, assim como também nos alerta Gadamer (2015). A docência se concretiza na relação, na troca

³⁵ Aqui cabe lembrar Larrosa (2015) quando diz que a experiência é cada vez mais rara na vida do homem/mulher contemporâneo(a), devido à algumas situações relacionadas ao jeito “moderno de ser”. Segundo ele não é possível ter experiência com o excesso de informação, pois esta “não deixa espaço” para que isso aconteça. Outro elemento é a falta de tempo: “tudo o que se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (p. 22). Também, o excesso de trabalho contribui para que não haja espaço para a experiência na vida do sujeito moderno. Essas reflexões ajudam a pensar nas condições objetivas que muitos estudantes enfrentam ao longo do processo de formação, principalmente, a condição de serem estudantes-trabalhadores. Além das 8h de trabalho diárias dedicam-se aos estudos, quase sempre, no período noturno. Esta é a realidade de grande parte dos estudantes de licenciaturas no contexto brasileiro, conforme apontam os estudos de Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2010).

com o outro. Por isso somos levados a pensar a docência como uma “experiência de relações”. Não basta ter um planejamento perfeito (se é que isso é possível), precisamos estar abertos para aquilo que a escola e os alunos nos dizem, nos evocam a cada momento que estamos propondo a construção de um saber, de um conhecimento relacionado à cultura de movimento.

Nesse sentido, aproximamo-nos da ideia de Rezer (2014), quando este afirma que os desafios enfrentados pelos estudantes de Educação Física em estágio possibilitam o “caminho de volta”, ou seja, ao ouvi-los e considerarmos suas experiências, podemos ter maior clareza sobre as virtudes e as lacunas no processo de formação.

O curso de formação em EF, a qual estou vinculada, apresenta, em sua matriz curricular, 5 semestres nos quais os estudantes estão envolvidos em atividades de estágio. No 3º semestre do curso ocorre a primeira inserção no contexto da escola. Neste componente curricular (Estágio I), os estudantes vão à escola com o objetivo de identificar, (re)conhecer e analisar práticas pedagógicas em educação física, a fim de compreender o papel do professor nos diferentes campos de intervenção³⁶. No 4º semestre, os estudantes iniciam, de forma mais efetiva, suas experiências relacionadas à aproximação com a escola, acompanhamento das turmas em monitorias num primeiro momento e início da organização do planejamento e a realização da docência. Permanecem em contexto escolar durante cinco semestres do total de sete que constituem a organização desta matriz curricular. Realizam monitorias e docências em todos os níveis da educação básica: educação infantil no 5º semestre, anos iniciais do ensino fundamental no 6º semestre, anos finais do ensino fundamental e ensino médio no 7º e último semestre da formação.

Considero que dois anos e meio de envolvimento em atividades de estágio são um tempo significativo para que estudantes de Educação Física e seus formadores possam, juntos, refletir sobre todo o processo percorrido no objetivo de se tornar e formar professor. Molina Neto e Molina (2002) argumentam que os estudantes deixam suas escolas formadoras entusiasmados, com conhecimentos críticos, porém pouco reflexivos. Segundo os autores, isso se deve pela falta da capacidade de “escuta”, oriunda do modelo de formação historicamente construído na EF brasileira e levantam os seguintes questionamentos: “Como podemos ser reflexivos se não escutamos o que o outro tem para nos dizer? Como agir como

³⁶ Proposta Curricular do Curso de Educação Física da Unochapecó, 2013.

professores reflexivos³⁷ se queremos prescrever?” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 60). A resposta dada pelos autores é a de que a capacidade de escuta deveria ser incentivada nas atividades de formação docente, já que esta pode “gerar efeitos importantes no desenvolvimento da área de conhecimento e na qualificação dos professores de Educação Física” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 61). Os autores afirmam ainda que escutar, na ação pedagógica, “significa dar vez e voz a quem normalmente não tem. Didaticamente, invés da proposição e da explicação, deve-se buscar a compreensão. No âmbito das relações interpessoais, essa capacidade se traduz em diálogo com outros coletivos docentes” (p. 63).

Esta ideia parece se aproximar do que Gadamer (2015) nos propõe considerar, quando pensamos no processo de produção do conhecimento que, de forma irrevogável, pressupõe o reconhecimento do outro como “outro legítimo”. Nisso, busca-se dissolver a hierarquia entre aquele que sabe mais e o outro que sabe menos, a fim de buscar uma condição na qual cada um pode aprender algo novo ou reconsiderar aquilo que já sabe. Para que isso aconteça, segundo Flickinger (2014), deve haver uma disposição dos envolvidos em expor-se a experiências imprevisíveis e ter o impulso de refletir a própria postura, pois

[...] diante de novas experiências sociais, cada pessoa vê-se levada a reexaminar suas convicções anteriormente defendidas. E vice-versa: perceber e aceitar uma experiência nova pressupõe que a pessoa se dê conta de sua situação e postura anteriores. Essa constelação implica responsabilidade. Como condição de possibilidade do novo, ela vem sustentada por uma postura ético-moral específica, baseada no reconhecimento mútuo entre os envolvidos (FLICKINGER, 2014, p. 102).

Expor-se a experiências é a reivindicação que Larrosa (2015) faz aos sujeitos da educação, argumentando sobre a necessidade de retirá-la da inferioridade na qual esteve desde a origem de nossas formas dominantes de racionalidade, pois aqui “o saber está em outro lugar distinto da experiência” (p. 39), dignificá-la é reconhecer tudo aquilo que a ciência tradicionalmente despreza: “a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (p. 40). Nessa direção, Larrosa afirma que devemos fazer soar de outro modo a palavra experiência, e isso significa assumir que, talvez, “ainda não tenhamos palavras” para conceituá-la e, talvez, este seja mesmo o desejo deste filósofo:

[...] se se começa a fazer da experiência um conceito bem definido e bem determinado, se a experiência começa a funcionar no campo pedagógico como um fetiche ou como um imperativo, se a palavra experiência começa a ser uma palavra demasiadamente fácil... então vamos ter que abandoná-la ao inimigo e, mesmo só

³⁷ Os autores realizam esta discussão tomando como referência as reflexões de Donald Schön nas obras: “La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” (1992) e “El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan” (1998).

para nos opormos, vamos ter que começar a reivindicar a inexperiência e a explorar o que a palavra inexperiência (ou o par inexperiência/absurdo) pode nos ajudar a dizer, a pensar e a fazer no campo pedagógico... (LARROSA, 2015, p. 46).

A incerteza, a provisoriedade, a subjetividade, o corpo, a vida, a finitude são elementos “não dignos”, quando pensamos na estrutura sob a qual a educação foi edificada. O que autores como Gadamer e Larrosa (cada qual com suas perspectivas) querem é chamar a atenção para aquilo que “acontece”, que “se faz vivo” entre os sujeitos envolvidos numa relação social na qual se constitui a relação pedagógica, que não é totalmente programável, pensada e assegurada pelos elementos técnicos e didático-metodológicos, mas, ao contrário, está aberta ao imponderável.

Penso ser necessária uma postura que possa aceitar e absorver o imprevisto, tomando-o como acontecimento que ensina e transforma. Flickinger (2000) fala da obra de arte como um convite insistente para que nos deixemos sugar para dentro do espaço de um mundo novo, alheio. O estágio e o contexto escolar podem se configurar como esta experiência que nos “suga” para o universo da docência, a qual, em analogia com a obra de arte, representa “o choque entre o nosso mundo de vida e a promessa desse novo mundo possível, o que nos leva à experiência de uma profunda irritação. Irritação que nos impele a um posicionamento também novo, a um modo de abrir-nos, procurando lugar dentro do novo espaço” (FLICKINGER, 2000, p. 33). Nesse sentido, o conhecido “choque com a realidade escolar”, que muitos estudantes dizem viver, pode ser tencionado entre aquilo que se aprende e é percebido como “ideal” e aquilo que o mundo da escola “mostra” enquanto realidade. Diante do horizonte da preparação que a formação apresenta e da realidade encontrada, há um “entre” do qual podem surgir as possibilidades de novos sentidos para a atuação pedagógica.

Assim, a busca por esse lugar neste novo espaço requer que estejamos abertos a novas percepções, a novas possibilidades, que são oferecidas por este espaço, que se abre e se apresenta como um novo possível. Este pensamento instiga a pensar o estágio como experiência constitutiva do ser docente que abriga, mas ultrapassa a dimensão técnica dos conhecimentos e procedimentos pedagógicos, ao modo do que Gadamer caracterizou como a *Bildung*. Nesse sentido, reflito nos itens que seguem sobre esta perspectiva, bem como sobre a **experiência** como elementos importantes para pensar a formação em Educação Física.

4.1 *BILDUNG*: UM OLHAR COM E PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA-INSTRUMENTAL NO SABERFAZER EM EDUCAÇÃO FÍSICA

“[...] quero declarar que gostaria – e de gostos dizem que não se discute –
que a Educação Física mais do que me treinar
para saltar alturas em metros ou centímetros,
permite-me saltar pelo prazer de flutuar no ar por alguns segundos;
mais do que transmitir técnicas de natação para superar o tempo e o espaço,
ajuda-me a cultivar o carinho macio da água;
mais do que insistir na automação dos arremessos ao cesto,
mostra-me a beleza da trajetória da bola voando ao encontro um uma recepcionista”
(SANTIN, 2002, p. 12).

Muitos filósofos e pesquisadores têm se dedicado a ressignificar a perspectiva da *Bildung*, no sentido de situar este entendimento na realidade da educação contemporânea, como podemos identificar nas discussões de Goergen (2017) e Hermann (2013, 2010, 2002).

Goergen (2017) assinala, a partir de um decurso histórico, as diferentes significações da *Bildung*, bem como aos objetivos que congregavam. O pesquisador afirma que, antes deste conceito alcançar significado pedagógico em sentido estrito, ele já havia percorrido longa história³⁸. Goergen chama atenção para o fato de que o surgimento do conceito de *Bildung* na educação ocorreu somente no século XVIII, sendo que “a analogia entre a formação e a produção artística e manual (*techne*) já existia desde Platão” (2017, p. 440). Segundo ele,

Uma explicação possível desse lapso histórico pode ser encontrada na tradicional passividade do ser humano frente aos desígnios divinos e no fato de que o surgimento da relação ativa entre *Bildung* e educação (formação) só veio a ocorrer no contexto da emancipação do *Terceiro Estado*, ou seja, no movimento burguês e em seu distanciamento crítico frente à teologia e à metafísica, ou seja, frente às ideologias das classes dominantes do clero e da nobreza (p. 440).

É consenso entre estudiosos³⁹ a ideia de que foi Humboldt quem ampliou os sentidos da *Bildung* para além de preceitos e normas, enquanto teoria da educação, realizando uma teoria da formação (*Bildungstheorie*), “relativa à vida humana e às relações sociais, ou seja, uma teoria referente aos princípios antropológicos fundantes, dos quais os regulamentos expressos na *teoria da educação* são apenas aplicações circunstanciadas” (GOERGEN, 2017, p. 442, grifos do autor). Segundo Goergen, no conceito de formação humana assumido por Humboldt, encontram-se

³⁸ Neste artigo Goergen, com base nas discussões de Clemens Menze, apresenta de forma breve esta trajetória delimitada entre os séculos XIII e XVII e de forma mais demorada detêm-se em apresentar as significações desse conceito nos séculos XVIII e XIX, na Alemanha.

³⁹ A exemplo de Goergen (2017), Hermann (2010) e Gadamer (2015).

[...] as ideias de conhecimento, autonomia, liberdade, progresso e cooperação. Dimensões estas que se congregam em torno do objetivo de construção do Estado-Nação, condição essencial para a superação do absolutismo político. A educação, não apenas a de nível superior, estava sendo convocada para prover as mudanças políticas com o substrato cultural, epistêmico e moral dos indivíduos e da sociedade. Humboldt enuncia os elementos teórico-educacionais que deveriam dar sustentação humana ao projeto político de construção do Estado alemão, em atraso frente aos outros Estados europeus (2017, p. 444).

Möllmann (2011)⁴⁰ ocupa-se em compreender as dinâmicas da *Bildung*, afirmando que os ideais clássicos do século XVIII permanecem como marcas da *Aufklärung* até hoje e que se trata “de um ideário pensado para o ser humano e que culminaria numa abstração: um conceito universal de humanidade” (p. 8). Baseada em Seubold, Möllmann destaca que estes ideais configuram uma concepção de racionalidade na modernidade e “que funda, apesar de todas as diferenças, arte, ciência técnica e a ideia de humanidade num sentido de unidade. O homem se torna autônomo, é ele quem forma a si e forma o mundo” (2011, p. 18). Ainda segundo a autora a *Bildung*, “no seu berço clássico do idealismo alemão, traz em seu bojo uma ideia de um homem que se autodetermina, que não é guiado por um fundamento teológico, nem pela natureza” (p. 18).

De forma sintética, com base no estudo de Möllmann (2011), podemos dizer que, ao longo dos últimos três séculos, ela esteve associada à humanidade e perfectibilidade com a fusão de esclarecimento, virtude, espírito, elementos do pensamento hegemônico do século XVIII. No final do século XIX, ela é compreendida como bem e valor, tal como propôs Humboldt e, a partir do século XX, “aparecem tentativas de substituí-la por conceitos como desenvolvimento, qualificação e identidade do eu” (p. 31). Aqui, o conceito de *Bildung* sofre, dessa forma, uma “trivialização” e diferentemente do projeto humboldtiano e de outros idealistas alemães que primavam pela autonomia e autodeterminação, a formação, atualmente, “se vê provocada por outras questões que regem a vida dos homens na sociedade contemporânea as quais se tornam desafios formativos” (p. 31).

Hermann (2010, p. 113) enfatiza que, em meio à trivialização, a *Bildung* “perde sua força normativa, o termo se esvazia de seu significado e se torna disponível para diferentes usos” (p. 113), sendo utilizado como termo chave para significar “aprendizagens de competências e de habilidades, atrelando-se à utilidade e à funcionalidade [...] certamente que isso despota potencializa seu papel crítico” (p. 113-114). Essa inversão representa a consolidação

⁴⁰ Em sua tese de doutoramento, Möllmann tem como foco de discussão a problemática da formação do sujeito com vistas à liberdade. Para isso ela desenvolve um detalhamento etimológico do conceito *Bildung* e desenha o percurso histórico, salientando as transformações ocorridas no entendimento deste conceito, além de discutir as críticas que se faz a concepção contemporânea de *Bildung*.

do utilitarismo imediatista em sua pretensão e fazer com que as consciências dos indivíduos estejam em consonância com as finalidades do sistema, quais sejam, a utilidade, o lucro e a vida boa e feliz confundida com o consumo.

Na mesma direção, Goergen (2017) argumenta que as modificações no uso do conceito esvaziaram seu teor crítico ao inverterem o fluxo das ideias, transformando a influência externa em fator determinante da constituição humana. Essa relação invertida transforma a consciência em falsa consciência, que reflete a realidade e perde sua prerrogativa de liberdade e de autonomia, já que “o sujeito se livra de sua responsabilidade crítica frente ao sistema, e o sistema se livra do sujeito incômodo, podendo seguir seu rumo preestabelecido” (GOERGEN, 2017, p. 448).

Em meio a esse quadro de críticas à utilização do termo *Bildung* nos discursos educacionais, Hermann advoga em favor de pensá-la como possibilidade de sentido para a constituição do eu, podendo dimensioná-la “a partir da potencialidade da experiência tal como a entende a hermenêutica, que já rompeu com a ideia de unidade e com os fundamentos do idealismo, para assumir nossa radical inserção no mundo, a ‘temporalidade do estar aí’” (2010, p. 115). Ainda, segundo a autora, necessitamos de um conceito de formação esclarecido por outra racionalidade, menos ambiciosa, percebendo uma confluência entre experiência e *Bildung*, pois “ambas são transformadoras” (p. 115). Hermann argumenta que o conceito de experiência, articulado com a racionalidade prática, tal como é definida na tradição desde o conceito aristotélico de “*phronesis*”, é decisivo para a compreensão da formação, “porque inclui a dimensão da formação prática pela qual o homem, ao agir, ao escolher, ao enfrentar as inúmeras tarefas da existência, forma-se a si mesmo” (2013, p. 96).

Hermann remete a Gadamer (2015) que, numa interpretação crítica do conceito hegeliano de formação, retoma a ideia de que ela consiste numa certa “elevação à universalidade” (p. 47), não como mera formação teórica em oposição ao mundo prático, mas como processo de “tornar-se um ser espiritual, no sentido universal”, especialmente diante do outro ou da distância temporal que nos separa do outro, ou da tradição, visto que “reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo, a partir do ser-outro” (p. 50). Com isso, afirma Gadamer (2015, p. 50),

[...] fica claro que o que perfaz a essência da formação não é o alheamento como tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou.

Gadamer segue e concorda com Hegel no que concerne ao entendimento de que “a formação seja algo como um elemento do espírito” (2015, p. 50). Porém é nas ideias de Helmholtz, que afirma estar o elemento mesmo da formação, mais precisamente naquilo que este chama de senso artístico e tato⁴¹, que pressupõe o elemento no interior do qual “se permite ao espírito uma mobilidade especialmente livre” (GADAMER, 2015, p. 51).

Por isso tudo, Gadamer destaca que formação “significa que não se trata de uma questão de procedimento ou de comportamento, mas do ser que deveio” (2015, p. 53). Segundo o filósofo, considerar com maior exatidão ou estudar uma tradição em maior profundidade não basta se não estivermos predispostos a uma “receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado” (p. 53). Por isso, para Gadamer, a característica universal da formação é “manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vistas mais universais. Contém um sentido universal para a medida e para a distância com relação a si mesmo, levando a ultrapassar a si mesmo e alcançar a universalidade” (p. 53). O filósofo alerta que essa universalidade não é uma universalidade do conceito ou da compreensão, já que

[...] não se determina algo particular a partir de algo universal, não se pode comprovar nada por conclusão. Os pontos de vista universais para os quais a pessoa formada se mantém aberta não são um padrão fixo de validade, mas se apresentam apenas como pontos de vista de possíveis outros (GADAMER, 2015, p. 53-4).

Nisso, Hermann (2010) salienta a possibilidade de repensar a *Bildung* a partir da transformação deste conceito pela hermenêutica, a qual implica

[...] reconhecer a capacidade de luta do sujeito em se autoeducar, em saber que ele pode reagir para além de todas as adaptações, para além de todos os projetos de sentido que lhe são oferecidos por certos ordenamentos simbólicos e que nunca é totalmente aprendido pelos nossos esquemas conceituais – ou seja, a preservação da dimensão fundamental do conceito clássico de *Bildung*: a liberdade do indivíduo para determinar seu processo de formação (p. 120).

Reconhecendo a riqueza de elementos expostos nestas ideias e ciente dos desafios que a formação representa neste momento histórico, torna-se imprescindível pensar em que medida nossas ações, enquanto formadores, se aproximam e se distanciam destas ideias. Como pensar uma formação cultural ampla no contexto da Educação Física após toda sua história ser construída sob a égide do corpo como objeto de manipulação e mensuração?

⁴¹ Gadamer explica que o conceito de tato usado por Helmholtz deve ser compreendido como “uma determinada sensibilidade e capacidade de percepção de situações, assim como o comportamento que temos nessas situações quando não possuímos nenhum saber baseado em princípios universais. Por isso o tato é essencialmente inexpressão e inesprimível. Pode-se dizer alguma coisa com tato. Mas isso sempre irá significar que, com tato, contornamos algo e não o dizemos, e que não temos tato quando buscamos exprimir o que só pode ser contornado” (p. 52).

Como construir movimentos em busca de sentidos “mais universais”, considerando os sujeitos nas relações com os elementos da cultura de movimento? E, principalmente, quais seriam as contribuições da Educação Física no processo de formação do sujeito?

Retomo as palavras de Santin, apresentadas na epígrafe deste tópico, e transformo-as em questões que, para mim, são significativas: a formação em Educação Física é capaz de, para além de treinar para saltar alturas, formar para o prazer de flutuar no ar por alguns segundos? A formação em Educação Física é capaz de, para além de transmitir técnicas de natação, contribuir para cultivar o carinho com a água ou a consciência da necessidade de preservá-la? É capaz de, para além de insistir na automação dos arremessos, mostrar a beleza da trajetória da bola? Treinar, transmitir e automatizar são alguns dos conceitos que estão na essência do entendimento que se construiu sobre este campo do conhecimento ao longo da sua história, por isso é importante refletir em que medida é possível pensar a *Bildung*, como perspectivada pela hermenêutica, no contexto da Educação Física.

Fensterseifer (2001) alerta para a transferência indiscriminada da racionalidade técnica-instrumental para este campo. Segundo o autor, a estreita relação entre o entendimento da Educação Física centrada nesta racionalidade – principalmente pelos princípios da sobrepujança e das comparações objetivas, inerentes ao sistema esportivo, quando este reifica a técnica – e os currículos dos cursos responsáveis pela formação, os quais estão centrados, em sua maioria, nas disciplinas anátomo-biofisiológicas,

[...] garantem em uma concepção positivista, a cientificidade da educação física. Tendência que trata metodologicamente de forma indiscriminada o mundo animado e inanimado, transferindo formas de investigação do mundo inanimado para o mundo humano e social (p. 251).

Assim, a ciência moderna, ao limitar-se a olhar o corpo pelo “prisma das ciências físico-biológicas (‘naturais’) retirou a possibilidade de compreensão da dimensão social (prático-moral) do ‘humano’ bem como da dimensão subjetiva (estético-expressiva)” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 236).

Nessa direção, os elementos da *Bildung* contribuem para pensar este saberfazer na Educação Física que extrapola as dimensões técnicas e utilitaristas, as quais a justificaram por muito tempo. Talvez, perguntar-se pelas finalidades da Educação Física que extrapolem as dimensões da/para formação e atuação esportiva e enquanto prática de prevenção de doenças nos lance em direção às múltiplas possibilidades e, para isso, à ideia de que ela seja “uma espécie de ‘janela’ para melhor ver/compreender o mundo”, conforme discute Fensterseifer (2001, p. 272), se constitua como um bom ponto de partida para nos lançarmos em busca de sentidos para as questões apresentadas anteriormente.

As pistas da argumentação de Hermann (2002) sobre a discussão da formação pela hermenêutica indicam que esta perspectiva a toma como um conceito histórico que solidifica uma longa tradição. Indicam também que a problematização desenvolvida por Gadamer abarca a compreensão no conceito de formação, “especialmente no que se refere a dar sentido para o saber cultural [...] Em sua trajetória a ideia de formação assume uma proximidade com o conceito de cultura, no sentido de desenvolvimento das capacidades humanas, refletindo uma profunda mudança espiritual” (p. 99).

De forma semelhante, Grondin (2012) assinala que Gadamer reabilita a concepção humanista do saber, já que esta não visa inicialmente produzir resultados mensuráveis e objetiváveis. Segundo o autor, o traço característico do humanismo contribui para pensar a formação e a educação dos indivíduos a partir do desenvolvimento da capacidade de julgar.

Nesse ideal de formação, no qual se forma um senso comum, um senso comum a todos e um sentido que é comum e justo, se produz uma elevação ao universal, mas que não é o universal da lei científica. Ele corresponde, sobretudo, a um ultrapassamento de nossa particularidade, que nos abre para outros horizontes e que nos ensina a reconhecer, humildemente, nossa própria finitude (GRONDIN, 2012, p. 64).

Em “La educación és educarse”, um dos poucos escritos de Gadamer especificamente para o campo da educação, o filósofo afirma que “Educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana”⁴² (GADAMER, 2011, p. 91). Nessa reflexão, Gadamer argumenta que se educar deve consistir, antes de tudo, em potencializar as forças naquilo que se percebe como pontos frágeis e não deixar nas mãos da escola ou, ainda menos, confiá-lo de modo excessivo às qualificações indicadas pelos certificados adquiridos. Aqui, temos o alerta para o sentido amplo da formação (*Bildung*), que extrapola a dimensão da finalidade técnica, mas “nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento [...] a formação não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas” (GADAMER, 2015, p. 46).

Aguilar (2003, p. 13) ajuda-nos na compreensão da ideia de formação proposta por Gadamer, a qual estabelece um tipo de relação que permite a aprendizagem:

[...] esto trae consigo sus propios riesgos y supone apertura a lo inesperado. La armonía entre la apropiación y la apertura vive de la tensión entre el movimiento de autoposesión a través del cual el sujeto se apropia de algo y el que lo mueve a salir

⁴² Tradução nossa: “Educar-se é um verbo reflexivo que designa uma ação autónoma que se recusa a colocar em mãos alheias a aspiração para a melhoria constante da pessoa humana”.

de sí. El ser humano se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propio en virtud de su dimensión espiritual y racional⁴³.

Segundo Aguilar, a formação, na perspectiva gadameriana, consiste em trabalhar sobre si mesmo para reencontrar-se e, desse modo, ganhar em autonomia, colocando-se acima do imediato, o que “implica entregarse a tareas que de otro modo no se asumirían como propias. Así se adquiere un poder, y un sentido de sí mismo. En la formación uno se apropia completamente de aquello en lo cual uno se forma”⁴⁴ (AGUILAR, 2003, p. 13).

Assim, o que Gadamer apresenta é o caráter histórico da formação, o qual supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes para um determinado fim. Na formação, tudo do que se assimila integra-se ao sujeito, e o assimilado não é como um meio que perdeu sua função: “na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado” (2015, p. 47), e é justamente este caráter histórico da preservação, contido na formação, que importa às ciências humanas.

4.2 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: O ACONTECER DA AUTOFORMAÇÃO

O guardador de Rebanhos
IX
Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto.
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz
(Fernando Pessoa).

Como vimos, Gadamer, em *Verdade e Método*, ocupa-se em mostrar que a verdade não depende do método e o faz, inicialmente, a partir da discussão da arte, justamente para

⁴³ Tradução nossa: “[...] isto traz consigo seus próprios riscos e supõem abertura ao inesperado. A harmonia e a apropriação e a abertura vive da tensão entre o movimento de auto possessão através da qual o sujeito se apropria de algo e este, o move a sair de si. O ser humano se caracteriza pela ruptura com o imediato e natural que lhe é próprio em virtude de sua dimensão espiritual e racional”.

⁴⁴ Tradução nossa: “implica entregar-se a tarefas que de outro modo não se assumiria como próprias. Assim se adquire um poder e um sentido de si mesmo. Na formação se apropria completamente daquilo em que se forma”.

indicar que a verdade pode “acontecer no encontro com”, sem planejamentos ou esquemas de controle. Diferentemente da ideia de que a verdade afirma uma correspondência exata entre a teoria sobre o mundo e como o mundo é, para Gadamer, o mundo é que mostra “suas verdades”, e aí está toda a diferença apresentada com relação ao “uso” do método e a atitude do sujeito que se propõe a conhecer.

Para construir este pensamento, o filósofo traz para a discussão o conceito de experiência estética e uma das primeiras preocupações é a de situar de qual experiência ele trata, anunciando ser diferente daquela trabalhada pelo iluminismo, que se dá pela repetição⁴⁵. Segundo Kronbauer (2009, p. 22), este conceito está situado “no contexto cultural da crença em leis naturais universais, cognoscíveis e que podem ser formuladas com status de verdades supra-históricas”, ou seja, verdades que implicam a suspensão da história porque não estão sujeitas a mudanças.

Porém, Gadamer situa a experiência na dimensão ontológica e afirma: “[...] a experiência estética é uma forma de autocompreender-se” (2015, p. 149), e dá-se “antes de toda atividade reflexionante” (FLICKINGER, 2000, p. 28, grifo do autor). E por se tratar de uma dimensão ontológica, trata-se sempre,

de algo ou de alguém que se encontra à nossa frente e, como tal, dirige-se a nós e inquieta-nos, devido única e exclusivamente ao fato de ser outro que nós mesmos. É daí que nasce a reflexão humana, a qual manifesta, portanto, apenas uma reação ao que nos acontece no mundo. Acontecimento este que, por sua vez, escapa à teia da reflexão. Trata-se aí não de um resultado da atividade reflexionante, senão, pelo contrário, de um impulso primordial e subjacente à reflexão (FLICKINGER, 2000, p. 28).

Gadamer faz um resgate da história da palavra e do conceito de vivência⁴⁶ (*Erlebnis*), bem como sobre a estética moderna e a consciência histórica para traçar o caminho da sua argumentação em favor da experiência estética como experiência da verdade. Com relação à vivência faz um contraponto à ideia de Dilthey, que toma a vivência como “unidades vivenciais, que são em si mesmas unidades de sentido” (GADAMER, 2015, p. 111),

⁴⁵ Kronbauer (2009) explica que esta acepção de ‘experiência’ teve o reforço da crença positivista de que os fatos contêm a verdade, convicção popularizada nos ditos “a verdade está nos fatos” e “contra fatos não há argumentos”. O autor argumenta dizendo que se for assim, basta descrever rigorosamente os fatos, reter aquilo que se repete para formular a ‘hipótese’ e testá-la em condições adequadas, com procedimentos metodicamente controlados, para obter a verdade sob a forma de “lei científica”.

⁴⁶ Gadamer (2015) discute este conceito a partir de Dilthey, para o qual o conceito de vivência “forma o fundamento epistemológico para todo o conhecimento que seja objetivo” (p. 111). Segundo a análise de Gadamer, na teoria do conhecimento das ciências do espírito de Dilthey, se anuncia um conceito de vida que limita o modelo mecânico: “Vida é, para Dilthey, produtividade, sem mais nem menos. Na medida em que a vida se objetiva em imagens dos sentidos, toda a compreensão de sentido é ‘uma retradução das objetivações da vida para a vitalidade espiritual donde surgiram’” (p. 111).

afirmando que, no conceito de vivência, se encontra também uma contraposição entre vida e conceito. Segundo o filósofo,

A vivência possui uma imediaticidade bem característica, que se subtrai a todas as opiniões sobre o seu significado. O vivenciado é sempre a vivência que alguém faz de si mesmo, e o que ajuda a constituir seu significado é o fato de ele fazer parte da unidade de si mesmo e conter uma referência inconfundível e insubstituível com o todo dessa vida una. Nesse sentido, não se esgota essencialmente no que se pode transmitir dele nem no que se pode fixar como seu significado (GADAMER, 2015, p. 113).

Com relação à noção de estética tomada pela modernidade, Gadamer considera que esta contribuiu para que a compreensão fosse considerada legítima somente se construída sob o estatuto do método e da subjetividade. Palmer (1969) explica que é consequência da subjetivação geral do pensamento, efetuada a partir de Descartes, a tendência de fundamentar todo o conhecimento numa autocerteza subjetiva. Segundo o autor, de acordo com esta concepção, “o sujeito que contempla o objecto estético é uma consciência vazia recebendo percepções e gozando de certo modo, da imediatez de uma forma puramente sensível” e que a experiência estética assim pensada “não se relaciona com a autocompreensão do sujeito, ou com o tempo; é encarada como um momento atemporal sem qualquer outra preferência que não seja a si própria” (PALMER, 1969, p. 171).

Gadamer (2015) questiona se não há nenhum conhecimento na arte e se, na experiência da arte, não há também uma pretensão de verdade diferente daquela da ciência, mas não inferior. Ele pergunta:

Será que a tarefa da estética não está justamente em fundamentar que a experiência da arte é uma forma de conhecimento *sui generis*, certamente distinta daquela do conhecimento sensível que oferece às ciências os últimos dados, a partir dos quais ela constrói o conhecimento da natureza, também diferente de todo conhecimento racional da ética e de todo o conhecimento conceitual, mas mesmo assim sempre conhecimento, ou seja, mediação da verdade? (p. 149-150, grifos do autor).

O filósofo se alia às ideias de Hegel no intuito de justificar e reconhecer a experiência da arte como possibilidade da verdade. Gadamer credits à Hegel, em suas preleções sobre a estética, a possibilidade de reconciliar o conteúdo de verdade presente em toda a experiência da arte com a consciência histórica, afirmando que “com isso, a estética torna-se uma história das cosmovisões, isto é, uma história da verdade, tal qual se retrata no espelho da arte”. Diante disso, o filósofo diz confirmar-se fundamentalmente a tarefa da estética enunciada por ele: a de “justificar na própria experiência da arte o conhecimento da verdade” (GADAMER, 2015, p. 150).

É nesse sentido que Gadamer argumenta que a experiência estética testemunha a favor da verdade da arte e que a “experiência da arte não deve ser falsificada como um fragmento em posse da formação estética⁴⁷” (2015, p. 151), para que não seja neutralizada sua pretensão própria. Segundo ele, é nisso que reside uma consequência hermenêutica de longo alcance: “na medida em *que todo o encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado, sendo ela mesma uma parte desse acontecimento. É isso que deve erigir contra a consciência estética e sua neutralização da questão da verdade*” (p. 151, grifos do autor).

Assim, Gadamer leva a compreender que, ao contrário do que propõe a noção de consciência estética que fundamenta todo o conhecimento numa autocerteza subjetiva, “a experiência da arte reconhece, de si mesma, que não consegue apreender num conhecimento definitivo a verdade consumada daquilo que experimenta [...] aqui não existe nenhum progresso absoluto e nenhum esgotamento definitivo daquilo que se encontra numa obra de arte” (2015, p. 152). A experiência da arte, segundo Flickinger (2000), representa o grande impulso que levou Gadamer a valorizar a base ontológica do pensamento⁴⁸. Esta base não se assemelha de nenhum modo à lógica da reflexão, mas que é subjacente a ela e que a provoca: “a arte exige-nos pela sua simples presença” (p. 32), propõe uma dinâmica de abertura à dúvida e ao inesperado. Nisso, Flickinger (2000, p. 32) argumenta que a arte,

[...] pela sua simples presença irrita-nos, como se dirigida a nós por motivos obscuros. Pois a linguagem artística não re-presenta um conteúdo já sabido, ao contrário, ela provoca nossas perguntas, cujas respostas só se encontram ao longo de um processo aventureiro, ao qual nos temos de entregar. E temos de fazê-lo, porque, de outro modo, a obra de arte se nos mostraria apenas como um objeto qualquer.

Gadamer argumenta que, se nos dispusermos à entrega e à atitude de abertura, quando no encontro com a obra de arte, chegaremos à “genuína experiência que não deixa inalterado aquele que a faz [...]” (2015, p. 153) e, porque nos altera, modifica a forma como nos relacionamos com o mundo e com os outros. Hermann (2010, p. 45) explica que a experiência estética é uma experiência da verdade “no sentido de que aquilo que não está explicitado, que

⁴⁷ Tomando as ideias de Schiller, Gadamer faz uma crítica com relação à formação estética, fundamentada na “consciência estética”, pois nesta concepção em vez de uma educação estética **pela** arte, se tem uma educação estética **para** a arte. “No lugar da verdadeira liberdade ética e política, para o que a arte deve nos preparar, aparece a formação de um ‘estado estético’, uma sociedade cultural que se interessa pela arte” (GADAMER, 2015, p. 132).

⁴⁸ Sabemos que o pensamento de Gadamer foi fortemente influenciado por Heidegger, do qual foi aluno. Em especial sobre a obra de arte, Heidegger afirma que “uma obra de arte verdadeiramente grande fala, e ao fazê-lo constrói um mundo. Este falar, como todo o dizer verdadeiro simultaneamente revela e esconde a verdade” (PALMER, 1969, p. 163).

está oculto, também constitui nossa subjetividade e nossa relação com o mundo. Ou seja, ela descobre uma dimensão da realidade que se subtrai à fixação estabelecida pelos processos de conhecimento”. Nesse sentido, Lawn (2011, p. 88) afirma que, para Gadamer, “o melhor que podemos esperar com a experiência não é conhecimento, mas sim o *insight*, o *insight* na falibilidade das potencialidades humanas e suas limitações essenciais”.

Se, como vimos, a experiência estética escapa às padronizações e aos modelos, ela tem, em sua forma de acontecer, as qualidades do não repetível e do único, anunciando que “a verdade está naquilo que a experiência estética vivencia” (HERMANN, 2010, p. 51). Gadamer fala do “encantamento” provocado pela capacidade da obra de arte cativar de tal forma que nos sintamos “tomados por ela”:

A obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos. Isso quer dizer: ela enuncia algo que, de acordo com o modo como esse algo é dito, se mostra como uma descoberta, isto é, como o desencobrimento de algo encoberto. Nisso repousa aquele encantamento. Nada que conhecemos é ‘tão verdadeiro, tão assente’. Tudo o que conhecemos é aqui excedido. Portanto, compreender o que a obra de arte diz a alguém é certamente um encontro consigo mesmo. Como um encontro com o que é propriamente, porém, com uma familiaridade que encerra um exceder-se a si mesmo, a experiência da arte é *experiência* em um sentido autêntico e sempre tem de dominar novamente a tarefa apresentada pela experiência: integrá-la no todo da própria orientação pelo mundo e da própria autocompreensão. Justamente isso constitui a linguagem da arte, o fato de sua fala alcançar a própria autocompreensão de *cada um* [...] (2010, p. 7, grifos do autor).

O movimento que a experiência da obra de arte nos impõe, como sugere Gadamer, é o da mais profunda inquietação, pois o encontro com a obra provoca a necessidade de “abertura ao elemento alheio”, invocando a necessidade da “verdadeira” escuta para a compreensão do fenômeno, já que “não se pode compreender sem querer compreender, isto é, sem se dispor a dar ouvidos ao que foi dito [...] uma espécie de expectativa de sentido regula muito mais desde o início o empenho por compreensão” (GADAMER, 2010, p. 6). Lawn (2011) esclarece esta questão dizendo que a experiência na hermenêutica filosófica “é a qualidade da pessoa não dogmática de se abrir para novas possibilidades” (p. 89). Nisso, segundo Lawn, fica claro que Gadamer “rejeita a ideia modernista de que a verdade é o acúmulo de experiências sob o controle do método” e afirma que o filósofo substitui esta ideia de verdade pela abertura à experiência. “A experiência é realmente uma forma de entendimento” (p. 89).

Kronbauer (2014) esclarece que, ao tomar a experiência estética como modelo de experiência humana, é possível perceber uma virada epistemológica na qual não é mais possível definir de antemão o lugar e a função do sujeito e do objeto. Do encontro com o inesperado surgem questões, perguntas. Nessa dinâmica, não é possível estabelecer com clareza até que ponto o sujeito questiona ou é questionado pela obra em si. Nisso, Hermann

(2010) explicita que a experiência estética, na hermenêutica de Gadamer, adquire outro nível conceitual o qual

[...] não a entende como um acontecimento subjetivo, mas como uma práxis, em que o sujeito e o objeto estão interligados. O conceito de experiência estética abandona a imagem de um objeto inerte, passando para os processos de apropriação, julgamento, emprego e transformação que se dirigem sobre esse objeto (HERMANN, 2010, p. 52).

É justamente para ilustrar esta questão que Gadamer trabalha com a noção de jogo, transformando-o na característica central da arte, especificamente porque o jogo “seria condicionado por uma estrutura de características comparáveis àquelas da experiência ontológica do compreender” (FLICKINGER, 2000, p. 47). A tese defendida por Gadamer é a de que “o ser da arte não pode ser determinado como objeto de uma consciência estética, porque, por seu lado, o comportamento estético é mais do que sabe de si mesmo. É uma parte do *processo ontológico da representação* e pertence essencialmente ao jogo como jogo” (2015, p. 172, grifos do autor). De forma mais detalhada, Gadamer (2015, p. 155) explica:

[...] a experiência da arte que precisamos fixar contra a nivelção da consciência estética consiste justamente em que a obra de arte não é um objeto que se posta frente ao sujeito que é por si. Antes, a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta. O ‘sujeito’ da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. É justamente esse o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo, pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam.

Gadamer propõe pensar a estrutura do jogo como forma de diálogo, pois “sempre está implícito o vaivém de um movimento que não se fixa em nenhum alvo onde termine [...] mas renova-se em constante repetição” (2015, p. 156), e argumenta que o modo de ser do jogo não exige um sujeito que se comporte como jogador, ao contrário, “o sentido mais originário de jogar é o que se expressa na forma medial” (p. 157); isto permite perceber “*o primado do jogo face à consciência do jogador*” (p. 158, grifos do autor). Assim, “*todo jogar é um ser-jogado*” (p. 160, grifos do autor).

O filósofo afirma que é, sobretudo, do sentido medial do jogo que resulta a referência ao ser da obra de arte. Se o ser do jogo não está no comportamento e nem na consciência do jogador, então este o experimenta como uma realidade que o sobrepuja, pois o jogo atrai o jogador para a sua esfera, preenchendo-o com o seu modo de ser. O jogador é sugado para dentro do espaço do jogo: “o jogo desdobra-se e o jogador o vive e o condiciona, por certo, com sua postura, sem tomar, entretanto, consciência deste seu jogar” (FLICKINGER, 2000, p. 48). Como não se pode saber de antemão os resultados do jogo,

[...] à chance de perder, junta-se aquela de ganhar e, ao jogar, os jogadores vêm-se jogados para dentro de um espaço de agir que, aberto, vem marcado da profunda insegurança e interdependência social. Vive-se, aí, um processo de movimento incessante, o qual produz sua própria e incalculável finalidade (FLICKINGER, 2000, p. 48).

Ainda, segundo Lawn (2011), esta característica do jogo, o movimento constante “de-e-para”, leva Gadamer a centrar na noção de vai e vem, justamente porque esta revela “algo importante sobre a natureza da arte como sendo essencialmente incompleta e incompletável” (p. 123), já que o significado dos trabalhos de arte é aquilo que é revelado no movimento, na oscilação entre o trabalho de arte e o intérprete. Por isso o significado nunca é final, “assim como um jogo nunca atinge sua verdadeira finalidade; o jogo pode sempre ser jogado novamente e os jogadores sempre serão atraídos pelos seus horizontes” (LAWN, 2011, p. 123).

Nesse espaço aberto no qual o jogo (e a obra de arte) se dá, “entra em jogo” o diálogo entre o mundo do jogo, da obra de arte e o mundo do jogador, observador. Segundo Kronbauer (2014), o movimento do jogo mostra o caráter de abertura da arte do diálogo e da experiência hermenêutica, não se fixando num ponto de chegada previamente estabelecido. Assim como o movimento de um jogo, o diálogo se renova constantemente enquanto parece estar se repetindo em sua dinâmica própria, independente dos interlocutores. Nessa constante renovação e na dinâmica de vaivém do jogo e do diálogo, os interlocutores se transformam. Gadamer diz que a mudança, em que o jogo humano alcança sua verdadeira consumação, tornando-se arte, chama-se “transformação em configuração” (2015, p. 165). Frente a todos que compõem o jogo, o espetáculo (jogadores, observadores, espectadores, artistas), o jogo, a obra de arte “possui uma autonomia absoluta, e é justamente o que deve assinalar o conceito de transformação” (p. 165).

O jogo [a arte], ele mesmo, é uma transformação tal que a identidade daquele que joga não continua existindo para ninguém. A única coisa que se pode perguntar é qual é a ‘intenção’ do que está aí. Os jogadores (ou poetas) não existem mais, existe apenas o que é jogado por eles. O que não existe mais é, sobretudo, o mundo onde vivemos, que é o nosso próprio mundo. Transformação em configuração não é simplesmente transferência para um outro mundo. Certamente que é um outro mundo, fechado em si, no qual o jogo joga [...] A transformação é na verdade transformação no verdadeiro (GADAMER, 2015, p. 167).

Neste momento em que um outro mundo se revela, no jogo da arte, aí se manifesta o ser de todo jogo que é “sempre resgate, realização pura, *energeia*, que traz seu *telos* em si mesmo” (GADAMER, 2015, p. 168, grifos do autor). Assim, “o mundo da obra de arte, no qual um jogo se manifesta plenamente na unidade de seu decurso, é, de fato, um mundo

totalmente transformado. Nele todo e qualquer pessoa reconhece que ‘assim são as coisas!’” (2015, p. 168).

Nesse sentido, podemos entender que o saber “é algo que acontece” quando somos confrontados com aquilo ou aquele que não nos é peculiar, por vezes estranho. A experiência estética tem um caráter dialogal, nos afirma Hermann (2010, p. 53-54), porque

[...] reconhece que algo vem à luz como resultado do enfrentamento do sujeito com a obra de arte. Nesse movimento provocado por aquilo que é alheio, o outro se interpõe como condição mesmo da compreensão [...] o acontecer do entendimento (seja de uma pessoa, texto ou obra de arte) não é uma aquisição individual, mas pressupõe o encontro com o outro.

A partir destas reflexões, podemos entender como o jogo se configura em um importante elemento para justificar e diferenciar o caminho hermenêutico em relação àquele trilhado pela razão experimental em seu processo objetificador. Palmer (1969) assinala que Gadamer encontrou, no modo do jogo, um modelo que não só demonstra a falência da estética subjetivista, como também é a base fundante do caráter dialético e ontológico da sua hermenêutica. Segundo Kronbauer (2014, p. 338), nisso consiste a experiência hermenêutica de Gadamer: “deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, o que requer uma forma fundamental de abertura para superar a ‘consciência histórica’ e sua pretensa criticidade metodológica, através da ‘consciência da história enquanto age’”.

Se a experiência hermenêutica se configura como a abertura para novas experiências que pode ser compreendida pela estrutura do jogo a qual está imanente à obra da arte, significa dizer que ela é irrepetível, por isso não pode fixar-se num ponto previamente estabelecido. Quando lançados numa experiência hermenêutica não sabemos de antemão os resultados, pois o jogo de pergunta e de resposta não nos permite assegurar o ponto de chegada.

Segundo Lawn (2011), este tipo de experiência, a que não repete (*Erfahrung* que significa pura experiência), é o que Gadamer chama de experiência hermenêutica e “em encontros hermenêuticos genuínos somos surpreendidos e insatisfeitos de maneira única e irreverente. Expectativas são frustradas quando as ‘certezas’ dos padrões normais diários confrontam o inesperado” (p. 87).

Nesse sentido, podemos pensar, juntamente com Hermann (2010) que a experiência da obra de arte serve para nos acenar a impossibilidade de uma pretensa verdade que se dá pela razão e revela a possibilidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade que se abrem diante de uma experiência: “naquilo que é percebido no acontecimento do mundo, num

momento único de seu acontecer” (p. 34). Aqui, um trecho do poema “O guardador de rebanhos”, de Fernando Pessoa, que abre este tópico, adquire sentido: o mundo que se abre pela experiência estética, não me deixa indiferente, nela e por ela me transformo de imediato: *“Sinto todo o meu corpo deitado na realidade, Sei a verdade e sou feliz”*.

As discussões apresentadas até o momento se constituem tentativa de ancorar as reflexões sobre a formação em Educação Física olhando, de modo especial, para o espaçotempo dos estágios. No capítulo que segue, coloco em movimento alguns dos elementos da hermenêutica filosófica, com o intuito de construir novas possibilidades de compreensões para este campo de conhecimento que, conforme entendo, tem no seu saberfazer muito a contribuir com a formação humana.

5 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: HORIZONTES INTERPRETATIVOS

Neste capítulo, proponho três horizontes interpretativos em relação ao estágio no contexto da formação em Educação Física. No primeiro, componho uma discussão na qual o estágio é percebido na relação entre tradição, tradução e composição. A partir do que apresenta a tradição neste campo do conhecimento e com atenção ao que acontece durante as ações do estágio, novas interpretações são possíveis, o que significa que novos sentidos podem ser construídos e partilhados. Estes novos sentidos, podem sugerir novas composições, arranjos e outras possibilidades de pensar o caminho da formação de professores.

O segundo horizonte visualiza o estágio como espaço aberto à experiência. Gadamer toma a estrutura da experiência estética – a qual ocorre no encontro com a obra de arte – para mostrar que a compreensão ultrapassa a lógica da dominação e do controle, abarcando o reconhecimento do outro como legítimo e indispensável. A experiência requer do sujeito uma atitude de abertura frente ao alheio, ao desconhecido, deixando-se tocar, provocar perguntas o que, conseqüentemente, provocam o diálogo pelo qual se confirma a experiência, ao sair dela transformado.

No terceiro horizonte interpretativo, discuto o estágio como possibilidade da experiência hermenêutica de autoformação; aquela que se dá no encontro e pela qual o sujeito se transforma a partir da atitude reflexiva que a presença do outro exige. Neste horizonte, apresento três elementos que considero importantes, quando pensamos o movimento que o estágio provoca, quais sejam: o encontro que se estabelece entre o estudante e o futuro campo de atuação, o estudante como partícipe da produção de sentidos e a *Bildung* enquanto perspectiva de formação no e pelo estágio.

5.1 HORIZONTE INTERPRETATIVO I: ESTÁGIO NA RELAÇÃO ENTRE TRADIÇÃO, TRADUÇÃO E COMPOSIÇÃO

Onde quer que compreendamos algo, nós o fazemos a partir do horizonte de uma tradição de sentido, que nos marca e precisamente torna nossa compreensão possível
(OLIVEIRA, 2006, p. 228).

Nascemos num contexto que nos precede, por isso somos seres históricos e deste modo pertencemos, desde sempre, à tradição. Gadamer leva ao entendimento de que conhecer

será sempre uma interpretação situada nesta tradição a qual pertencemos e, por isso, a constituição do sentido é entendido a partir dessa pertença e não como uma subjetividade isolada, neutra e separada da história. Nisso, o filósofo busca a superação da filosofia da subjetividade e, acima de tudo, “[...] vincular o sujeito que compreende à história, explicitar a precedência e a influência da história em todo conhecimento humano, em última análise, no ser do sujeito” (OLIVEIRA, 2006, p. 229).

A compreensão desta situação é fundamental para o processo de instauração de novos sentidos, pois é a ciência dos nossos pré-conceitos, ou dos juízos prévios, que possibilita uma melhor leitura de mundo no sentido de que, a partir destes, podemos nos colocar na situação de dúvida para então abrir caminho para a construção de novos saberes, novos horizontes para a vida e de modo especial, para prática docente. Nesse caminho, a Hermenêutica Filosófica se constitui em esforço para criar pontes entre a história e os seres humanos, entre o passado e o presente.

Vemos nesta filosofia uma moldura para compreender o campo da formação de professores de Educação Física, considerando que esta formação acompanhou os diferentes pensamentos ao longo do tempo de sua construção, enquanto campo de conhecimento. Ao longo da história, diferentes propostas para o papel a ser desempenhado pelo sujeito professor se apresentaram, o que significa dizer que, ao longo do período no qual a Educação Física vem se constituído se deram diferentes interpretações sobre como o sujeito professor deve desempenhar sua atuação pedagógica, bem como as justificativas para esta⁴⁹. Assim, podemos pensar juntamente com Berticelli (2010, p. 100) que o espaçotempo de formação pode ser compreendido como “[...] abertura para as possibilidades interpretativas do mundo, quando esse mundo se chama Educação”⁵⁰, acrescentamos: quando esse mundo se chama Educação Física. O autor argumenta que o currículo no processo de formação dos sujeitos é sempre proposta de experiência de mundo, “por outro lado ele é experiência de mundo. É um tipo de experiência, proposto aos educandos” (p. 73, grifo do autor). Assim o currículo, o qual pensamos como tudo aquilo que engloba o processo de formação olhando, especialmente para a formação inicial em Educação Física,

⁴⁹ Vários estudiosos da área se empenharam em discutir estas questões, entre eles: Bracht (1992, 1999, 2003), Fensterseifer (2001) e Betti (2005).

⁵⁰ No capítulo intitulado “O currículo como prática discursiva nas reentrâncias da hermenêutica” Berticelli (2010) se propõe a refletir sobre a hermenêutica como suporte teórico à compreensão filosófica do currículo. Nos apropriamos desta discussão pois acreditamos que o currículo constitui em ações intencionadas (ou não, quando pensamos naquilo que se compreende como currículo oculto) que sustentam um processo de formação. Numa passagem do texto Berticelli afirma: “[...] quero assumir desde já, a vinculação entre currículo, ideologia, linguagem e práticas educacionais. Afirma-se, assim, também o caráter histórico e político do currículo” (p. 69).

[...] é sempre uma complexa trama de *mundos vividos* e não de um só mundo, pois ele resulta de múltiplas experiências históricas e de projeto para o futuro de muitas histórias: as histórias dos educandos junto com as histórias dos educadores, no sentido mais amplo de compreensão possível (BERTICELLI, 2010, p. 73, grifos do autor).

Estas ideias provocam pensar os diferentes currículos assumidos pelos cursos de formação em Educação Física ao longo da história. A exemplo de outras áreas de conhecimento, a tradição revela que a racionalidade técnica-instrumental teve primazia como forma interpretativa do saberfazer, conforme discutimos no capítulo anterior. Desse modo, por muito tempo e, ainda hoje, é possível dizer que algumas interpretações tomam as práticas da Educação Física como essencialmente de aplicação, as quais podem ser entendidas como o processo no qual um saber técnico “supostamente neutro” pode ser aplicado a diferentes sujeitos e contextos.

Podemos, de alguma forma, transpor este entendimento para um momento especial dentro do processo de formação de professores: o momento do estágio. É rotineiro nos depararmos com situações nas quais os estudantes declaram-se angustiados, quando na realização dos seus estágios, pois chegou o momento de colocar em prática aquilo que aprenderam durante a formação⁵¹. O estágio constitui-se no imaginário dos estudantes (e de professores) como o “momento de pôr em prática aquilo que se aprendeu na teoria” e, talvez, daqui, derive a problemática tão discutida no que se refere à formação de professores: a relação teoria e prática. Essa problemática se evidencia quando ouvimos dos estudantes que “na prática, a teoria é outra”. Talvez, a forma como estavam organizados os currículos dos cursos de formação de professores, até pouco tempo, desencadeou este modo de pensar, já que o estudante realizava seu estágio na última etapa da sua formação, ou seja, somente ao final do curso lhe era possibilitada a realização da docência e, a partir disso, avaliar se havia construindo saberes “suficientes” para ser professor. Ou seja, era chegada a hora da prática, ou ainda, era hora de “se colocar em prática”.

Sobre essa questão, Caparroz e Bracht (2007) salientam a saudável interpretação sobre a ideia de que “a teoria na prática é outra”. Para os autores, a teoria precisa ser ressignificada, modificada pela prática e, nesse sentido, é um bom sinal quando a prática invoca outros olhares, outros movimentos teóricos para ser compreendida, bem como a teoria se renova pelos acontecimentos da prática. Nesse sentido, afirmam:

⁵¹ Enquanto professora orientadora de estágio na formação em Educação Física, realizado nos diferentes níveis da educação básica, me deparo insistentemente com estes discursos, seja no momento da preparação dos seus planejamentos ou na reflexão, socialização ao final de cada estágio realizado.

Ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o 'prático' seja autor de sua prática e não mero reprodutor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)! [...] o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27).

Ainda, se tomarmos a ideia de prática como aplicação – no sentido do procedimento técnico e restrito – podemos pensar que o tempo da formação deverá ser responsável por todo o saber que o futuro professor deverá adquirir para realizar sua prática pedagógica, bem como deverá indicar sobre como e quando aplicar este saber. Seria isso possível, considerando a dinâmica da educação de modo geral e da sala/quadra em uma aula de educação física? Tomamos o alerta de Flickinger (2010), quando o autor declara que o processo de aplicação de um saber técnico, por ser este de ordem meramente instrumental, não “reflete absolutamente acerca da postura dos indivíduos nele envolvido” (p. 119). Somada a esta questão também sabemos da impossibilidade (objetiva e ontológica) de um processo de formação dar conta de todo o saber possível, já que a prática pedagógica se constitui como fenômeno que envolve sujeitos e contextos e, como tal, é dinâmico e complexo exigindo a cada ação, ser reinventada.

Em contraponto, na hermenêutica gadameriana, a aplicação ganha um novo sentido, ligado ao conceito ontológico de compreensão. Gadamer (2015, p. 407) argumenta que “[...] na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete [...] pensamos que a aplicação é um momento tão essencial e integrante do processo hermenêutico como a compreensão e a interpretação”⁵².

Este entendimento possibilita pensar o estágio mesmo como um momento de aprendizagens, como espaçotempo dentro do processo de formação que produz situações nas quais os estudantes possam vivenciar as diferentes dimensões que abrange o ser professor⁵³. O sentido gadameriano para a aplicação contribui para o entendimento da relação teoria e

⁵² Gadamer (2015) expõe sua argumentação sobre o problema hermenêutico da aplicação situando a história das hermenêuticas filológica, teológica e jurídica. Segundo o filósofo “tanto para a hermenêutica jurídica quanto para a teológica, é constitutiva a tensão que existe entre o texto proposto – da lei ou do anúncio – e o sentido que alcança sua aplicação ao instante concreto da interpretação, no juízo ou na pregação” (p. 408). A partir disso afirma que em ambos os casos isso implica que, se quisermos compreender adequadamente o texto, seja a lei ou a mensagem de salvação, de acordo com as pretensões que o mesmo apresenta “devemos compreendê-lo a cada instante, ou seja, compreendê-lo em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta. Aqui, compreender é sempre também aplicar” (p. 408).

⁵³ Entendemos que a mudança nas últimas legislações, orientando para que os estágios comecem no início da segunda metade dos cursos de formação de professores, pode ser entendida como uma forma de superar a ideia da aplicação como mero ato mecânico, técnico de transferência de saberes e construir a ideia de aprendizagem ao longo do curso e a reflexão sobre esta.

prática, pois, ao indicar a ligação a toda compreensão, leva a pensar no processo de ação-reflexão-ação exigido em toda prática pedagógica. Desse modo, aplicação pode ser entendida como modo de o professor posicionar-se diante das possibilidades que se abrem na relação pedagógica, já que interpreta, compreende a situação na qual se encontra. A passagem abaixo explicita melhor esta ideia:

[...] a aplicação não é uma parte última, suplementar e ocasional do fenômeno da compreensão, mas o determina desde o princípio e no seu todo. Também aqui a aplicação consistia em relacionar algo geral e prévio com uma situação particular. O intérprete que se confronta com uma tradição procura aplicá-la a si mesmo. Mas isso, tampouco significa que, para ele, o texto transmitido seja dado e compreendido como algo de universal e que só assim poderia ser empregado posteriormente numa aplicação particular. Ao contrário, o intérprete não quer apenas compreender este universal, o texto, isto é, compreender o que diz a tradição e o que se constitui o sentido e o significado do texto. Mas para compreender isso ele não pode ignorar a si mesmo e a situação hermenêutica concreta na qual se encontra. Se quiser compreender, deve relacionar o texto com essa situação (GADAMER, 2015, p. 426).

Desse modo, interpretar é sempre e ao mesmo tempo aplicar ao contexto. Quem interpreta o faz sempre a partir do seu horizonte prévio, portanto, aplica. É nessa direção que pensamos o sentido da aplicação gadameriano no contexto da formação de professores, especificamente no momento dos estágios, pois todas as ações inerentes à prática pedagógica exigem leitura de mundo, compreensão de sentidos, e estas sempre se dão na linguagem. Podemos associar a ideia de aplicação à tradução⁵⁴, já que, para Gadamer, tradução implica em interpretação, a qual sempre já é compreensão.

Bombassaro (2014), ao discorrer sobre a tradução como experiência hermenêutica, aponta para a perda das certezas que este processo revela. Porém, argumenta o autor, esta perda da certeza ganha legitimidade na medida em que

[...] a tradução é constituída por uma estrutura e por uma dinâmica que se realizam mediante um duplo movimento entre estranheza e reconhecimento; um movimento que não somente torna possível a interpretação com base no conhecimento que o tradutor traz à mão, mas que ao torná-la possível acaba, ao mesmo tempo, por colocar em xeque as convicções e as certezas do tradutor (p. 124-25).

Nesse duplo movimento, argumenta Bombassaro, a estranheza surge como consciência da distância que separa o leitor do texto a ser traduzido, e o reconhecimento emerge pela aproximação e superação da distância entre o texto e o tradutor, inerente ao próprio processo de traduzir.

⁵⁴ O termo hermenêutica provém do verbo grego "hermēneuein" e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e, por último, traduzir. Segundo Flickinger (2000), a ideia de tradução também está relacionada com a figura de Hermes, o mensageiro divino, "ao qual tem a tarefa de traduzir a vontade dos deuses para a língua humana" (p. 29).

Se relacionarmos isso à argumentação de Rohden (2000) sobre a linguagem não estar circunscrita somente ao texto escrito, mas a tudo o que pode vir a se tornar palavra em suas mais diversas formas, desde a linguagem da obra de arte até a linguagem do silêncio, podemos pensar a situação dos estágios como um texto que precisa ser lido e interpretado e o estudante-estagiário como intérprete, tradutor deste texto. Tradutor porque o estágio se configura como algo estranho até então no seu processo de formação e que, a partir do seu início, essa estranheza precisa ser superada. O início do estágio parece ser como um desvelamento do universo escolar para a maioria dos estudantes, embora os mesmos tenham deixado este universo na condição de alunos da educação básica⁵⁵ há pouco tempo, quando do ingresso no curso de Educação Física. Nisso, a imagem e os sentimentos ainda recentes de aluno precisam ser ultrapassados para agora olhar, ouvir e compreender a escola de forma diferente, na condição de futuro professor.

A forma de ser e estar dos sujeitos e do próprio contexto precisa ser traduzida. Cada nova escola, cada nova ação desenvolvida pelo estudante, necessita ser compreendida, interpretada. O reconhecimento dos sujeitos e a forma de ser da própria escola exigem um esforço de superação daquilo que já sabe, do conhecimento prévio para deixar-se perceber o que agora vem ao seu encontro. Aqui talvez, a afirmação que Bombassaro faz com relação à tradução de textos de que “entre a estranheza causada pela distância e o reconhecimento de uma possível aproximação pode ser encontrado o caráter pedagógico inerente à tradução” (2014, p. 125), possa ser útil para pensar este momento no qual o estudante se depara com o estágio no seu processo de formação: o que este momento pode ensinar, mostrar ao estudante (e ao professor-formador) ou o que o estudante pode aprender com aquilo que lhe chega pela via do estágio?

Se a tradução pode ser entendida como um jogo no qual não se sabe o resultado de antemão e, nesse jogo, muitas vezes o jogador terá “simplesmente de abandonar as supostas garantias que lhe são em geral fornecidas pelo conhecimento que traz consigo e abrir-se para o inesperado que o ato de traduzir a cada momento cuidadosamente lhe prepara” (BOMBASSARO, 2014, p. 125). O deparar-se com o cotidiano da escola, com a aula de Educação Física poderá se revelar como um texto, uma situação a ser traduzida, interpretada pelo estudante; e talvez, aquilo que inicialmente foi tido como saberfazer poderá ser ressignificado pela força da experiência vivida neste contexto.

⁵⁵ O perfil dos estudantes ingressantes no curso de Educação Física na universidade na qual atuo tem se constituído, majoritariamente, por jovens entre 18 e 21 anos, conforme os dados fornecidos pela Diretoria Acadêmica da Unochapecó.

Rezer (2014) propõe pensar o professor como um hermenêuta e a aula como espaço-tempo de tradução, a fim de situar e contextualizar tradições presentes no âmbito da Educação Física e que constituem as diferentes formas de pensar e fazer este campo do conhecimento. O autor chama a atenção, por exemplo, para a necessidade de, na educação superior, o estudante aprender sobre o processo de como determinado conhecimento se tornou importante a ponto de se constituir uma disciplina em seu processo de formação e, para isso, reconhece o papel de tradutor exercido pelo docente em sua ação pedagógica. Rezer, baseado em Tardif e Lessard, argumenta que os fins do ensino se tratam de fins de natureza hermenêutica e, desse modo, “seu significado não está dado, mas exige um trabalho de interpretação que dá sentido ao encontro aluno-professor, tanto por suas próprias objetividades como pelas suas experiências” (2014, p. 309).

Nesse sentido, o estágio detém uma importância significativa no processo de formação em Educação Física, já que é neste espaço-tempo que todas as disciplinas se “aglutinam” na direção de possibilitar ao estudante experiências em torno do aprender a ser e estar professor. A reflexão sobre as situações observadas no contexto escolar oferece condições para o surgimento de novas leituras e interpretações dos conhecimentos relacionados a este campo, à medida que a distância entre o processo de formação e o universo escolar vai diminuindo, a partir das sucessivas etapas e ações vinculadas a cada estágio⁵⁶.

Nessa direção, Fensterseifer e Pich (2012) trazem reflexões importantes no que se refere à tradução e à linguagem na especificidade do campo da Educação Física. Com base no pensamento benjaminiano⁵⁷, os autores afirmam que “o movimento humano, é uma linguagem, que, permanecendo imbricada na materialidade dos processos corporais, os transcende para apresentar ideias que emanam da relação do homem com o mundo e

⁵⁶ Aqui é importante lembrar novamente que a matriz curricular do curso a qual estou vinculada apresenta os estágios em 5 semestres, iniciando já no 3º período do curso e finalizando no 7º. O primeiro estágio tem por objetivo identificar a prática pedagógica de professores de Educação Física em diferentes níveis da educação básica. O segundo (4º período) os estudantes são desafiados a realizar intervenções no contexto escolar no formato de projetos de extensão, ou seja, a partir de uma demanda identificada durante o período um determinado período de observação os estudantes propõem oficinas, seminários, intervenções que podem contemplar toda a comunidade escolar (alunos, professores, serventes, pais, familiares). Já o terceiro (5º período) os estudantes realizam docência na educação infantil e, no quarto e quinto estágios (6º e 7º período, respectivamente) realizam docência nos anos iniciais do ensino fundamental e, de forma concomitante, nos anos finais do ensino fundamental e médio.

⁵⁷ Fensterseifer e Pich (2012, p. 31) explicam que para Benjamin “ser na linguagem é uma marca de todas as coisas do mundo, porém a linguagem das coisas é ‘muda’, e inferior à linguagem ‘nomeadora do conhecimento do homem’”. Esclarecem que é necessário reconhecer que Benjamin aposta na primazia da linguagem conceitual, ou seja, da “linguagem nomeadora”, porém, afirmam Fensterseifer e Pich que o filósofo reconhece ao mesmo tempo a existência de outras linguagens das quais o ser humano é capaz e, além disso, “ele também postula a traduzibilidade entre elas. Aliás, é esse caráter o que lhes permite comungar a condição de linguagem” (p. 31).

expressam essa relação” (2012, p. 31). Ao conceberem o ser humano como capaz de diversas linguagens, advogam em favor do digno reconhecimento de outras linguagens como a corporal e a artística e não somente à racionalidade discursiva, sustentando que entre elas é possível a tradução e, conseqüentemente,

Ao entendermos que os saberes que se manifestam em diferentes registros linguísticos em torno de uma ideia não se reduzem ao conceito discursivo, mas podem ser exprimidos pelas diversas linguagens das quais o ser humano é capaz – teremos uma outra aproximação da ideia de verdade. Nesse sentido, as expressões corporais e artísticas ganham dignidade e valor de verdade (FENSTERSEIFER; PICH, 2012, p. 34).

Esta possibilidade de tradução entre as diferentes linguagens, além de não hierarquizar, abre espaço para que a linguagem corporal, especificidade da Educação Física, seja considerada como via legítima de produção do conhecimento, conforme defendem os autores. Essa ideia também provoca outra forma de posicionamento a ser enfrentada neste campo do conhecimento: a de reconhecer e também legitimar as práticas corporais como forma de leitura, interpretação e compreensão do mundo e como possibilidade de formação humana. Essa é uma tarefa a qual o professor assume, a partir da herança deixada pela tradição nesta área. Assumir, não significa aceitar e reproduzir sem questionar ou atualizar os sentidos até então apreendidos e transmitidos. Antes de tudo, assumir que os conhecimentos pertinentes ao campo da Educação Física são legítimos significa ser capaz de (re)construir novos sentidos que se darão sempre na contextualizada relação homem-mundo, ou seja, na relação entre os sujeitos (professor e aluno) e as práticas corporais possíveis. Essa relação, segundo Gadamer, caracteriza-se pelo caráter linguístico do mundo, pois, como afirma o filósofo,

Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A originária humanidade da linguagem significa, portanto, o originário caráter de linguagem do estar-no-mundo do homem [...] Ter mundo significa comportar-se para com o mundo. Mas comportar-se para com o mundo exige, por sua vez, manter-se tão livres, frente ao que nos vem ao encontro a partir do mundo, que se possa colocá-lo diante de nós tal como é. Essa capacidade representa ao mesmo tempo ter mundo e ter linguagem (2015, p. 572).

Este pensamento abre espaço para refletir sobre o estágio como este mundo no qual o estudante se relaciona e se encontra com o universo da Educação Física. As sucessivas aproximações com as atividades teórico-práticas desenvolvidas ao longo do estágio, se realizadas a partir de uma postura de abertura, poderão desencadear diferentes interpretações e, conseqüentemente, diferentes possibilidades do saberfazer traduzidas nas e pelas ações

pedagógicas. Nisso se revela a capacidade de o professor se deixar afetar pelas coisas do mundo (de modo especial, pelas coisas do mundo da Educação Física) e, a cada nova experiência, ser capaz de ressignificar os sentidos atribuídos à sua atuação enquanto professor, pois “em cada visão de mundo está implícito o ser-em-si do mundo” (GADAMER, 2015, p. 577).

Nisso, anuncia-se um modo de ser e estar professor, que revela, a cada novo encontro – seja com os sujeitos do processo educativo, com um novo saber ou uma nova situação – uma nova possibilidade de compreender o mundo do qual faz parte. Como argumenta Berticelli (2004), assim como o processo hermenêutico é um processo de pensamento originário pelo qual o significado se desvela, a educação também o é:

Não é o ensinar/aprender o que já está presente ‘na’ ciência, ‘na’ vida, ‘nos’ textos, ‘na’ linguagem, como algo que já está posto. É antes um acontecimento originário, que se produz (se mostra) na linguagem que, também originária, como acontecer novo e sempre renovado pelo falar/ouvir é interpretação e compreensão do que ainda não estava lá. [...] Sempre se estará apresentando o pensamento originário, entender originário, interpretar originário e compreender originário que configuram o educar/ser educado como e-duc-ação na presentidade (p. 300-301).

Essa possibilidade se apresenta sempre nova para as ações educativas, já que, embora o conteúdo ou um conceito não mude, “muda o mundo e os estudantes são outros, os exemplos são outros, as histórias são outras, enfim, as possibilidades avançam e recuam, de acordo com a largura dos horizontes presentes nos novos encontros, o que torna cada encontro um novo encontro” (REZER, 2014, p. 311). Nisso a ideia de composição⁵⁸ pode se articular à perspectiva hermenêutica de tradição e tradução.

Houaiss (2004) apresenta sete significados para a palavra composição. Nos interessa, neste momento, três delas: organização das partes de um todo; criação artística e acordo, consenso. Com relação à criação artística, composição tem a ideia de produção, criação, invenção. Compor na linguagem da dança, por exemplo, exige primeiramente que o dançarino transforme o movimento corporal cotidiano para que ele chegue a ser diferente da sua origem, ou seja, ao final, o que se deseja é que os movimentos e gestos produzam outros sentidos, ou melhor, que estejam/sejam abertos para que o espectador possa, a partir da fruição, construir seu próprio sentido. A transformação do movimento exige a criação de uma nova forma de realizar determinado movimento. Após a transformação, é necessário o arranjo entre os

⁵⁸ Agradeço ao professor Ricardo Rezer que, a partir das suas considerações na qualificação do projeto desta tese, me oportunizou trabalhar com esta chave de leitura.

movimentos; isto significa que deverá haver uma organização entre as partes criadas⁵⁹. Porém esta organização não tem, *a priori*, uma ordem pré-estabelecida, ela depende da intenção do dançarino ou do coreógrafo com relação àquela ação de movimento, ao sentido que se deseja operar durante a criação. Isto leva e pensar que a composição em dança exige mesmo que, momentaneamente, um acordo, consenso necessário entre criação e sentido, intencionalidade do coreógrafo.

Esta estrutura nos auxilia a pensar como o estágio pode ser um espaçotempo de experimentações em busca do tornar-se professor, associando aos entendimentos de tradição e tradução a ideia de composição. Neste período no qual o estudante de Educação Física pode ainda contar com a presença e a orientação do professor-formador, seria possível pensar o estágio como uma espécie de laboratório – não aquele com acesso controlado, asséptico e frio associado às experimentações da ciência moderna – mas aquele relacionado aos espaços de criação artística, onde o artista experimenta (a si) de diferentes formas e de novo, buscando combinações, arranjos que sejam passíveis de sentidos.

Pensar deste modo, talvez seja uma forma de amenizar as angústias dos estudantes quando estão a planejar suas ações de docência e outras atividades inerentes ao estágio. Além disso, pode ser a possibilidade de construir uma forma de olhar/ouvir o contexto escolar de modo geral e as aulas de Educação Física de modo específico para com, e além da racionalidade técnica-instrumental, da qual somos herdeiros; esta, se não o maior, se mostra como um dos grandes desafios a serem enfrentados pela área.

Entendo que a ideia de laboratório de criação e a ideia de composição fomentam outras imagens para o processo de estágio e para o estudante, diferentes daquelas do treinamento e como “aplicador” de saberes técnicos, respectivamente. Abrem-se novas perspectivas de horizontes nos quais os pré-conceitos referentes aos conteúdos, aos métodos didático-pedagógicos, ao modo de ser professor, bem como aos sentidos atribuídos à Educação Física podem ser ressignificados, porque confrontados com o mundo do contexto escolar, o qual se mostra sempre em processo de instauração de sentidos. Cabe aqui a reflexão de Berticelli (2004, p. 207), para quem “a busca de conhecimento é busca de sentido”, sendo o processo educacional um processo de produção de sentidos “na medida em que discursos os produzem na sucessão tangencial do perguntar e do responder, consubstanciados no interpretar. A essência da educação é produzir sentido(s) e interpretar, que equivale se lançar

⁵⁹ Aqui me refiro ao processo de composição em dança que podemos chamar de estruturado. Como na música, a dança também se faz a partir da improvisação na qual os movimentos se dão sem uma organização prévia, mas não por isso, sem uma preparação anterior a qual prevê conhecimentos específicos de dança, como também na música, por exemplo.

para além do agora dito” (p. 306). Nessa direção, não há por que ter medo de assumir conjuntamente, professor-formador e estudante, que o estágio se constitui campo do “não saber”⁶⁰ e, por isso, aberto ao acontecimento. Se é acontecimento, na perspectiva da hermenêutica gadameriana, na dimensão daquilo que nos vem e nos arrebatava, nos inquieta, então, pode ser entendido como aberto à autoformação, porque, como esclarece Flickinger (2000), a inquietação provocada pelo acontecimento nos impele a um posicionamento novo “a um modo de abrir-nos, procurando lugar dentro do novo espaço” (p. 33). Ainda, poderíamos considerar que o acontecimento surgido do encontro com a vida da escola que, num primeiro momento, nos desestabiliza e nos coloca em suspenso, provoca – se levado a sério – um novo pensar sobre o acontecido e a busca de novos sentidos para e na atuação pedagógica.

A partir desta dinâmica vemos a possibilidade de pensar o espaçotempo do estágio como momento no qual o estudante pode experimentar a si mesmo enquanto aprendente, compondo sua atuação pedagógica a partir dos arranjos dos elementos que constituem o modo de ser e estar professor. Esses arranjos consistem em pôr em movimento saberes já construídos, a fim de alcançar um objetivo prévio, porém este será sempre um horizonte que poderá ser ampliado, considerando os caminhos que serão percorridos de forma conjunta na atuação dos intérpretes, professor e aluno.

Desse modo, o estágio é um campo de formação pela experiência da atuação. O estudante se forma enquanto atua e, pela atuação com o outro, se (trans)forma. Em analogia à afirmação de Tardif e Raymond (2000, p. 210), quando estes afirmam: “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma [...]”, podemos pensar que, enquanto o estudante de Educação Física aprende a ser professor, não faz simplesmente isto, ele também faz algo de si mesmo, ao transformar-se pela experiência.

A hermenêutica filosófica de Gadamer se inscreve em elementos que denotam a relação inextricável com o mundo, e a compreensão deste se dá na e pela linguagem, a qual permite colocar-se em comum experiências de sentido, pois “a linguagem é o meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão” (2015, p. 497). Isso significa que, enquanto professores e estudantes, sempre estaremos no movimento de realização de acordos que constituem, sempre temporariamente, os saberes inerentes a este campo do conhecimento. Isso impele a pensar que “nunca estaremos prontos”, embora isso abarque a ideia de que a cada experiência com o outro, a cada leitura de um novo

⁶⁰ Agradeço à professora Valeska de Oliveira pela possibilidade de pensar o estágio por esta via.

texto, vamos avançando – e talvez com entendimentos que tomam outra direção – naquilo que já sabemos.

Assim, o estágio na formação de professores, em especial na formação de professores de Educação Física, se configura, fortemente, como um campo que não desconsidera a importância do saber técnico-instrumental para o desenvolvimento do processo pedagógico, mas o ultrapassa no sentido de favorecer a abertura para perceber o que a escola, a aula e os alunos têm a mostrar. Enquanto herdeiros de uma tradição que nos chega por meio das intencionalidades e das finalidades já identificadas e definidas para as práticas corporais, necessitamos, incessantemente, (re)interpretar essa herança a fim de construir outros sentidos possíveis, já que, conforme esclarece Oliveira (2006, p. 228), a tradição “é a instância a partir de onde toda e qualquer compreensão atual é determinada, possibilitada”.

Ainda, enquanto campo de formação, o estágio pode ensinar ao futuro professor que também é seu papel ser “tradutor” dos saberes que herdamos. Pela tradução “tornamos compreensível o que é estrangeiro, estranho ou ininteligível, utilizando como *medium* a nossa própria linguagem” (ROHDEN, 2008, p. 197). Porém, enuncia Hermann (2002, p. 24), isso “exige que o horizonte do tradutor se encontre com o horizonte de compreensão do texto”. Em analogia podemos entender que a tradução no ato pedagógico é um exercício de fazer-se chegar ao outro para que este possa, a partir do seu horizonte, estabelecer e participar de sentidos comuns.

Como outro elemento que nos propomos a pensar em articulação à tradição e à tradução, em relação ao espaçotempo do estágio, a composição também suscita novas compreensões. Conforme discutimos anteriormente, a ação da criação intrínseca à composição pode nos levar a construir outros contornos em relação à prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à produção. Assim, criar e compor terá como resultado uma produção nova ou renovada. Isso significa que, a partir das diferentes experiências e exigências que o contexto escolar e que as aulas de Educação Física vão fazendo ao estudante (e ao professor-formador), o saber até então construído será colocado à prova ou será chamado à validação pela atuação dos sujeitos imbricados no processo educativo.

Nisso a importância de o estudante estar ciente de que se algo daquilo que planejou “não funcionar”, não significa um fracasso, mas sempre uma possibilidade de se pensar de novo sem perder de vista a situação na qual está imerso. Cabe aqui a reflexão de Flickinger (2014) sobre a validação do saber verdadeiro, afirmando que este não nasce única e exclusivamente da aplicação correta de um procedimento metodológico, mas “ele se constrói em uma relação de dependência a pressupostos, dos quais entretanto esse saber precisa não

apenas tomar consciência, senão reconhecer como momentos de si mesmo” (p. 126). Nessa mesma direção, Pereira (2013) propõe pensar as práticas na educação como “emergências de um tempo processual”, argumentando que estas “não são linearidades causais, exercícios de roteiros pré-estabelecidos. A possibilidade de novos cruzamentos de forças é infinita: a cada momento, afetamos e somos afetados pelo mundo à nossa volta” (p. 126).

Assim, os elementos tradição, tradução e composição articulam-se em sentidos e possibilidades para pensar o espaçotempo dos estágios no processo de formação de professores de Educação Física como um campo capaz de potencializar o aprender com aquilo que chega pela via do outro, seja o contexto escolar com os sujeitos que constituem estes espaços, seja os textos estudados ao longo da formação, sem desconsiderar os saberes construídos pela racionalidade técnica-instrumental, mas ciente das limitações destes. Consideramos como importante a ideia de que, enquanto pertencentes à uma tradição, podemos, a partir dela, propor novas interpretações o que nos levará, conseqüentemente, a novas composições e arranjos, desencadeando formas outras de trilhar o caminho da formação de professores.

5.2 HORIZONTE INTERPRETATIVO II: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO ABERTO À EXPERIÊNCIA

*Na obra de arte acontece paradigmaticamente
aquilo que todos nós fazemos na medida que estamos aqui:
estruturação constante do mundo
(GADAMER, 2010, p. 23).*

*[...] a experiência estética atua sobre nossas rígidas estruturas de apropriação, articula-se
com as emoções, desvela o estranho e
possibilita que o outro aconteça
(HERMANN, 2014, p. 24).*

Conforme discutimos no capítulo anterior, a experiência estética que a obra de arte proporciona tem um papel fundamental na hermenêutica gadameriana, pois representa a ideia de que a compreensão ou o conhecimento não se constituem exclusivamente pela via do controle ou pela via metodológica, mas acontece no momento em que o sujeito se põe em diálogo com o outro, com o mundo.

O cenário que surge do encontro do sujeito com a obra de arte – a experiência deste acontecimento – constitui a base sobre a qual Gadamer constrói sua hermenêutica filosófica. A base pré-reflexiva da experiência que se denota a partir do estranhamento frente à obra de

arte é capaz de gerar interrogações, já que a linguagem artística não apresenta um conteúdo de antemão já sabido, “ao contrário, ela provoca nossas perguntas, cujas respostas só se encontram ao longo de um processo aventureiro, ao qual nos temos de entregar” (FLICKINGER, 2010, p. 60). Assim, explica Flickinger, “tomada como chave decifratória à experiência hermenêutica, a ontologia da arte anuncia os elementos fundantes do compreender” (2010, p. 72).

Rohden⁶¹ referenda essa ideia pois, à medida que a obra de arte enquanto “algo que diz algo”, precisa ser compreendida, ela compõe o “modo de ser” da hermenêutica, o que levou Gadamer a afirmar que a hermenêutica contém a estética e que empreender a tarefa de compreender o que a obra diz e fazê-la compreensível a si e aos outros passa efetivamente por uma experiência, visto que a obra de arte “diz algo a cada um como se isso fosse dito expressamente a ele, enquanto algo atual e simultâneo [...] ela precisa ser integrada à autocompreensão de cada um” (GADAMER, 2010, p. 6). A experiência da arte e a compreensão da história, argumenta Gadamer, representam tudo aquilo que, no sentido mais amplo possível, nos fala enquanto tradição e coloca a tarefa própria ao compreender, “sem que compreender signifique em geral atualizar em si novamente as ideias de um outro [...] o que quer ser compreendido é a grande conexão de sentido da história para a qual se volta o esforço interpretativo do historiador” (2010, p. 8).

Como podemos depreender, o movimento que se instaura no sujeito quando do encontro com a obra de arte, traduz o que Gadamer chama de experiência hermenêutica, ou seja, aquela compreendida como a abertura ao estranho e ao alheio, produzindo inquietações e dúvidas, gerando perguntas. Pela sua estrutura de abertura, a experiência estética, tal como o autor a compreende, ajuda-nos a entender o que significa Experiência Hermenêutica: o novo que acontece independente da vontade e da decisão do sujeito. Apenas para recordar, experiência estética é o que se passa no sujeito, independente das suas predisposições; ou como apresenta Larrosa a partir de Heidegger: na experiência, o sujeito é “alcançado, tombado, derrubado [...] é também um sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (2015, p. 28). Assim, Gadamer e Larrosa nos levam a entender a experiência como o não previsto, que (nos) acontece e nos solicita, ou como disse Flickinger, como aquilo que “que nos irrita”. Nisso, a experiência estética e, conseqüentemente, a experiência

⁶¹ Anotações realizadas a partir da conferência de Luiz Rohden apresentada durante o Simpósio Internacional sobre estética, hermenêutica e filosofia da educação no Instituto de Artes da UFRGS, intitulada: “A questão do estético em Gadamer”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QWOI74XKkr8>.

hermenêutica acontecem na atitude de abertura à alteridade do outro, e é justamente o que provoca, mantém essa abertura para o diverso do próprio.

É nessa direção que compreendemos que a experiência estética se configura como importante elemento para pensar o processo de formação de sujeitos, uma vez que indica novos caminhos, outras formas de entendimento da relação sujeito-mundo. Diretamente estamos falando de um entendimento que não se limita a compreender o mundo a partir da lógica da dominação e do controle, mas do reconhecimento do outro como legítimo e indispensável a si mesmo. Esse reconhecimento se dá em aceitar que o outro se mostre e se deixe falar, podendo ser aquilo que ele fala, uma verdade, conforme ensinou Gadamer.

Esse entendimento interessa, precisamente, porque queremos tratar do momento do estágio no processo de formação do professor de Educação Física como “este outro” que vem ao encontro do estudante (e do professor-formador) e se mostra em toda sua força como um universo estranho e inquietador.

Se, como já identificamos ao longo deste estudo, a hermenêutica gadameriana trata das condições sob as quais se realiza a compreensão, sendo estas a tradição e a linguagem, também nos foi possível reconhecer o papel da experiência estética neste processo. Embora esta experiência não possa ser facilmente descrita, como argumenta Hermann (2014), ela trata, fundamentalmente, do “acesso ao outro” na medida em que suspende as certezas e projeta uma nova estruturação de sentido, estabelecendo “a possibilidade de estranhamento radical de crenças e valores que abre a compreensão para a alteridade, um modo de ser sensível diante do outro”. Estas experiências, continua a autora, “cumprem um papel formativo na relação com o outro porque oportunizam vivências imaginativas e sensíveis capazes de deixar que o outro aconteça” (p. 131).

O outro, nesta perspectiva, pode ser um texto, uma obra de arte em suas diferentes manifestações, situações cotidianas ou ainda e, talvez de modo mais vivo e marcante, o outro ser humano. Esse acontecimento do encontro com o outro é o que precisamos interpretar, pois tudo o que se compreende é linguagem e só compreendemos porque estamos desde sempre nela. Por isso, apoiamo-nos na argumentação de Berticelli (2004, p. 321), de que a “hermenêutica é também interpretação e compreensão da própria existência do ser humano no mundo e compreensão do próprio mundo: perspectivas profundamente inseridas no cenário que configura a educação como um todo”.

Se, conforme discutimos anteriormente a partir de Hermann (2010), a experiência estética em Gadamer abandona a imagem da subjetividade na relação sujeito-objeto, tido como inerte, e passa para processos de apropriação, julgamento e transformação – o qual

podemos definir como práxis – como visualizar o estágio neste movimento? Como avançar no sentido de compreender este momento do processo de formação para além das questões técnico-procedimentais (sem esquecer delas) e da insistente ideia de “colocar em prática tudo o que se aprendeu na teoria”? Como potencializar a ideia do estágio como campo do não saber e, portanto, espaço-tempo aberto à novas experiências, para com elas aprender e também produzir novos sentidos e saberes?

Talvez a questão “o que significa afinal o que agora está acontecendo?”⁶², que emerge do encontro com a obra de arte, também seja pertinente para refletir sobre estes questionamentos. Talvez devêssemos, como professores formadores, provocar de forma mais intensa esta questão junto aos estudantes, para que possam, a partir do vivido em cada escola e em cada situação do processo pedagógico, rememorar encontros e acontecimentos, suscitar reflexões, a fim de tornar ainda mais vivo tudo aquilo que envolve o tornar-se professor.

Durante a construção desta tese, ao mapear pesquisas e suas respectivas problemáticas já produzidas com relação ao estágio no campo de Educação Física⁶³, identifiquei ainda uma tímida produção em nível de doutorado. Disso, depreende-se que há muitos espaços a serem preenchidos, principalmente aqueles relativos às impressões, preocupações e percepções do próprio estudante durante este processo, sendo esta uma das conclusões a que chegaram Isse e Molina Neto (2016). Também, a partir destes autores, podemos considerar que a produção até aqui realizada está circunscrita, em grande medida, pela preocupação relativa às questões de construção de identidade, de legislação, de dicotomia teoria-prática e de ações de teor utilitários e que “a ruptura com o modelo da racionalidade técnica, segundo a qual o estágio seria a aplicação de elementos teóricos/teorias na prática, parece ser o grande desafio da formação” (p. 12-13).

Levando em conta estas questões, tomar a ideia da experiência estética como atitude implicada a predisposição ao novo, a questão “o que significa o que está acontecendo agora?” reforça a noção de que as ações-reflexões suscitadas e produzidas neste momento sejam ações e reflexões (auto)transformadoras, pois são reações ao que nos acontece. Se retomarmos o que Lawn explicou no sentido de que o melhor que podemos esperar com a experiência não é o conhecimento, mas o *insight* produzido por ela, quando nos apresenta à falibilidade das potencialidades humanas, nos deparamos com aquilo que Gadamer chamou de negatividade da experiência, ou seja, é o dar-se conta da incompletude, do não-saber e das limitações

⁶² Questão apresentada por Casanova na apresentação à edição brasileira do livro “Hermenêutica da obra de arte” de Gadamer (2010, p. XIV).

⁶³ Discussão realizada na página 53 desta tese.

humanas. Ou isso nos imobiliza ou nos coloca rumo à nova viagem em direção à novos saberes, à novas aprendizagens, pois, como ensinou Gadamer, o efeito que advém do encontro é a participação de um sentido.

Talvez o estágio seja um espaçotempo de dignificar aquilo que “não deu certo”, conforme planejado ou previsto anteriormente. Há de valorizar esta faceta negativa da experiência que, muitas vezes, é percebida mais como conhecimento não adquirido e menos como um saber que passa a ser produzido pelo sujeito a partir da sua vivência⁶⁴. Há de se reconhecer, “naquilo que vai acontecendo” e que foge ao programado, a força que a relação pedagógica traz à tona, em especial, a que se revela numa aula de Educação Física, visto que pressupõem-se que, na partilha de saberes e fazeres relacionados à cultura de movimento, os sujeitos (se)revelam (em) toda a complexidade do ser. Quantos relatos ouvimos sobre como uma prática realizada nas aulas de Educação Física marcou profundamente alguém, seja de forma positiva ou negativa? Não poucas vezes estudantes relatam situações pelas quais muitos foram levados a procurar esta formação. Desde situações de denotam o encorajamento para a vivência da prática, até aquelas nas quais se sentiram ameaçados na sua integridade física, moral e emocional. Nas práticas que consistem a Educação Física o corpo-sujeito mostra-se por inteiro e, por isso, é tão fácil que, da mesma forma que alguém possa ser enaltecido pelas suas habilidades, outro possa ser desmerecido. Daí entendo a grande responsabilidade que o professor de Educação Física retém em sua atuação pedagógica: para além da responsabilidade de conduzir a aprendizagem dos conteúdos específicos da área há a responsabilidade de resguardar o direito de que cada corpo-sujeito seja respeitado e considerado em sua forma de ser e estar no mundo.

Por isso, a questão o que significa isso que está acontecendo para mim agora? também pode auxiliar a pensar sobre a importância da noção de “tato” na relação pedagógica. Gadamer, traz esta ideia quando se refere à forma de lidarmos com o desconhecido ou nas situações que não possuímos nenhum saber baseado em princípios universais, sendo entendida como uma “determinada sensibilidade e capacidade de percepção [...]” (2015, p. 52). O tato é, segundo o filósofo, uma forma de conhecimento e uma forma de ser, por isso a ideia de tato inclui a formação, sendo função “da formação tanto estética como histórica” (p. 53). Com o tato não é possível acessar algo ou alguém diretamente, é somente possível contorná-lo e isso não significa, como alerta Gadamer, desviar a vista, mas atentar para não

⁶⁴ Esta questão tem sido uma das grandes discussões realizadas, inicialmente pelo professor António Nóvoa nos anos 1990, e abraçada por outros estudiosos.

esbarrar e passar ao lado. Por isso, “que o tato ajuda a manter distância. Evita o impacto, a proximidade demasiada e a invasão da esfera íntima da pessoa” (p. 53).

Nesse sentido, Bárcena (2000, p. 27) argumenta que “gracias al tacto accedemos a la experiencia del otro. Sólo nos sentimos gracias al outro [...] El tacto expresa el lenguaje de la caricia. Una especie de anticoncepto que se abre al cuestionamiento, al interrogante y, al mismo tiempo, a la responsividad”⁶⁵.

O que estas ideias suscitam se aproxima daquilo que Gadamer reclama como essencial no processo de compreensão e, portanto, no processo de formação: o reconhecimento do outro – e da imprevisibilidade do encontro – sem o qual não é possível a formação, a transformação. Nisso, o diálogo e a escuta, juntamente com o tato, são imprescindíveis visto que “el aprender se resuelve en cada instante, sin planificación previa, aprovechando al máximo cada instante de sorpresa, de novedad, esos momentos en los que un inicio nuevo, un nuevo comienzo, puede nacer hacia afuera”⁶⁶ (BÁRCENA, 2000, p. 30). Assim, concordamos com Silva (2008, p. 204), no momento em que afirma que o “tato educativo é uma maneira de aproximação na relação pedagógica em que a sensibilidade é indispensável” (*aesthesis*) e, por isso, “não violenta a subjetividade do outro, pois requer o exercício da alteridade”. Nessa mesma direção, Nóvoa (2009) argumenta que a ideia de tato pedagógico abarca a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar, bem como a serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar a fim de conduzi-los para a outra margem.

O estágio na formação em Educação Física, nesta perspectiva, concebe uma característica de aprendizado tanto no sentido de ser professor, quanto no de constituir-se sujeito. Ao ir “tateando” formas de estar e ser professor, o estudante em situação de estágio que se abre e se predispõem às situações decorrentes deste, instaura um processo de “estranhamento” no qual suas ações e reflexões vão construindo seus até então não-saberes em conhecimentos que darão condições ou possibilidades de lidar com a complexidade do contexto escolar, a qual extrapola a relação objetiva professor-conteúdo-aluno. Ainda, ao ir “tateando” e descobrindo de forma cuidadosa e zelosa modos de ser professor, poderá aprender que a relação pedagógica implica em formação humana o que exige ações e

⁶⁵ Tradução nossa: “graças ao tato, acessamos a experiência do outro. Só nos sentimos graças ao outro [...] O tato expressa a linguagem do carinho. Uma espécie de anticonceito que está aberto ao questionamento, à interrogação e, ao mesmo tempo, à responsividade”.

⁶⁶ Tradução nossa: “o aprender é resolvido a cada momento, sem planejamento prévio, aproveitando ao máximo cada instante de surpresa, de novidade, aqueles momentos em que um início novo, um novo começo, podem nascer”.

reflexões que considerem o sujeito na sua relação com o mundo a partir da cultura corporal de movimento, neste caso. Levantar a questão sobre o que está acontecendo agora impõem um estado de abertura na qual reside a possibilidade de se manter a tensão entre o pensamento e a realidade, conforme aponta Silva (2008), a partir do estranhamento daquilo que rotineiramente não parece estranho.

Ainda, é crucial pensar que o estudante em estágio é um “principiante” que está em fase inicial de formação. Neste momento, as memórias de aluno com suas experiências vividas nesta condição ainda estão fortes, já que muitos deles ingressam na formação em Educação Física logo após o término do ensino médio; retornam para as escolas de onde saíram e, muitas vezes, passam a ser acompanhados pelos seus ex-professores. A partir dos relatos e nas conversas durante as orientações de planejamento com os estudantes, percebo que imitar ou reproduzir práticas que eles mesmos vivenciaram durante suas trajetórias de aluno é mais “seguro” e tanto o conteúdo, quanto a forma de desenvolvê-lo são uma espécie de suporte à sua ação como docente-estagiário. Tardif (2000) trata dessa questão afirmando que isso acontece porque, durante a formação inicial, as crenças em relação à finalidade e aos modelos de ação pedagógica não foram abaladas. Estas “vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes” (p. 20). De fato, é nisto que se configura (ou deveria) a experiência na formação: provocar abalos, ruptura desse saber inicial.

Nesse sentido, compreender o estágio na perspectiva da experiência proposta pela hermenêutica filosófica implica em concebê-lo num constante confronto com o já sabido. Fazer-se sujeito da experiência é colocar-se na posição de aprendente no sentido em que cada situação de imprevisto possa deixar-se revelar, para que, a partir do pré-conceito, ou seja, daquilo que já se sabe, possa produzir novos sentidos. Aqui a questão sobre o que significa o que está acontecendo agora une-se à reflexão sobre o que está mudando em relação ao que já sei? Entendo que estas reflexões são a potência da formação, pois instauram o movimento de pergunta e de resposta, primordial para a produção do conhecimento e da compreensão a qual não surge da acumulação de saberes, conforme enfatizou Gadamer, mas se manifesta entre o familiar e o desconhecido ou, ainda, como sugere Bárcena (2012, p. 39): “en el aprender estamos, de hecho, entre un saber que ya disponemos y un no saber que nos falta”.⁶⁷

⁶⁷ Tradução nossa: “no aprender estamos, de fato, entre um saber que já dispomos e outro que nos falta”.

Neste pensamento, o estágio é um espaço aberto para produção de novos sentidos a partir de encontros com teorias e práticas que se avivam nas relações pedagógicas que, se por um lado tornam possível reafirmar saberes, por outro, abrem a possibilidade para que um novo possa instaurar-se, visto que, como afirmou Gadamer (apud ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 255) “toda experiência é confronto, já que ela opõe o novo ao antigo e, em princípio, nunca sabe se o novo prevalecerá, quer dizer, tornar-se-á verdadeiramente uma experiência, ou se o antigo, costumeiro e previsível reconquistará finalmente a sua consistência”.

Aprendemos com Gadamer que a verdadeira experiência não nos permite que fiquemos imunes a ela e, por isso, nos transforma impedindo-nos de ser sempre os mesmos, como afirma Bárcena (2012). Porém, para que ela se constitua desse modo e não seja apenas algo que acontece, que passa sem tocar, sem deixar marcas (LARROSA, 2015), necessita da atenção ao presente, o que significa, conforme diz Bárcena, pensar sobre si mesmo. Assim, o autor propõe que

[...] en el aprender prestamos atención a lo que no habíamos previsto, hacia algo que cambió nuestra ruta y una dirección previamente marcada. Lo que parecía imposible devino posibilidad y potencia. Que ello sea así se debe a que un *acontecimiento* nos ha sobrevenido⁶⁸ (BÁRCENA, 2012, p. 39, grifo do autor).

Entender o acontecimento como algo que se apodera de nós e, por isso, nos interpela, nos convoca a pensar, é uma forma de reconhecer que necessitamos estar atentos e inteiros, impondo-nos um certo tipo de relação com o mundo e com nós mesmos. Bárcena (2012, p. 40) afirma que aprender não é senão

[...] el mediador entre un no saber y un saber, un paso viviente de uno a otro, que requiere la máxima atención. Pero ese pasaje del no saber al saber –y aquí hay una clave importante– está repleto de azares e imprevistos, de casualidades e incertidumbres. Es un pasaje que tiene algo de poético, pues es propio del poeta hacer pasar algo del no ser al ser. Aprender tiene que ver con la creación o producción de una presencia, la que a cada uno le corresponde al aprender a estar y habitar⁶⁹.

⁶⁸ Tradução nossa: “no aprender, prestamos atenção ao que não tínhamos previsto, para algo que mudou nossa rota e direção previamente estabelecida. O que parecia impossível tornou-se possibilidade e potência. Isso se deve a um acontecimento que nos passa”.

⁶⁹ Tradução nossa: “o mediador entre um não saber e um saber, uma etapa viva de um para outro, que exige a máxima atenção. Mas esta passagem do não saber ao saber - e aqui está uma chave importante - está cheia de perigos e imprevistos, de casualidades e incertezas. É uma passagem que tem algo poético, porque é próprio do poeta passar algo do não-ser para o ser. Aprender tem a ver com a criação ou produção de uma presença, que corresponde a cada um ao aprender a ser e a habitar”.

Gadamer argumenta que “educar-se” consiste em potencializar forças naquilo que se percebe como pontos frágeis e, isso, entendemos não ser possível sem a atenção ao que acontece e sem atenção ao modo de ser e estar no mundo. Aliás, a atenção ao modo de ser e estar no mundo reflete o modo da “presença” (*Dasein*) como possibilidade de ser, como um “sendo” constituído e compreendido a partir das suas experiências de estar no mundo, com o mundo e com os outros. Bárcena (2012) enfatiza que estar presente em algo é prestar atenção, estar atento ao que nos passa. Quem pretende compreender, disse Gadamer, está ligado à coisa e precisa entregar-se à escuta e ao diálogo. É a presença do outro, o alheio que nos solicita e este só é (re)conhecido a partir da nossa presença atenta ao solicitado na forma inicial do estranhamento, do desconhecido para, pela via do diálogo, permitir que ele se torne parte do nosso mundo, dos nossos saberes.

Disso resulta a importância de que o estágio, no processo de formação de professores, seja vivido de forma intensa, numa atitude de constante atenção que nos predispõe a reconhecer as experiências⁷⁰, bem como deixar-se ser tom(b)ado por elas para que possam transfigurar-se em formação. Esta é a condição para que se possa participar de novos sentidos com relação à Educação Física e seus propósitos no contexto escolar, já que, como alertou Gadamer (2015, p. 462), a experiência “deve proporcionar-nos um saber melhor, não somente sobre si mesmo mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre o universal”. Este saber melhor implica, como argumentam Almeida e Fensterseifer (2011), um esforço o qual pode não proporcionar um prazer imediato ao aprendente (ao estudante de Educação Física neste caso), pois escancara o não saber (a face negativa da experiência ou a *docta ignorância* socrática) e “auxilia os mesmos a dar um novo sentido às vivências/práticas corporais nas aulas de Educação Física a partir da experiência com algo novo” (p. 256).

Com relação à experiência que é capaz de transformar, ainda há algo importante a considerar. Conforme já dissemos anteriormente, não basta algo acontecer para que tenhamos feito uma experiência. É preciso sofrer⁷¹ a experiência, para que, do sofrimento, obtenhamos algum aprendizado. Este sempre nos convoca à uma atitude reflexiva. Isto revela o entendimento de sabedoria prática – a *phronesis* aristotélica – retomada por Gadamer, a fim de mostrar a relação entre esta e a experiência no processo de compreensão.

⁷⁰ Aqui também podemos pensar na atitude contemplativa de Aristóteles.

⁷¹ Ao longo do texto esta expressão aparecerá outras vezes e a tomamos no sentido de ter que suportar o que se passa, o que acontece e não se pode evitar ou abster-se. Larrosa (2015), citando Heidegger, diz que fazer uma experiência significa “[...] sofrer, pacer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos [...]” (p. 27).

Hermann (2010) fala das dificuldades de se encontrar uma tradução adequada para expressar o espectro semântico que o termo *phronesis* possuía para os gregos e a defende no sentido aristotélico de “excelência do intelecto prático” ou sabedoria prática que não se caracteriza como um saber privado, mas público e social que apresenta condições de “preservar, enquanto sabedoria prática, a universalidade dos valores éticos, sociais e estéticos que atuam no processo formativo” (p. 78). Segundo a autora, este entendimento “oferece a possibilidade de articulação com o núcleo do problema de uma educação ético-estética, ou seja, a abertura de horizontes com significados comuns que faça frente ao individualismo exacerbado”, situando-o, dessa forma, “no âmbito das relações entre o universal e o particular” (p. 79), ou seja, à aplicação de princípios gerais em casos particulares. Ou ainda, como afirmou Gadamer (2015, p. 412),

[...] aquele que atua deve ver a situação concreta à luz do que se exige dele em geral. Negativamente, significa que um saber geral que não saiba aplicar-se à situação concreta permanece sem sentido, e até ameaça obscurecer as exigências concretas que emanam de uma determinada situação.

Aqui, conforme enfatiza o filósofo, reside a própria estrutura da reflexão ética que “não somente converte uma ética filosófica em um problema metodológico difícil, mas *ao mesmo tempo da relevância moral ao problema do método*” (2015, p. 413, grifos do autor) ou, epistemologicamente, a exigência de um critério de demarcação entre o que pode ser objeto de um procedimento matemático preciso e o que deve ser tratado com uma lógica diferente da meramente formal, que Aristóteles denominou de retórica⁷². Segundo Gadamer, Aristóteles enfatiza “o fato de que no terreno da filosofia prática não se pode falar de uma exatidão de nível máximo como a que fornece o matemático”. Este requisito de fato estaria fora de lugar, pois “se trata tão somente de tornar visível o perfil das coisas e ajudar, de certo modo, a consciência moral com este esboço de mero perfil” (2015, p. 413) e, como deve ser essa ajuda, diz Gadamer, já é um problema moral, pois pertence à estrutura do fenômeno ético “o fato de que aquele que atua deve saber e decidir por si mesmo e não permitir que lhe arrebatem essa autonomia por nada” (p. 413).

⁷² Na *Ética a Nicômaco*, Livro I, Aristóteles (2017, p. 26) distingue o método da filosofia prática do método da matemática, por exemplo: “[...] não se pode procurar o rigor de modo semelhante em todas as coisas, mas em cada uma delas segundo a natureza do assunto de que se trata e na medida de precisão que o tema permite. Por exemplo, o carpinteiro e o geômetra investigam de modo distinto o ângulo reto. Um valoriza o aspecto útil para o seu trabalho, o outro, porém, a essência e a qualidade específica [do ângulo reto]; porque está tomado pelo olhar teórico. Ter-se-á, portanto, de proceder do mesmo modo em todas as outras investigações, para que aquilo que é um mero acessório não seja mais importante do que o essencial do trabalho a realizar”. Ainda, ele diz literalmente: “[...] pois é próprio do homem culto buscar a precisão, em cada gênero de coisas, apenas na medida em que o admite a natureza do assunto. Evidentemente não seria menos insensato aceitar um raciocínio provável da parte de um geômetra do que exigir provas exatas de um retórico”. Portanto, ele está anunciando duas lógicas, a formal, matemática, e a retórica, argumentativa.

Nesse sentido, Kronbauer (s/d) ajuda-nos a entender que, no caso da ética, fica ainda mais claro que se trata do problema hermenêutico da pertença entre o intérprete e o que está mesmo em questão. Aqui não é possível um conhecimento objetivo, ao modo das ciências naturais, pois “aquele que sabe não está frente a uma constelação de fatos, que basta constatar, mas é atingido diretamente por aquilo que ele conhece. É algo que ele deve fazer” (GADAMER, 2015, p. 414), com base em sua ponderação e decisão⁷³. O agir moral, diz Hermann (2017, p. 84), “necessita de um longo preparo e de uma aprendizagem realizada na experiência concreta, que, por sua vez, depende da sensibilidade para interpretar a situação e perceber os elementos significativos e as emoções envolvidos nesse agir”. Essa sensibilidade para a interpretação é necessária porque, diferentemente do paradigma grego de teoria – que é a matemática – as ciências humanas (morais) não lidam com algo inalterado, mas com o saber do ser humano sobre si mesmo, enquanto agente e, portanto, “aquele que atua está às voltas com coisas que nem sempre são como são, pois podem também ser diferentes (GADAMER, 2015, p. 414).

É nesse sentido que Hermann (2017) fala da relação de complementaridade entre ética e estética que, embora se trate de uma relação tensa, a estética e a ética “não se reduzem uma a outra e tampouco estabelecem uma distância intransponível entre ambas” (p. 87). Uma relação desta ordem, argumenta a autora, permite à educação experiências diferenciadas capazes de desbloquear o embrutecimento perceptivo que dificulta ou impede a aplicação de princípios éticos e tem, na arte, fonte de conhecimento e de sensibilização, sobretudo “porque expõe em toda sua riqueza e potencialidade as capacidades humanas e nos prepara para a decisão moral” (p. 88).

Nesse mesmo caminho, Flickinger (2010, p. 120) afirma que a *phronesis* “diz respeito, antes de tudo, ao autoentendimento da pessoa no ato de responsabilizar-se pelo seu agir”. Este saber, afirma o autor, não se apresenta como saber de um objeto ou de um saber técnico para fazê-lo, mas sim, enquanto tarefa de buscar a racionalidade prática, qual seja, “de entregar-se a uma experiência processual viva. A uma experiência, portanto, que força o sujeito a cada novo passo, a refletir acerca da adequação de sua postura perante a coisa” (p. 120). Hermann também argumenta nesse sentido, afirmando que a prática constante é essencial à educação,

⁷³ Santin (1995) faz uma interessante reflexão nesse sentido a qual apresento na íntegra: “Talvez, tenhamos medo, nós, filhos da ciência e da objetividade, deste tipo de responsabilidade. Nós somos das definições claras e precisas que nos garantam o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado, o que é justo e o que é injusto. Nós, intelectuais, nos debatemos em polêmicas memoráveis e nos entregamos a longas e estafantes vigílias, para construir os instrumentos que garantam o divisor de águas entre o bem e o mal, entre a verdade e a falsidade, entre a justiça e a injustiça. O estranho em tudo isto é que não sabemos em nome de quem nós nos atribuímos o direito e o dever de sermos estes engenheiros da construção da ordem social. Em nome da religião, da metafísica ou do positivismo científico?”

mas não a qual se refere à moderna separação da teoria, em que aquela seria uma aplicação dos princípios teóricos, ao contrário,

[...] deve ser entendida no plano da distinção dos usos da razão, que discrimina a capacidade de deliberar, de domínio prático, da capacidade de demonstração [...] a deliberação prudente envolve uma responsabilidade, uma racionalidade que inclui um esforço para levar adiante a própria ação (HERMANN, 2013, p. 95).

Nessa perspectiva, o estágio na formação em Educação Física, se tomado como esta prática constante, permite ao estudante (e professor formador) experimentar mais vezes, de formas diferentes, compondo arranjos – conforme discutimos no tópico anterior – em busca de um saber e de um ser melhor. Quando Almeida e Fensterseifer (2011), ao tratarem do movimento/práticas corporais como objeto da experiência na Educação Física, afirmam que “‘conhecer’ determinado movimento/prática corporal no plano conceitual, em uma universalidade prévia, restringe nossa possibilidade de ‘fazermos’ uma experiência” (p. 254), argumentando com Gadamer que, quando fazemos uma experiência com um objeto, isso significa que até então não havíamos compreendido adequadamente as coisas e só agora nos damos conta de como realmente elas são, podemos, em analogia, pensar as ações realizadas pelos estudantes no estágio: “conhecer” uma determinada estratégia metodológica de ensino no plano conceitual, em uma universalidade prévia, não significa que não teremos que experimentá-la a cada vez, alterando-a, a fim de que, por meio dela, consigamos “chegar até os alunos”. E isso não significa fracasso, mas sim reconhecimento de que estamos imbricados na relação entre o universal e o particular e que esta, porque viva e histórica, exige o “esforço de ter de se confirmar constantemente e converter-se em uma nova experiência, já que não se pode fazer essa experiência confirmada e repetida novamente” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 254).

Nisso, o estágio e as experiências nele e por ele sofridas ganham relevância, quando percebidos enquanto “laboratório” de criação, de experiências pedagógicas que permitem ao estudante ir testando, Tateando seus saberes e não-saberes, a fim de construir uma trajetória formativa que considera e reconhece que o outro, elemento principal da relação pedagógica, solicita e exige a escuta. Assim como Munhoz e Costa (2012, p. 62), argumentam que uma aula “pode ser então outra coisa: uma experiência não-dogmática que possibilita experimentar e pensar. Experiência em que se pode escutar o inaudito, ler o não lido, duvidar da verdade, desaprender o aprendido”; dessa mesma forma, pode ser o estágio.

Ainda, no aspecto da relação ético-estética no processo de formação, não é possível desconsiderar o campo de conhecimento e atuação da Educação Física que trata, especificamente, daquilo que emerge do corpo em movimento, ou seja, das práticas corporais

em suas diferentes manifestações. Santin (2002), em um dos seus “textos malditos”, trata do momento novo da Educação Física⁷⁴ e apresenta desafios, no intuito de defender, no universo deste campo do conhecimento, “valores e princípios que a ordem globalizada científica e tecnológica ainda rejeita” (p. 73). O maior deles refere-se a favor dos valores da ludicidade, do tempo livre, da rejeição do modelo de funcionamento do corpo inspirado na metáfora da máquina, do respeito à pessoa reconhecida no e pelo seu corpo e, por fim, do valor relativo ao amar o corpo acima de tudo o que diz respeito à pessoa.

Santin, ancorado pelos entendimentos da fenomenologia de Merleau-Ponty, afirma que “deve-se conhecer o corpo não como representação mental ou como conceito, mas como vivência, como experiência de si mesmo” (2002, p. 74). O corpo consciente se concretiza entre a apreensão inteligível e a experiência, acontecendo o saber viver em constante modificação “nunca ocorrendo o conhecimento definitivo. A cada momento o conhecimento se modificará junto com a vivência. Saber viver significa saber seguir o movimento da vida” (p. 74).

Hermann (2018) reflete sobre as relações entre o corpo e os afetos para a ética e as possibilidades de enlace com a estética. Na raiz desta questão encontra-se o famoso binômio corpo-mente que influenciou fortemente o pensamento ocidental, o qual privilegiou a mente (também entendida como alma), tendo como uma das consequências “a visão do corpo esvaziado de valor moral” e, junto com essa negação, também foi “suprimido o valor dos sentimentos, das emoções [psiquismo] e de qualquer impulso corporal no comportamento ético” (p. 2)⁷⁵. A autora argumenta que, diferentemente das teorias anteriores, em Espinoza, na sua teoria dos afetos⁷⁶, há uma valorização do corpo, pois

[...] a busca da perfeição humana está relacionada com o aumento das capacidades de agir do corpo e não apenas da alma; do que se conclui que a perfeição racional não é apenas mental. Toda a força da afetividade na ética está vinculada ao *conatus* (esforço, em latim), um esforço para se conservar, mas também uma auto-expansão e realização de toda a essência (HERMANN, 2018, p. 7, grifo da autora).

⁷⁴ O autor refere-se ao fato de as práticas da Educação Física terem extrapolado “o muro” das escolas e alcançado outros espaços na sociedade contemporânea. Nesse sentido, Santin alerta para a necessidade de outros olhares para o campo a fim de superar os limites “da física, da bioquímica e da mecânica” (2002, p. 58).

⁷⁵ A implicação deste pensamento dualista foi vastamente realizada no campo da Educação Física, especialmente na década de 90 e início dos anos 2000. As obras “Corpo Presente” organizado por Wagner Wey Moreira em 1995 e “Pensar, sentir e agir: corporeidade e educação”, de Maria Augusta Salim Gonçalves em 1997, além dos inúmeros escritos do filósofo Silvino Santin neste mesmo período, são representativos desta discussão.

⁷⁶ Hermann explica que a concepção espinosiana “implica que cada uma das partes que nos constitui, corpo e alma, participa da potência absoluta e, ao reconhecer-se como uma parte, se reconhece como limite” (p. 6).

A relação do corpo com as questões ético-estéticas discutidas pela autora se fundamenta na perspectiva de que o corpo tem conhecimentos que são da ordem das sensações, os quais ajudam a formar um fundo – o horizonte interpretativo – sobre o qual construímos nosso saber e tomamos nossas decisões:

Os sentimentos e as emoções como o amor, a raiva, a mágoa, o ressentimento, a alegria entre outros constituem nosso conhecimento pessoal e social necessários para a emergência princípios éticos. Assim, o corpo integra nossa autocompreensão moral e isso tem importantes repercussões para a ética em educação (HERMANN, 2018, p. 10).

Esta discussão no campo da Educação Física é fundamental, já que todas as ações pedagógicas estão, de alguma forma, relacionadas ao corpo-sujeito e a suas vivências nas diferentes dimensões das práticas corporais, tais como o esporte, o jogo, as lutas, as danças, entre outros. Na aula de Educação Física, as relações entre os sujeitos se intensificam justamente pelo fato de que grande parte daquilo que se deve conhecer, em tese, precisa ser vivenciado, sentido na própria pele. As práticas vivenciadas numa aula de Educação Física, além de possibilitarem uma descoberta sobre si mesmo, permitem que se descubra o outro, bem como a descoberta da potência do “fazer junto”. Este fazer junto, estar com o outro, exige uma postura ético-estética sem a qual não será possível reconhecer e valorizar o corpóreo e os afetos imbricados no processo de descoberta, de aprendizagem. Nesse sentido, acompanho Hermann, quando esta advoga em favor de uma perspectiva ético-estética para educação, se considerarmos esta como uma “autocriação de si mesmo”, pois “a contribuição da estética assume um lócus significativo, porque é mobilizando a dimensão corporal do autoconhecimento que podemos nos compreender e aprender a lidar com nossos afetos” (2018, p. 12).

O corpo, diz Hermann (2018), por ser sobrecarregado de desejos, projeções, hábitos, afecções e violações, tem um modo especial de conhecer que reivindica para a educação um refinamento da sensibilidade e, isto, “desafia a estruturação do processo formativo a ser mais aberto ao sensível do que ao meramente cognitivo, capaz de perceber que nossos sentimentos morais se enraízam no corpo, para o qual a estética tem uma força vinculante decisiva” (p. 14). Assim, a partir dessas considerações, como pensar as contribuições da experiência estética, na perspectiva gadameriana, a fim de sustentar reflexões acerca da relação estudante-docente e estágio na formação em Educação Física?

Retomando a discussão já realizada, inicialmente, a experiência estética apresenta a estrutura da experiência que a hermenêutica filosófica advoga em favor da forma como compreendemos o mundo e a si mesmo. Ou seja, o estado de abertura que se instaura no

encontro com outro, seja este outro quem e o que for, possibilita ao sujeito entregar-se à escuta e a partir desta ampliar, construir novos horizontes de sentidos. Porém, isso somente acontece, de fato, quando se reconhece este outro na sua totalidade e inteireza, o que implica uma educação para e pela sensibilidade. Sem esta, corremos o risco de não reconhecer o alheio, o diferente, justamente por não estarmos “aptos” a valorizar o que é diferente de nós mesmos e das coisas que conhecemos. Isto, na relação pedagógica na perspectiva da qual estamos discutindo aqui, é fundamental. Somente após reconhecer os parceiros de caminhada é que se poderá orientá-los, a fim de que construam formas próprias de percorrer o caminho. Ou, como afirma Flickinger (2010, p. 73):

Querer compreender a experiência vivida exige de nós a disposição de aceitar o alheio, o outro, o desconhecido nele mesmo, isto é, na própria ameaça contida e aberta na constatação da distância intransponível, presente no encontro. Só assim, também, nos é possível reconhecer na autenticidade que lhe é própria o que nos vem ao encontro.

A possibilidade de produção de novos sentidos pelo estudante com relação aos estágios surge destas experiências que inquietam e, por vezes, assustam. Porque inquietam, estas vivências levam (pelo menos, deveriam levar) a reflexões acerca das ações e das ideias necessárias para atuação pedagógica, a qual não ignora os sujeitos da ação. Desse modo, é no diálogo com o outro – que se estabelece a partir da inquietação, da pergunta inicial – que o compreender se funda, exigindo a necessidade de “preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença dentro do próprio horizonte do encontro” (FLICKINGER, 2010, p. 74).

Assim, como vimos ao longo desta tese, experiência estética assume o seu acontecer no diálogo que tem o modo de ser do jogo e do modo de interação entre este e os jogadores. Há uma interdependência entre o jogo, ele mesmo, e os jogadores, dos quais depende porque, com sua atividade, condicionam o vir a ser do jogo, explica Flickinger (2010). Ainda, continua o autor, “sem jogadores, não já jogo. Este só acontece, processa-se, vive, porque os jogadores ‘re-agem’ ou co-respõem’ uns aos outros, formando um conjunto indissociável, cuja coesão não pode ser rompida, nem mesmo pela reflexão” (2010, p. 74). Flickinger enfatiza também que essa estrutura do jogo aponta para o espaço da “autoexperimentação” dos envolvidos no jogo e, ao jogar, entregam-se a um espaço de ação estipulado que, “embora lhes impondo regras restritivas, lhes permite, simultaneamente, abandonar os trilhos habituais do comportamento diário” (p. 75).

Atenção, presença, estar inteiro, entregar-se parecem ser características do sujeito que se deixa tom(b)ar pela experiência a qual possui como tarefa, conforme afirmou Gadamer,

integrá-la no todo da própria orientação pelo mundo e da própria autocompreensão. Esta é a força da experiência: potência integradora e reveladora do sujeito na relação com o mundo e com si mesmo.

Nisso, o estágio, na perspectiva da experiência, se mostrar como elemento potente da formação. Sendo o estágio um momento de reconhecimento do futuro campo de atuação do estudante, é nele que muitas vezes há o encantamento, mas também o desapontamento em relação à profissão escolhida. Como lidar com as frustrações? Como lidar com a sensação de impotência que muitos estudantes dizem sentir ao lidar com determinadas situações? Como lidar com todas as dificuldades relacionadas às questões objetivas necessárias para o estágio: tempo, deslocamento, negociações nos locais de trabalho, entre outras? É possível estar inteiro, presente e entregar-se com todas estas questões no horizonte?

Enquanto professora-formadora, não tenho respostas prontas para estas perguntas, mas acredito que é meu dever encorajar o estudante a adotar esta postura de abertura, de inquietude frente às situações vividas, no estágio de modo específico, mas também no seu viver para que possa, a partir de uma atitude reflexiva, aprender com as coisas que chegam ao seu encontro. Outro fator que considero importante neste momento é o da valorização do “não-saber” não como algo que deprecia o sujeito-estudante, mas como algo que o lança em busca de possibilidades que possam suprir aquela lacuna e que, a partir das opções percebidas, possa fazer a melhor escolha.

Este encorajamento, esta experiência sentida “na própria pele” quiçá seja também provocada em seus futuros alunos. Aqui, lembro a imagem proposta por Pereira (2013): o professor como rede de proteção para o salto mortal que só o aluno, se quiser, pode dar.

5.3 HORIZONTE INTERPRETATIVO III: ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DE AUTOFORMAÇÃO

[...] se não apreendermos a virtude da hermenêutica, isto é, se não reconhecermos que se trata, em primeiro lugar, de compreender o outro, a fim de se ver se, quem sabe, não será possível, afinal, algo assim como solidariedade da humanidade enquanto um todo, também, no que diz respeito a um viver junto e a como sobreviver com o outro, então – se isso não acontecer – não poderemos realizar as tarefas essenciais da humanidade, nem no que tem de menor nem no que tem de maior
(GADAMER, 2000a, p. 25).

A tese que defendo aqui é a de que o estágio é um espaçotempo no qual pode acontecer a experiência hermenêutica e, portanto, de autoformação. Aquela que se dá no

encontro com o outro e pela qual o sujeito se (trans)forma a partir da atitude reflexiva que impõe a presença do outro. Assim entendida, a experiência é caracterizada pela postura de abertura ao alheio e que, desse modo, possibilita que aquilo que se apresenta à frente aconteça ao modo da experiência estética de que já nos ocupamos anteriormente. Isto posto, e considerando as reflexões até aqui realizadas, entendo que pensar o estágio abarca, inevitavelmente, outros aspectos da formação de professores.

Ao buscar novas perspectivas possíveis para pensar o estágio como lugar e momento fundamental de formação inicial de professores de Educação Física na forma de experiência hermenêutica, fui confrontada com possíveis caminhos, que indicam que precisamos nos voltar para o processo de formação de professores e ao que está a ele relacionado: sujeitos com seus desejos e compreensões, a escola com toda a sua complexidade, a legislação que orienta o projeto de formação, a estrutura universitária em suas condições objetivas, para que ele aconteça, entre outros. Mas lembrando que se trata aqui de um estudo teórico, uma reflexão especulativa, no sentido de fazer um esforço racional para compreender o tema do estágio dentro dos horizontes que a hermenêutica propõe, bem como o meu horizonte, enquanto pesquisadora que carrega saberes, entendimentos, dúvidas e vivências relacionadas a esta temática.

Um primeiro elemento a ser considerado é o estágio como um **encontro que se estabelece entre o estudante e o futuro campo de atuação**. É o momento de aproximação com o campo de trabalho para experimentar como realmente a “coisa funciona”, para usar as palavras/respostas de muitos estudantes, quando estes são questionados sobre qual ideia possuem sobre este momento da formação⁷⁷.

Em relação aos ordenamentos legais (Resoluções 01 e 02/2202), no que concerne às orientações direcionadas à estruturação dos estágios nos cursos de formação de professores, tais como de componente obrigatório, carga horária e a preferência pela parceria com instituições públicas, não há um aprofundamento quanto à sua finalidade. De forma mais direta, a atual resolução para a formação de professores⁷⁸ estabelece, no parágrafo 6º do artigo 13, que o estágio é “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. Neste documento, esta é a única indicação daquilo que podemos pensar como definição para as ações que devem ser desenvolvidas no

⁷⁷ Questão que costumo levantar junto aos estudantes quando começamos a estudar esta etapa da formação. Na matriz atual do curso de Educação Física da Unochapecó, este primeiro contato ocorre no terceiro período do curso, na disciplina de Estágio I.

⁷⁸ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

estágio. Já a Lei nº 11.788/2008 trata dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, considerando-os como “ato educativo aos futuros profissionais”. Se, por um lado, a legislação não oferece muitos indicativos, por outro, a produção teórica neste campo tem sido significativa nos últimos anos no âmbito da educação de um modo geral.⁷⁹

Pimenta (2011, p. 9-10) afirma que o estágio “constitui um campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores”. Para Silvestre (2011), o estágio pode ser caracterizado como “uma situação em que o aluno está no exercício da profissão” (p. 171), mesmo com caráter pontual desta ação.

No estágio o estudante inicia o movimento de colocar-se na condição de quem ensina (atividade fim do professor), tendo assegurado seu exercício de docência, por um planejamento que contempla um determinado conteúdo, mas também se coloca na condição de quem está reconhecendo o futuro campo de atuação e, portanto, aprendendo a ser professor. Ao longo dos estágios se depara com alunos de diferentes níveis da educação básica, com diferentes professores supervisores, com diferentes escolas, o que significa instituições que apresentam acordos, combinados, eventos escolares diferenciados, etc. Tudo isso se constitui na riqueza da docência e também pode se constituir em rica experiência no caminho para tornar-se professor.

Nesse sentido, é importante refletirmos: o que fazemos com aquilo que nos acontece quando no encontro com o outro no contexto escolar? Como lidamos com as situações que não estavam inicialmente previstas? Em que nível nos colocamos em aberto para aprender com aquilo que nos chega? Silva (2008) toma Bárcena como referência para discutir como nas práticas educativas tem-se “dado particular ênfase ao *saber-fazer* e pouca atenção à experiência do *saber-expressar*, enquanto uma maneira de nomear o que se faz e de recriá-lo” (p. 196, grifos do autor). O saber-fazer, declara o autor, tem assumido protagonismo nas instituições de ensino tomado exclusivamente como processo de escolarização e de instrumentalização para as demandas do mercado, sendo pensadas “cada vez mais, como prática profissional, que requerem o *saber-fazer*, o *como-fazer*, em que o pensamento e o sentido do que fazemos estão separados” (p. 196). Nessa direção, Bárcena (apud SILVA, 2008, p. 197) ressalta que “dispomos de informações e habilidades, mas com frequência ignoramos o sentido do que fazemos, porque não pensamos o que fazemos”.

⁷⁹ Conforme já discutimos no capítulo 4 desta tese, no contexto da Educação Física, embora tenha aumentado o interesse dos pesquisadores da área pela temática, ainda há necessidade de produção de conhecimento em relação ao estágio e suas relações com a formação.

Se levarmos realmente a sério a potência do encontro como possibilidade de abertura para novas compreensões, que significa a produção de novos sentidos, será necessário encontrarmos novas formas de expressar, ou como afirma Silva (2008), precisaremos dar mais atenção à experiência do saber-expressar. Larossa (2015) advoga em favor de uma linguagem na qual seja possível elaborar com o outro “o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós” (p. 68). Do mesmo modo, Silva (2008) afirma que a experiência no âmbito da educação ainda é um campo aberto que nos desafia a pensá-la e a narrá-la não pelas linguagens científicas, dos conceitos já estabelecidos e que requer de nós professores

[...] uma sensibilidade que nos coloque em sintonia com o que é da ordem do acontecimento, para o qual temos que fabricar uma nova linguagem, uma nova narrativa, se desejarmos fazer da educação um lugar, um espaço em que seja possível a experiência de construção e nascimento da comunidade (p. 199).

A expressão de Gadamer “uma linguagem compreende-se apenas quando nela se vive” pode ser pensada como “desdobramento do diálogo como encontro com o outro, ou seja, em um vir ao encontro como acontecer que inclui a nós mesmos [...] é só no diálogo vivo que o ‘ser para a linguagem’ encontra seu campo de experiência primordial” (FLICKINGER, 2010, p. 116). A linguagem, como “horizonte intransponível à reflexão”, porque vivida, foge ao papel de mero objeto e aponta “por meio de si mesma, ao que nela se esconde e que solicita à reflexão” (FLICKINGER, 2010, p. 117). Talvez aqui caiba pensar sobre “o quanto fica de não dito naquilo que se diz”, ou dizendo de outra forma, caiba reconhecer a necessidade de provocar, junto aos estudantes, a reflexão que escapa àquilo que foi lido, aprendido na “teoria”, porque a realidade vivida na escola aponta também para outras direções.

Se os conceitos não dão conta de entender o que ali se passa na experiência sofrida, a palavra reivindica voz e vez. Gadamer (2000a) destaca que a linguagem científica se afirma nos e pelos conceitos, e para apontar aquilo que não se enquadra no conceito científico (como a experiência) seria necessário voltar à palavra, esta entendida como “fonte pré-reflexiva da própria razão” (FLICKINGER, 2010, p. 118). No conceito, encontra-se a lógica da racionalidade instrumental, onde os meios ajustam-se aos fins, na palavra encontra-se aquilo que foge a esta lógica e que exige outra e ainda nova forma de pensar. Nesse movimento também se encontra a tensão entre a *techné* e a *phronesis*. O primeiro, entendido como um conhecimento que diz respeito ao procedimento adequado para a produção de um determinado produto, portanto um conhecimento que se adquire antes do ato produtivo, como diz Flickinger (2010), e o segundo como racionalidade prática que

[...] aceita expor-se ao risco permanente de revisão, abrindo-se ao desdobramento da experiência real. Trata-se de um saber nunca definitivo, sempre provisório, porque o agente se pergunta nele o que move a agir, a legitimidade dos seus fins, além de se questionar pela postura que toma na relação com o outro (p. 120).

Nesse movimento, diz Flickinger, Gadamer recupera a experiência viva de um saber ontológico que precede o conceito. Para fazer valer a força da experiência, como discutimos até aqui, então, é necessário construirmos caminhos dentro da formação de professores que possam dignificá-la, conforme também advoga Larrosa (2015), reivindicando tudo aquilo que a ciência tradicionalmente menospreza, tal como a incerteza, a subjetividade, a provisoriedade, enfim tudo aquilo ligado a finitude. Aprendemos com a hermenêutica gadameriana que o diálogo verdadeiro e genuíno se mostra como possibilidade a esta reivindicação. Enquanto formadores, precisamos criar situações e dar condições para que a experiência possa ser narrada, contada, registrada e refletida. Estas questões remetem às formas como os estudantes são motivados à relatarem as ações vivenciadas nos estágios. O diário de campo pode se revelar como elemento importante de registro do “que acontece” e tudo o que o acontecido faz suscitar. Também os relatórios finais de estágio podem potencializar a reflexão mais “íntima” no sentido de provocar um pensar no qual o estudante se revele na escrita, na narrativa, em primeira pessoa. Retomando o que discutimos anteriormente, a questão “o que está acontecendo agora” pode ser a ignição para uma escrita mais pessoal e capaz de provocar o estudante perceber “o que se passa em mim quando me deparo com a aula, ou melhor, quando ela me atinge?”. Outra questão é olhar para aquilo que foge ao planejado por conta da contingência da aula de Educação Física, do encontro e do próprio conteúdo a ser conhecido, a fim de que possa ser tratado com tempo e atenção necessária, para que novos sentidos para o estágio e para a educação como um todo possam ser construídos.

O encontro com o outro – seja um texto, um aluno ou colega professor – carece de entrega e requer um tempo que, talvez, não seja o tempo que o atual formato da formação de professores disponha. Assim, há a necessidade de que todo o processo de formação possa, a partir de seus componentes, núcleos e dinâmica curricular, construir estratégias que apoiem as reflexões advindas do estágio, conforme defende Rezer (2014). Mas também há de se construir a ideia de continuidade, de não acabamento e da impossibilidade das receitas prontas que determinariam nossas ações pedagógicas⁸⁰. Nisso, concordamos com Dal-Cin e Rezer

⁸⁰ A título de exemplo, cabe o relato de uma estudante durante a socialização do Estágio II em dezembro de 2018, a qual falava sobre sua dificuldade em lidar com os “alunos difíceis”, argumentando sobre a necessidade de o curso oferecer disciplinas que ensinassem aos estudantes de Educação Física como agir com alunos que “não obedecem” ou que ficam atrapalhando a aula.

(2018, p. 35), quando afirmam que a prática pedagógica, perspectivada na experiência estética, consiste em um “fazer sensível na ação em si enquanto experimentamos e vivenciamos o processo de ensino-aprendizagem” dialogando, reinventando saberes, nos dispendo a uma abertura ao estranho. É a abertura ao estranho que instaura a inquietação e a dúvida, geradoras da pergunta. A pergunta, conforme aprendemos com Gadamer, é a que possibilita avançarmos no nosso horizonte de compreensão, junto ao qual e quem dialogamos. É na pergunta, diz Flickinger (2010, p. 74), que o sujeito que a faz, “se empurra para fora de sua reserva, expondo-se”, perguntando para “proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um mostrar-se que o preserve e exponha simultaneamente”.

Disso, surge nosso próximo elemento de discussão: **o estudante como partícipe da produção de sentidos** para a Educação Física no contexto escolar. Neste contexto, Rezer (2014), tem discutido o estágio como um laboratório pedagógico, no qual é possível identificar as potencialidades e as fragilidades da formação a partir do “caminho de volta”, ou seja, o estágio além de ser espaço privilegiado para o estudante aprender a “ser professor”, também contribui para que o curso avalie a formação proposta, naquilo que há de positivo e no que precisa avançar.

A ideia de laboratório pedagógico tem um forte apelo quando pensamos o estágio como um saberfazer que não está totalmente determinado, incluindo aí espaço para o não previsto. Aliado a este entendimento, queremos usar a ideia da criação discutida anteriormente; assim, podemos pensar no estágio como um “laboratório de criação de práticas pedagógicas”, no percurso de quem busca tornar-se professor. É importante lembrar que não se cria algo do nada. Toda criação parte de algo já existente que, ao receber novos “arranjos”, se transforma. Também cabe frisar que toda prática pedagógica envolve uma intencionalidade.

A intencionalidade de prática pedagógica abarca a ideia de sociedade, escola e seus alunos e o estudante-estagiário que sustenta as ações do (futuro) professor. Nesse sentido, queremos salientar que a ideia de sociedade e escola que ancora nossas reflexões é a que se caracteriza como República, entendida como “organismo político de um Estado com vistas ao interesse público (comum)”, conforme argumentam González e Fensterseifer (2009, p. 13). Enquanto instituição republicana, declaram os autores, “a razão de ser da escola está fora de si” justificando-se apenas quando essa máxima é reconhecida. Assim, “o melhor que podemos fazer no seu interior não é independente do seu exterior, logo, não pode ser analisada fora do seu contexto” (p. 13). A escola, como instituição republicana, tem no horizonte da sua razão de ser a formação para o viver coletivo, para o viver junto e o bem comum. Nisso, os autores

ênfatizam a necessidade de “tomar o sujeito como efeito de processos de subjetivação e a realidade como construção histórica” (p. 16). A historicidade dos sujeitos e do mundo, conforme os autores, é o espaço na qual a educação acontece e, por via dela⁸¹, a plasticidade dos sujeitos e do mundo.

Esta plasticidade, segundo González e Fensterseifer, também é própria da escola, que preserva este lugar de sujeito

[...] ao reconhecer que carrega em si o gérmen de sua própria transformação, ou seja, embora uma instituição se funda e encarne um desejo de segurança, certeza, estabilidade, possui em seu interior elementos de subversão, o que, ainda que paradoxal, não é contraditório, dado que reproduzir o humano é reproduzir a capacidade humana de se recriar (2009, p. 16).

Isto serve para situar nossa intenção de refletir sobre o estágio como elemento fundamental da formação de professores, na perspectiva da experiência apresentada por Gadamer, já que esta inclui o outro como elemento essencial na busca pela compreensão. Assim, entendemos que esta leitura apresenta potência no sentido de ampliar o entendimento sobre a formação do professor que atuará nesta instituição, assumindo a responsabilidade de construir uma prática pedagógica que intenciona, além da aquisição e da (re)construção de um saber historicamente construído, um aprender e viver juntos que, em última instância, se dá por via do diálogo.

Nessa direção, tomar o estágio como laboratório de criação da prática pedagógica sugere uma atuação que considera a produção do conhecimento que se encontra no bojo da tradição no campo da Educação Física e aquilo que acontece na relação, no encontro com os sujeitos envolvidos. Nisso, a própria formação precisa reconhecer e considerar esta ideia implementando-a nas ações das disciplinas que compõem a matriz curricular.

Pensar a prática pedagógica por via da experiência traz à tona a falibilidade da racionalidade técnica-instrumental, que prioriza a produção e a utilidade, e acentua a atitude reflexiva que o acontecimento invoca sendo capaz de acionar a criatividade, elemento caro à atuação de todo professor. Pagni (2014) argumenta que a racionalidade técnica-instrumental em que o ensino e os processos de aprendizagem na modernidade se apoiam, contribuiu para minimizar as qualidades artísticas da práxis educativa, “afastando os saberes e as práticas escolares das possíveis relações com a sua dimensão estética e da sua implicação com a vida”

⁸¹ Sabemos que a escola não é o único lugar no qual a educação acontece, porém ela se constitui espaço privilegiado na sociedade a qual nos vinculamos, pois, além de partilhar os princípios do viver junto e do bem coletivo deve tratar do saber historicamente produzido. Nesse sentido González e Fensterseifer afirmam: “Sabemos que o próprio mundo educa. Para quê? Para sua reprodução (melhorada). A educação escolar pode tornar ‘esclarecida’ essa reprodução ao tematizar a tradição (desnaturalizando-a)” (2009, p. 18).

(p. 12). Essa racionalidade visa a eficiência da transmissão do que é ensinado e a objetividade da apreensão cognitiva dos sujeitos “exclui da elaboração dos saberes e práticas escolares, pressuposta por sua organização e seu planejamento, a experiência e a vida as quais está associada” (PAGNI, 2014, p. 12).

Nessa mesma direção, Flickinger (2014) explicita que, enquanto a epistemologia objetivista busca legitimar e fortalecer a produção do conhecimento mediante princípios a-históricos, o diálogo indica e invoca um rumo diferente, “um rumo que questiona as convicções supostamente seguras dos interlocutores, expondo ao teste da veracidade o saber petrificado nos preconceitos e nas ideologias” (p. 54).

Tomando o estágio como um laboratório de criação de práticas pedagógicas, passamos a perceber o estudante como um sujeito que experimenta (e é experimentado), cria, (re)faz. A atitude da “suspeita” é a que cabe neste horizonte e, nela, o outro se abre ao diálogo e à reflexão. No diálogo está imbricada a lógica própria da produção do saber que se dá pela participação, por isso a importância de sua função pedagógica, pois, como diz Gadamer (2001, p. 57), “ninguém consegue abarcar o que nele emerge, nem afirma também que só ele conhece a fundo o assunto. Existe, sim, uma participação conjunta e recíproca na verdade”.

O estágio, como um campo aberto ao acontecimento, mostra-se em seu duplo: como um campo do “ainda não-saber”, se radicaliza, pela necessidade de assumir as ações nele realizadas como ações que produzem saberes, nas quais professor-formador, estudante e aluno (da educação básica), articulam-se e participam da produção de sentidos para a Educação Física escolar. Dito de outro modo, se, enquanto campo aberto a acontecimentos, o estágio provoca a ciência de um não-saber, por isso mesmo, convoca o estudante a buscar um novo sentido para suas ações, criando, arranjando, articulando os saberes prévios a fim de constituir outros. Isso, pode ser interpretado pela ideia do movimento da produção dos saberes que vai do universal ao particular, evidenciado por Gadamer, acentuando que o saber é sempre situado, ou seja, se refere aos sujeitos e ao tempo vivido. Nessa direção, Tardif (2000) fala sobre o fenômeno da contextualidade dos saberes profissionais, pois as situações advindas da ação pedagógica “colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo” (p. 16), e esta situação pressupõe que os saberes sejam elaborados e compartilhados pelos sujeitos envolvidos.

Numa aula, podemos ser surpreendidos por uma resposta que não esperávamos, indicando-nos outra direção para pensar. Da mesma forma, quando os alunos são instigados a recriar outras formas de vivenciar as práticas corporais também podemos ser surpreendidos por novas configurações até então não pensadas. Aqui se apresenta o saber da experiência

para o qual, de modo especial na Educação Física, “não há substituto” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011). Em suas práticas, a vivência torna-se o lugar por onde passaremos a entender o mundo, é a “janela”, como diz Fensterseifer (2001), pela qual podemos fazer a leitura do mundo e de nós mesmos, afinal, quando estamos envolvidos nas práticas da Educação Física, entregamo-nos “ao jogo” do aprender com o outro, mas também do aprender sobre o outro e sobre si mesmo.

Tomar o estágio como laboratório de práticas pedagógicas que levam à produção de novos sentidos para a Educação Física significa tomá-lo como espaçotempo que ultrapassa a obrigatoriedade do estudante executar um planejamento de aulas sobre um determinado conteúdo, nos quais os alunos que estarão sob sua responsabilidade neste momento deverão aprender. O que quero dizer com isso é que a “etapa do planejar” deve ser encarada como um pano de fundo no qual o estudante, além que oportunizar vivências diferenciadas⁸² aos alunos da escola, entenda e se “perceba” neste universo chamado escola. Com isso, não desconsidero o fato de que a escola é o lugar onde se aprende sobre as práticas corporais (e isto se dá via planejamento), mas, neste momento, outras dimensões do tornar-se professor e compreender o que isto exige parecem tarefa fundamental⁸³.

Neste caminho, acredito que, enquanto formadores, precisamos criar mecanismos, estratégias para que o estudante encontre formas de pensar sobre (e registrar) o que acontece quando imerso em suas atividades de docência. Contrapor o que vem estudando e lendo com aquilo que lhe passa quando no exercício da docência abre espaço para que novos sentidos possam ser instaurados; numa atitude quase que subversiva, pois não “vai para cima” da realidade – no caso, a aula de Educação Física – buscando sua concordância com a verdade, mas passa a questioná-la a partir das verdades que, da realidade, vem ao encontro. Bárcena (1993) afirma que, no ensino, não é possível trabalhar sob o modelo de verificação de

⁸² No curso a qual me vinculo temos como prática que o planejamento aconteça em acordo com o professor da escola, ou seja, o conteúdo a ser trabalhado será escolhido juntamente com o professor supervisor. Em muitos casos, é solicitado aos estudantes para que sigam o planejamento inicialmente proposto, porém há professores que oportunizam aos estudantes trabalharem conteúdos que não constam no planejamento, com a justificativa de que é uma oportunidade para os alunos das escolas vivenciarem “algo diferente”, principalmente quando se trata de conteúdos que não de domínio do professor, a exemplo de lutas e dança.

⁸³ Aqui penso nos diversos fatores que atravessam uma aula de Educação Física para além do conteúdo específico que está sendo trabalhado. Por exemplo, a necessidade de mobilizar todos os alunos para participação nas atividades, de construir uma atmosfera na qual todos se sintam inseridos, entre outros. Mellouki e Gauthier (2004) argumentam sobre o caráter paradoxal e altamente complexo da atuação docente por conta da interseção das relações sociais: “relações com as matérias ensinadas, com os programas, com as abordagens pedagógicas, com os livros didáticos, com a classe e com os alunos individualmente, com a direção da escola, com a Secretaria de Educação, com a equipe escolar, com os pais, com a mídia, com o passado, com o presente e com o futuro, com as ideologias sociais, com a cultura etc.” (p. 544).

hipóteses, visando comprovar a veracidade das teorias, pois estas se produzem no exterior do universo no qual o professor irá aplicá-las. Por isso, afirma o autor:

No hay, por tanto, una relación de estrecha dependencia causal – y lógicamente necesaria – entre teoría y saber de la acción (o reglas). Lo que esto significa, en última instancia, es la necesidad de que el profesor aprenda a moverse por los caminos de la reflexión, tanto sobre la práctica como sobre la teoría (BÁRCENA, 1993, p. 109)⁸⁴.

Talvez, nesse movimento, a ideia de que “na prática a teoria é outra” possa ser reconfigurada e percebida como elementos que se complementam, como já afirmou Marques (2003b), e que o saber não é definitivo, pelo contrário, é sempre provisório, como nos mostra a experiência. Talvez, dessa forma, os estudantes estariam mais tranquilos com relação aos conhecimentos “que não tiveram” durante a formação, pois assumiriam a necessidade e a aventura de serem colocados em movimento na construção de novos saberes, compreendendo, como diz Berticelli (2004, p. 308), que o aprendido “não é um porto de chegada, senão que é um porto de passagem”. Porto de passagem porque a dinâmica da pergunta e da resposta que move toda a produção do saber, a produção de sentido é infinita para quem se põe no jogo das relações que a ação pedagógica requer. Nessa direção, o campo do estágio nos revela possibilidades de pensar o universo da Educação Física e da formação de professores que teoria nenhuma antecipa⁸⁵, ou seja, a realidade vivida, a contingência própria do viver humano é sempre mais rica que qualquer teoria.

Pensar e agir deste modo exige ultrapassar a dimensão prescritiva do estágio para fortalecer a experiência do deslocamento, tanto do saber como de si mesmo. Na perspectiva gadameriana, este deslocamento pode ser compreendido como o horizonte no qual miramos, mas que, a cada passo, também avança por conta dos encontros com o outro (a fusão de horizontes distintos), os quais acenam para outros caminhos e entendimentos. Nisso, há um deslocamento com relações aos saberes que se sabe ou se julga saber, em direção de um agora, saber (de) novo, construído pela troca com os diferentes atores do estágio. Nesse movimento, o sujeito também experimenta um deslocamento de si mesmo ao perceber-se tocado pelas situações e encontros e, por isso, vê-se transformado. Neste cenário, o jogo, no qual os sentidos atribuídos à atuação docente no campo da Educação Física se deslocam e sofrem arranjos, mostra toda a sua potência.

⁸⁴ Tradução nossa: “Não há, portanto, nenhuma relação de dependência causal estreita - e logicamente necessária - entre teoria e conhecimento da ação (ou regras). O que isso significa, em última análise, é a necessidade de o professor aprender a percorrer os caminhos da reflexão, tanto sobre a prática como na teoria”.

⁸⁵ Agradeço ao professor Paulo Fensterseifer por provocar este entendimento em relação à dinâmica dos estágios.

Talvez, esse seja o caminho mais profícuo para que aquela “imagem” de aluno e de aula de Educação Física ainda não abalada possa sofrer rupturas. Na imagem do estágio, como laboratório de criação da prática pedagógica, está implícita a imagem do sujeito cria(dor), do sujeito que se expõe ao jogo sem saber, de antemão, seu resultado. Nesse jogo, a cognição inventiva, para usar a expressão de Munhoz e Costa (2012), é propriamente uma prática de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o encontro, mais ou menos inesperado, com a matéria (aqui entendida como o texto propriamente dito, a fala, as práticas corporais, os alunos, os professores orientadores e supervisores, entre outros). Segundo os autores, “a experimentação é o acontecimento, a partir do qual inferimos a existência de outra coisa que ainda não está dada pelos sentidos” (p. 67). Cabe salientar que a experimentação neste sentido, não é restrita ao estudante, mas principalmente os professores-formadores precisam se envolver nesta experiência, e talvez se deem conta e aceitem que não tem resposta, solução para todas as dúvidas. Isso exige, conforme argumentam Almeida e Fensterseifer (2011, p. 256), “um esforço enquanto docente, de nos entregarmos a algo novo, para que uma nova experiência nos interpele [...] aceitando o risco das incertezas que a experiência proporciona”.

A partir destas discussões, quero situar o estágio como espaçotempo privilegiado no intuito de ressignificar os saberes da ação pedagógica. Espaçotempo em que os saberes da formação, tratados nos diferentes componentes curriculares, convergem para o exercício da docência. Neste exercício, as trocas que o estudante estabelece com os alunos com os quais está no (des)empenho da ação pedagógica, com o supervisor de campo com o qual vive de forma mais intensa a complexidade do contexto escolar, com o professor orientador com o qual discorre suas angústias e dúvidas sobre o universo e, ainda, com os colegas de formação com os quais partilha dos erros e acertos, possibilitam construir outros sentidos, tanto para o estágio, como para a profissão professor. Se compreendemos a experiência hermenêutica como diálogo, assumimos a responsabilidade de tomar este outro como parceiro legítimo do diálogo pelo qual buscamos um sentido possível para a ação pedagógica. Os parceiros deste diálogo, de acordo com Flickinger (2014, p. 90), constroem um espaço intermediário, um “entre” suas posições e saberes “do qual emerge o novo sentido, para cuja articulação eles contribuem igualmente”.

Porém, o novo sentido não emerge sem a reflexão realizada, quase sempre, à duras penas. Acredito ser necessário responsabilizar os estudantes pelos saberes produzidos no campo e isso significa renunciar ao papel de meros reprodutores e colocarem-se na condição

de protagonistas da formação⁸⁶. Isso exige um exercício nada confortável, porém imprescindível de se expor e expor seus entendimentos. Não poucas vezes, fazemos dos momentos de discussão, socialização dos estágios mais momentos de acusações e de juízo de valores sobre a prática pedagógica do outro, do que momento de buscar compreender o porquê da situação, a fim de visualizar caminhos possíveis para o enfrentamento das questões levantadas. O estágio pode ser este momento no qual, a partir da inserção no espaço, se busque identificar elementos da complexidade da docência numa atitude mais de respeito do que de julgamento.

Assim, um novo sentido surge, quando, à base de uma postura que pressupõe o respeito mútuo e a seriedade das ponderações, o movimento de vaivém dos argumentos se estabelece possibilitando, a aprendizagem (FLICKINGER, 2014). Desse modo, novamente parece cara a ideia do estágio como campo de não-saber. Se aceitamos a ideia de que a prática pedagógica é campo de acontecimento, pois se dá no âmbito das relações humanas e estas são, de certo modo, imprevisíveis, aceitamos, então, que nossos saberes precisam ser revisados constantemente e que o saber da experiência nos aponta outros horizontes.

Nisso se constitui aquilo que Gadamer chamou de círculo hermenêutico, no qual nossos pré-conceitos, ou aquilo que já sabemos, estão em constante revisão no movimento instalado entre o intérprete e a tradição (entre o estudante e os saberes do campo da Educação Física), entre o pertencimento e a distância, entre a familiaridade e a estranheza em relação aos diferentes saberes. Flickinger (2014) lembra que os preconceitos, o diálogo vivo, a experiência prática e a riqueza de sentidos inscritos na linguagem e na história são alguns dos componentes essenciais à elaboração do saber, salientando também que estes são fatores “pré-rationais, pois não legitimados pelo procedimento metodológico” (p. 121).

A dinâmica deste movimento revela que um novo sentido está sempre a ponto de ser construído no momento em que o sujeito se expõe ao jogo de forma atenta e reflexiva, reconhecendo e considerando o outro como elemento essencial nessa construção. Pagni (2014, p. 53) ajuda-nos a visualizar este movimento:

O sujeito fica no meio, em um ‘entre’: não é se apresentar como o responsável pela mediação entre a incerteza da experiência e a segurança do conceito, ao contrário, é se colocar no devir que é o do espírito e é igualmente o do que lhe escapa e o de que

⁸⁶ Pereira (2013, p. 178) faz uma reflexão interessante com relação a postura de estudantes de cursos de graduação, argumentando: “observa-se grupos de estudantes entregando-se às universidades e esperando obter-se de volta, em três ou quatro anos, transformados em profissionais competentemente habilitados para uma profissão”. O autor argumenta que este comportamento repetido de entregar-se ao outro para que ele faça, pode ser entendido como “ausentamento de si”, de condicionamento e de acomodação. Contrapondo a esta atitude, o autor forjou a concepção de que “cidadão deve ser o sujeito autor de si”.

afeta a si mesmo, nas relações com o outro e com outrem, fazendo que se experimente, se desvencilhe do que concebe ser e busque em outras formas, que permitam ampliar seu campo de força e de ação, num movimento infinito e num trabalho constante sobre si.

Nisso, percebo o estágio com seus imprevistos, suas surpresas e situações como este outro que chega e que invoca, a partir da consciência das incertezas, novos saberes. Neste ponto, outro elemento importante para pensar a formação de professores de Educação Física é **o estágio na perspectiva da *Bildung***.

Conforme discutimos no capítulo 4 desta tese, os aspectos da formação considerados na *Bildung* tem sido retomados atualmente na perspectiva de superar os limites técnico e instrumental da educação, que visa, sobretudo, “aperfeiçoar as condições de os indivíduos inserirem-se na lógica econômico-social vigente”, conforme afirma Flickinger (2010, p. 187). Nesta lógica, “não é o homem cujas vontades e aspirações condicionam o processo de sua formação; muito pelo contrário, ele vê-se tratado como que um apêndice de um mundo regido pela lógica meramente material” (p. 187).

A formação, na perspectiva da *Bildung* na Educação Física, pode jogar luzes na busca de sentidos para as práticas corporais vivenciadas pelos sujeitos que, além de conhecerem as especificidades técnicas e utilitárias de cada uma, possam ampliar o horizonte na perspectiva de pensar a educação de um modo mais alargado. Novamente nos remetemos ao saberfazer da Educação Física como “janelas” que se abrem para o mundo, nas quais os sujeitos, a partir das experiências, formam-se, e esta formação tem como um dos fundamentos a relação entre ética e estética, conforme afirma Hermann. Segundo a autora, esta relação é constitutiva para a educação, porque a formação humana

depende da diversidade de experiências, e a estética prepara para o manejo da pluralidade, da diversidade, do estranho, um modo de ampliar nossas relações com o mundo, perceber os limites de uma vida racionalizada e ousar a criação de si mesmo, articulada com o mundo comum (HERMANN, 2016, p. 21).

Na perspectiva da criação de si, discutida pela autora, está intrínseca a ideia de formação sustentada por Gadamer, qual seja, a de transformação de si, que se dá a partir da abertura indeterminada, que sabe de sua falibilidade e limites. Nessa perspectiva, “conjuntamente à transformação de si, a consciência histórica, enquanto alteridade, nos interpela, abre perspectivas e projeta a possibilidade de sermos contrários à mera superficialidade e adaptação ao mundo” indicando-nos, desse modo, o “não controlável da formação” (HERMANN, 2010, p. 119).

Talvez aqui tenhamos encontrado um dos pontos de conflitos da formação atual, pois se arquiteta em função do “ponto de chegada”, em função dos conhecimentos, habilidades e competências que o estudante de graduação deverá construir, adquirir durante três ou quatro anos. Ou seja, o caminho está premeditado, é previsível. Trevisan (2016) fala sobre a formação cultural (*Bildung*) como uma viagem no tempo que o sujeito faz em busca da experiência com o estranho e o diferente, sendo a consequência desta viagem, o retorno aprimorado pelo conhecimento de si mesmo. Nesse sentido, a formação é uma investida que envolve riscos, como afirma o autor, não havendo garantias no caminho, “uma vez que não pode ser algo totalmente planejado como um roteiro turístico, por isso ela é muito mais uma viagem do que propriamente um *tour*” (p. 266, grifo do autor). Sabemos que o sistema de formação atualmente está organizado para que não se corra riscos ou para que estes sejam minimizados. Goergen (2010) afirma que a universidade tem insistido em transformar seus estudantes em “recursos humanos úteis ao sistema econômico” (p. 72), o que impede que os jovens tomem a si mesmos como finalidade de sua educação, assim como evoca a formação na perspectiva da *Bildung*. Ou seja, não é concedido aos estudantes “o direito de serem seus próprios autores, sujeitos de sua própria existência, capazes de resistir a tudo aquilo que torna suas vidas incoerentes e sem sentido” (GOERGEN, 2010, p. 72). Na mesma direção, Flickinger (2011) argumenta que a educação não se esgota na aplicação de ferramentas para alcançar determinados objetivos impostos de fora ao educando, pelo contrário, ela cria algo não inteiramente premeditado ou previsível⁸⁷.

Hermann (2002) lembra-nos de que o sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura e nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, “mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade. Trata-se da lógica do acontecimento, que não é captável pela lógica do conceito” (p. 87).

As discussões destes autores convergem no sentido de reivindicar outra racionalidade que subsidie o pensamento referente à formação humana. Rajobac (2016, p. 276) lembra que com Gadamer aprendemos que a “experiência do universo científico-natural não responde

⁸⁷ Nesse sentido, Flickinger (2010) chama atenção para a importância pedagógica dos espaços não formais de aprendizagem, justamente porque fazem parte de um sistema de formação “que não quer restringir suas tarefas àquela de qualificação instrumental de sua clientela” (p. 190). Como exemplo o autor cita a participação em torcidas organizadas, a Pastoral da Juventude, o clube de motoqueiros, grupos virtuais na internet, gangues de ruas, etc. Nestes, parece haver a oportunidade de criar “chances de *experenciar* espaços de vida e modos de agir por eles mesmos escolhidos, em correspondência com suas necessidades e seu entendimento de uma vida autônoma” (p. 189). Estas escolhas pelos jovens, argumenta o autor, expressam o “desejo de realizar alternativas de convívio social, diferente do processo de adestramento que os submete às normas de comportamento e os hábitos impostos por uma racionalidade meramente instrumental” (p. 188).

pela totalidade de nossa experiência mundana, e que a dimensão do estranhamento se constitui no fundamento antropológico da experiência hermenêutica”. Por isso o autor advoga em favor da “racionalidade hermenêutica”, pois vê nesta a possibilidade de um “rompimento profundo com a ordem epistemológica geradora do desejo compulsivo de conhecimento como dominação” (p. 281). Para Gadamer a verdadeira experiência hermenêutica consiste na abertura à tradição a qual está diretamente relacionada com a “originária experiência do tu”, ou seja, reconhecendo que o outro tem algo a nos dizer adotamos a postura de abertura, condição pela qual reconhecemos “a alteridade do outro mais em sua estranheza que em sua familiaridade” (RAJOBAC, 2016, p. 281). Nisso, o autor alerta para o desafio de tematizar a formação para além do modelo epistemológico da ciência moderna, “lançando mão de racionalidades capazes de repensar a relação entre os seres humanos e os modos plurais de ser e viver de cada cultura, grupos e pessoas” (p. 281).

Atualizar a *Bildung*, tomando a perspectiva hermenêutica como horizonte, requer a construção de novos caminhos para a formação na qual o sujeito necessariamente deve assumir-se como protagonista, numa constante ação reflexiva sobre aquilo que lhe acontece.

Diferentemente da formação tomada como aplicação de técnicas e procedimentos metodológicos que asseguram um resultado final já previsto, como nos tem legado a razão tradicional, na “racionalidade hermenêutica”, o elemento jogo pode dar o indicativo para um acontecer formativo, na qual há espaço para a liberdade, tomada como possibilidade de autocriação. Nesta, abre-se espaço, bem como é desejado e acolhido o inesperado, o imprevisível, que nos exige uma percepção criativa para que as ações no percurso da formação sejam reconfiguradas, recriadas.

Aqui, novamente a ideia de laboratório de criação parece fazer todo sentido. Pensar a formação não como experimento no qual todos os procedimentos são controlados, mas como experiência da qual não sabemos de antemão seus desdobramentos, é abrir espaço para que o sujeito se ponha em relação direta com o saber e o próprio ser. A formação, na perspectiva da experiência, é, sobretudo, um abrir caminhos para que se construa novos sentidos em relação ao humano e a vida. Nisso, está imbricada a relação não objetiva entre sujeito-experiência e, por isso, não é algo que se possa dispensar. Ao contrário, afirmam Boufleuer e Johann (2016, p. 141), “as experiências constituem o sujeito, fazendo com que algo fique incorporado e que poderá ser mobilizado na ação ou no julgamento”, sendo isso a potencialidade para a formação, “uma vez que não se desaprende ou descompreende o que agora nos pertence. Experiências são como fios tramando nossos próprios tecidos. Como isso fica em nós, porém é indeterminável... É sobre isso que não se tem nenhuma garantia”.

Tomando a experiência como horizonte desta formação ampliada como desejada na *Bildung*, pensamos no estágio como “lugar formativo, autoformativo”, ao modo como propõe Moura (2016), ao falar sobre o espaço de uma aula. Por ser formativo e autoformativo, o estágio é

[...] amplificador de linguagem a partir do qual encontraremos *per si* o jogo de deslocamentos de sentidos, que envolvem o que este espaço pode reter de público e, ao mesmo tempo, de certa intimidade. Estamos sob uma orientação que procura negociar sentidos entre o que seja da ordem de uma normatividade – ou de uma formalidade da razão e de uma racionalidade estética. Em outras palavras, enquanto o imediato de uma aula [do estágio] nos chega por meios sistemáticos (tempo medido, conteúdo definido programaticamente, etc.), o mediado dela avança por caminhos inusitados, por vezes misteriosos, agonísticos e movidos pelos afetos [...] (p. 148).

Acreditamos na potência do estágio na formação em Educação Física, pois neste momento o estudante encontra-se inserido na riqueza que constitui o futuro campo de atuação: os sujeitos com seus interesses e desejos, os espaços com seus limites e possibilidades, as práticas corporais conhecidas ou não. As relações que se estabelecem numa aula extrapolam os conteúdos, as técnicas e os métodos por conta destes elementos e, por isso, o vivido na/da aula no contexto do estágio pode ser sofrido como uma experiência que transforma.

Nessa direção, podemos entender que a perspectiva de formação, contida na hermenêutica filosófica, considerada como algo que se dá e é possibilitado pela tradição, “age em direção contrária à do reducionismo técnico, que não consegue ser fundador de sentido”, conforme argumenta Hermann (2002, p. 99). Ou seja, a educação, nesta perspectiva, busca romper com modelos interpretativos estáticos comuns ao reducionismo técnico-científico, localizando-se no âmbito da linguagem e, porque esta é viva, é capaz de construir sentidos.

Nesse movimento, é possível tomar os momentos da formação inicial em Educação Física e, de modo especial o estágio, “como espaço de imersão no ensino para refletir, experimentar, transformar, causar rupturas e abrir espaço para novos começos possíveis”, como consideram Dal-Cin e Rezer (2018, p. 36). Aqui, a liberdade torna-se elemento essencial, pois é ela que permite a cada um experimentar a autoeducação, ou a autocriação de si, sempre num vínculo com o mundo. Conforme argumenta Hermann (2002), é a liberdade que abre caminho para que o sujeito reaja para além de todas adaptações e de projetos de sentidos impostos por determinados ordenamentos simbólicos. É saber-se não determinado e, por isso, capaz de buscar novos sentidos que o sujeito, no caminho de formar-se, se depara com outros horizontes de saberes e com outros horizontes para atuação no mundo (da Educação Física).

Na busca pela liberdade, pelo espaço para a autodeterminação, o sujeito encontra-se num caminho aberto, no qual outros sujeitos, outros saberes se constituirão parte desta experiência. No momento do estágio, isso se potencializa, pois além de o estudante estar num contexto de preparação profissional (que num primeiro momento se concentra nas preocupações técnicas e metodológicas) ele também se encontra num momento de entender-se enquanto sujeito que escolhe uma atuação profissional que tem como principal fundamento a intervenção pedagógica. Ou seja, além de construir seu próprio caminho formativo ele também se (pre)ocupa em mediar a construção de sentidos de outros sujeitos.

Nisso, a responsabilidade não é pouca. Como agir no sentido de que, além dos conhecimentos técnicos específicos, se consiga dispensar atenção para aquilo que extrapola essa dimensão? Como ser capaz de uma atuação pedagógica com o outro e não sobre o outro? Ou dito de outro modo: como agir pedagogicamente no sentido de valorizar o outro e não de ignorá-lo?

Se queremos tomar a formação na perspectiva da *Bildung*, como Gadamer a considera, é preciso lembrar que ela se constitui na elevação à universalidade que se dá a partir da superação daquilo que está fora de si, do que é estranho à particularidade. Nisso, está contido um saber cultural no sentido de buscar desenvolver as capacidades humanas e, por isso, é uma formação que contempla os aspectos ético-sociais e biográfico-construtivos dos sujeitos (FLICKINGER, 2010). Desse modo, o percurso formativo de professores deve conceber espaços e situações nas quais os estudantes possam se perceber na contingência de uma aula de Educação Física e nas possibilidades de seu alcance. Talvez, desse modo, as respostas para as questões anteriores envolveriam estudantes e professores-formadores, num movimento para que se perceba que, além das técnicas específicas das práticas corporais, é necessário reconhecer o outro que as realiza e tudo que isso implica; além da ciência dos objetivos de ensino e do domínio de metodologias, o outro invoca ser reconhecido como sujeito capaz de aprender e capaz de produzir seu percurso formativo, considerando sua liberdade e responsabilidade para isso.

Assim, como considerou Gadamer, a formação se dá na e em relação com o outro, com o alheio, a qual exige do sujeito a postura de manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vistas mais universais. No encontro com aquilo que lhe chega, abre-se a possibilidade de superar ou, ainda, de ampliar o que já se sabe. Porém isso exige colocar-se à escuta do outro, considerando a real possibilidade de aprender a partir do diálogo, o que significa construir uma relação na qual se reconheça eticamente o outro. Só é realmente culto,

salienta Gadamer, quem “com a ajuda da sensibilidade de todo o seu ser, consegue ver, estar atento, observar e entrar em acordo com outros” (2001, p. 114).

Para que a formação se concretize nesta perspectiva, a experiência estética deve ser considerada naquilo que ela invoca na sua essência, ou seja, a sensibilidade. É somente pela dimensão da sensibilidade que nos tornamos receptivos e abertos ao outro, ao diferente e estranho. Como afirma Hermann (2014, p. 123), é a sensibilidade que “apresenta condições de articular as orientações normativas e, inclusive, de reinventá-las, levando em consideração as particularidades dos indivíduos concretos”. A autora argumenta ainda que:

O estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo a nós mesmos como para estar atento às diferenças e às considerações de outros modos de ver o mundo. Ou seja, o estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado pelas convenções (p. 131).

Nesse aspecto, entendo a hermenêutica filosófica como um caminho à formação com vistas à universalidade e ao reconhecimento do outro que, ao mesmo tempo em que situa o sujeito na condição de construtor do seu processo formativo, no sentido de que a ele cabe potencializar forças naquilo que se percebe como pontos frágeis, apresenta o fato de que não se faz isso sem reconhecer aquele ou aquilo com o qual se constrói, se (trans)forma. Os sujeitos, os textos, as situações com as quais cada um se depara no processo não podem ser considerados um objeto, um algo do qual se apropria e depois se descarta, ao contrário, passam a integrar o repertório de experiências pelas quais se aprende, não sendo possível delas desvencilhar-se.

A experiência estética, por atuar sobre as estruturas de apropriação do mundo, como afirma Hermann, e como um dos princípios da compreensão, constitui-se em solo fértil para pensarmos numa formação mais ampla, ao modo da *Bildung*, que considera o sujeito no seu agir no mundo. De modo especial, a formação de professores perspectivada nesta direção amplia o horizonte de atuação, exigindo uma responsabilidade para além do ensinar conteúdos e preparar alunos para o mundo do trabalho. Há uma implicação ética que reivindica uma postura de acolhimento e de receptividade àquilo que nos confronta, para que, diante disso, possamos avançar na compreensão do mundo e dos sujeitos.

Santin (1995, p. 45) assinala que a “ética da estética, enquanto não se apresenta como um código e na medida que tem a sensibilidade como seu solo de apoio, exige de cada um a capacidade de ser construtor, des-construtor e re-construtor de subjetividades”. Para o autor,

talvez nisso esteja a saída para a superação de qualquer tipo de violência, assim como também defende Hermann (2014), ao argumentar que o diálogo e a experiência estética podem promover a imaginação e a sensibilidade, elementos exigidos para o estabelecimento de uma reciprocidade possível entre o eu e o outro, sendo esse “um caminho para que a ação educativa não seja violenta” (p. 161).

Diante do até aqui exposto, tomo a reflexão de Pereira (2013) que trata da formação de professores, considerando como questão de base a de que “somos humanos trabalhando com a formação profissional de outros humanos que, por sua vez, trabalharão com a formação geral de outros humanos”; e isso, afirma o autor, “não é uma simples questão de método ou conteúdo” (p. 47). Assim, a atitude estética que considera e reconhece a pluralidade de experiências e a *Bildung* que se ergue nesta pluralidade permitem situar a formação e, mais que isso, reivindicar para ela um modo de ser que contemple a vida e o mundo; um modo de ser que reconheça a importância da tradição não enquanto determinação, mas enquanto mirada na qual o sujeito se compreende e, por isso, é capaz de agir de forma responsável e sensível.

Nisso, considero a pertinência de tratar dos estágios na formação de professores como espaço-tempo de experiências na perspectiva da hermenêutica, pois esta assinala para o que há de mais elementar na formação humana, a atitude de abertura para o que lhe chega ao encontro. Creditar às experiências como oportunidades de aprendizados e, desse modo, autoformativas, requer sensibilidade e responsabilidade para que se leve a sério tudo o que se passa quando do/no encontro com o futuro campo de atuação. Também é com vistas a isto que o estudante pode reconhecer-se como partícipe na construção de sentidos para uma atuação que se comprometa com a ampliação do saber e principalmente para a forma como age, considerando este saber no campo da Educação Física. Ainda, os estágios oferecem elementos importantes para que a universidade reveja os princípios sob os quais está alicerçada a formação de professores, afinal, é necessário considerar o alerta feito por Gadamer a respeito da virtude da hermenêutica apresentada na epígrafe deste tópico, a qual, em analogia, penso a formação de professores que possuem a responsabilidade de formar outros sujeitos: a formação se trata de compreender o outro para, afinal, construirmos um (sobre)viver junto e solidário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DO PORTO DE PASSAGEM...

*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais,
é só a fazer outras maiores perguntas*
(Guimarães Rosa).

O trecho de “Grande sertão veredas” de Guimarães Rosa, na epígrafe acima, expressa um dos fundamentos da hermenêutica gadameriana: aprendemos, somos melhores, quando aceitamos a potência da experiência que nos inquieta e nos lança ao jogo do diálogo, da pergunta e da resposta. A Hermenêutica Filosófica reconhece a primazia do perguntar quando se trata da tentativa de nos entendermos uns com os outros acerca daquilo que está em questão e, disso, pode resultar a inserção de uma perspectiva nova, dentro do que a tradição nos coloca.

Neste estudo, busquei considerar como os elementos da hermenêutica podem contribuir para novas compreensões em relação ao estágio no processo de formação em Educação Física. Minhas compreensões a partir desse horizonte não são definitivas, nem para mim e nem para o campo; tenho a impressão de haver chegado a um porto de passagem, mas na iminência de “zarpar” novamente, tendo agora outros saberes na bagagem. Algumas descobertas provisórias me orientam como respostas possíveis, resultantes das conexões que pude fazer entre aquilo que vivo e estudo juntamente com os estudantes com os quais compartilho a docência e considerando meu “tempo de chegada” junto à hermenêutica gadameriana.

O compreender é um processo de idas e vindas constantes, é a base da nossa humanidade, o nosso modo de ser, como assinalou Gadamer. O compreender só acontece quando nos colocamos em movimento ou no jogo da pergunta e da resposta. Porém, para que o jogo aconteça, é necessário que estejamos dispostos a abrir mão dos nossos pré-conceitos, de deixar valer aquilo que nos questiona, para que aquilo que nos chama atenção, que nos mobiliza, possa se mostrar.

Foi nesse jogo que me propus a entrar quando perspectivei estudar o estágio no processo de formação em Educação Física à luz da Hermenêutica Filosófica. Formadora de professores há treze anos e, neste mesmo período, orientando e acompanhando os estudantes nas suas experiências de estágio, arrisco dizer que esta etapa se constitui no momento “aventura” da viagem que é a formação. Aventura no sentido de que, embora a viagem tenha sido planejada pelo estudante, observando o “roteiro” com as paisagens que seriam visitadas, ele não pode, de antemão, prever os sujeitos e as situações provocadas por estes com as quais

irá deparar-se. Por isso, o estágio pode ser percebido como espaçotempo de experiência. O que vem ao encontro do estudante (e dos formadores) durante o estágio nem sempre é possível de, num primeiro momento, ser controlado, racionalizado. É uma experiência que faz ecoar o que foi sentido, ouvido, falado, percebido. É nela e por ela que nos transformamos em “outro” e, porque renovados, podemos sentir, perceber, pensar diferente. A experiência nessa direção nos autotransforma e nos impede de ser sempre os mesmos.

É esta potência da experiência que Gadamer toma como modelo para pensar a experiência hermenêutica, aquela na qual o sujeito está imerso no processo de compreender o mundo e a si mesmo. A experiência estética provocada pela obra de arte mostra a falibilidade do sujeito no que concerne à pretensão do domínio racional do mundo e do vivido. Ela aponta para o estranho, para aquilo que não se sabe e, por isso, inquieta, provoca. Independente do querer e da vontade do sujeito, a experiência acontece, mas cabe a ele a decisão de nela se deter, se demorar, para com ela aprender.

Nisso está a força da experiência, na sua negatividade produtiva – ou seja – no reconhecer que não se sabe, que somos incompletos e limitados. A cada passo que damos rumo à compreensão de algo nos damos conta de outros limites, de outros não-saberes. Ao mesmo tempo que nos aproximamos do horizonte, este se afasta, para que possamos seguir na construção de novos saberes. Se o encontro com a linguagem da arte é um acontecimento e, por isso, é inacabado, a hermenêutica gadameriana nos auxilia a pensar a relação pedagógica também deste modo, ela é sempre inacabada, está sempre na direção de vir a ser, sempre em construção pelas mãos dos sujeitos nela envolvidos. Nisso, a abertura constitui elemento chave para a compreensão, pois é este estado que possibilita o diálogo vivo que se dá no e pelo reconhecimento do outro. Em diálogo com o outro, alteramos, ampliamos e compartilhamos sentidos comuns.

A experiência do encontro com o outro revela o fundamento ético da hermenêutica filosófica. O respeito pelo outro, pelo diferente de nós, diz Flickinger (2010), significa “postura ética fundamental, pois reconhecemos o vir ao encontro como desafio, como que uma pergunta que nos obriga a responder” e parece ser “essa a razão pela experiência que conseguimos aprender muito sobre nós mesmos, ao tomarmos a perspectiva desse olhar estranho e sério” (p. 41). Ou, nas palavras de Hermann (2017), se pensamos na educação como “autocriação de si”, a relação ético-estética não pode ser dispensada, isto porque a exigência ética da relação pedagógica não é alcançada por imposição ou processos meramente cognitivos, antes disso a ética depende da ampliação da sensibilidade. Essa sensibilidade, na hermenêutica gadameriana, é reconhecida na experiência estética como um momento, um

“estado” que, ao mesmo tempo em que nos lembra da incompletude e da finitude humana, mostra que, se nos colocarmos em uma postura de abertura, de atenção, poderemos aprender sobre e com aquilo que nos chega ao encontro. É a sensibilidade que permite o diálogo com a riqueza da experiência humana e, quando relacionada ao espaçotempo dos estágios, podemos pensar sua articulação com o saberfazer construídos no caminho para tornar-se professor.

Aqui a ideia relativa à *phronesis* poderia ser tomada como possibilidade de lidar com a tensão entre o planejamento de uma aula e a experiência, ou seja, entre a intencionalidade pedagógica contida no ato de planejar e a experiência “sofrida” pela/na aula de Educação Física. Há que se ter sensibilidade para “capturar” aquilo que emerge entre o planejado e o vivido, e, para isso, são necessários os estados de abertura e atenção. Entregar-se a uma experiência processual viva, retomando os dizeres de Flickinger, força o sujeito, a cada passo, a cada ação, a refletir acerca da adequação de sua postura e/ou conduta perante determinada situação. Assim, pensar a ideia do “planejamento com sensibilidade” contribui para perceber o estágio como espaçotempo entre aquilo que está previamente dominado (saber já adquirido) e aquilo que lhe escapa (o que precisa ser reconhecido como um, ainda, não-saber).

Nisso, o estágio parece constituir-se, por excelência, como esse “entre” que se mostra relativo a muitas dimensões do processo de formação. No e pelos estágios, há um deslocamento e, por isso, a necessidade de perceber-se ainda enquanto estudante, mas também enquanto professor que está prestes a vir a ser; entre a possibilidade de construir posturas relativas à prática pedagógica, mas também de lidar com as memórias construídas enquanto aluno da educação básica, das quais emergem vícios e formas de pensar a escola – e de modo especial as aulas de Educação Física – e a docência; entre a necessidade de reconhecer que não se aprende tudo ao longo da formação inicial e de colocar-se num constante estado de aprendizagem. Nesse “entre” está o espaçotempo no qual a experiência pode emergir enquanto contingência e potência relacionadas à formação profissional e, sobretudo, humana.

Assim podemos dizer que a consciência hermenêutica é, em síntese, predisposição para novas experiências, novas aprendizagens, reconhecendo que nada está pré-fixado e determinado. Ela é predisposição para o diálogo por ser abertura ao “ainda-não” ao que está por vir a ser. É desse modo que percebo o estágio enquanto processo de formação: espaçotempo de experiências que desencadeiam pensar a atuação em Educação Física com toda a riqueza que este campo do conhecimento pode proporcionar. Ao ensinar o jogo, o esporte, a dança, as lutas e as inúmeras outras práticas corporais que fazem parte deste universo, o professor promove a abertura na qual os sujeitos, provocados pela experiência do encontro entre si e pelo movimento, possam renovar e construir novos sentidos em relação à

Educação Física. Questões como por que as práticas da Educação Física são importantes na/para a formação dos sujeitos? Quem são os sujeitos envolvidos nas práticas? O que pretendemos quando ensinamos/trabalhamos com a Educação Física na escola? necessitam ser constantemente revisitadas e ensaiadas suas respostas para que a atuação pedagógica neste campo assuma as responsabilidades que a ela está reservada no que concerne à formação de sujeitos, no contexto da escola.

Buscando compreender como a hermenêutica filosófica de Gadamer pode ser uma perspectiva para a aprendizagem de ser professor/a de Educação Física na experiência do estágio, o primeiro passo foi considerar esta etapa como lugar e momento fundamental da formação de professores e, em seguida, ressignificá-la, compreendendo-a como espaço aberto às experiências de autoformação. Essa compreensão exige uma escuta pela qual o professor e a instituição formadora possam construir um diálogo atento quanto às necessidades e aos desejos nos quais estudante e escola se movem. Nesta direção, o estágio se organiza como ação colaborativa-dialógica entre a universidade e a escola, entre o professor orientador e o estudante, bem como o supervisor de campo e os alunos da educação básica.

Nesse movimento, o estágio como espaço aberto à experiência, na perspectiva da hermenêutica filosófica, significa uma possibilidade frente à racionalidade técnica-instrumental. Conceber a experiência em sua dimensão ontológica, ou seja, concebê-la como impulso primordial e subjacente à reflexão, conforme afirmou Gadamer, significa tomar a experiência como autotransformadora, pois pensar, refletir sobre aquilo que nos acontece exige a saída do “piloto automático”. Se, de fato, durante nossa prática pedagógica, reconhecemos e consideramos aquilo que nos chega, a atitude será a de confronto entre o já sabido e o ainda não, entre o que nos é familiar e o desconhecido e, nisso, a experiência estética se configura como práxis em que sujeito e objeto estão interligados, emergindo, conforme assinalou Hermann, os processos de apropriação, de julgamento, de emprego e de transformação.

Esta perspectiva indica um caminho que, ao invés de fortalecer a prescrição e de negligenciar a experiência do deslocamento, potencializa as ações pedagógicas como relações dialéticas que ganham vida pelo trabalho colaborativo de professor e de estudante, a partir do reconhecimento de que os envolvidos se constituem como aprendizes, tanto no que concerne às questões do ser professor como também naquilo que é específico da Educação Física. Esse é o “jogo” da racionalidade hermenêutica: a articulação entre a intencionalidade do jogar (saber-se sujeito em formação) e a passividade do próprio jogo que se deixa acontecer (deixar ser levado, tocado pelo encontro com o outro). Ou seja, o sujeito “entra no jogo” existencial

da formação fazendo parte deste acontecimento. Compreender, nesta perspectiva, assinalou Gadamer, não é apenas um conhecimento, mas é também ser. Nisso, Rajobac (2016) sugere que, numa racionalidade hermenêutica, “caberia ousar falar de uma passividade que toma primazia em relação à intencionalidade original” (p. 287).

Aqui penso estar a potencialidade das articulações entre Hermenêutica Filosófica e os estágios: perceber as muitas possibilidades entre o trânsito, no espaço aberto que se coloca entre a universidade e a escola na caminhada da formação de sujeitos que, muito em breve, formarão outros. Colocando-nos frente à impossibilidade do definitivo e, por isso, na condição de sujeitos da compreensão a qual não se dá sem o saber ouvir, o horizonte da hermenêutica sinaliza para uma ação educativa na qual mais do que falar, prescrever ações e atitudes, trata-se de conversar com “ouvidos atentos”. Desse modo, a formação se constitui em interlocução de saberes, reconhecendo a autenticidade do outro pela escuta sensível e pelo diálogo. Sabemos que nenhum saber se origina do nada, mas também nenhum saber se faz apenas na transmissão do já sabido, há a necessidade da relação dialética na qual se respeita o passado, considera-se o presente como espaçotempo de experiências pelas quais aprendemos e olha-se para o futuro, visualizando horizontes de sentidos comuns.

Se, por um lado a hermenêutica oferece um amplo horizonte na perspectiva da formação de professores, é preciso considerarmos as dificuldades apresentadas na atual conjuntura social e econômica. Se, como vimos, a experiência exige abertura, atenção e tempo para “digerir” o que nos acontece, a universidade vive hoje o “aligeiramento” das ações e nas relações. Nesse sentido, alguns desafios se erguem e, mesmo não sendo novos, olhá-los pela lente da hermenêutica filosófica contribui para oxigenar esses temas e, quem sabe, fazer emergir outras formas de enfrentá-los:

- O estágio como **provocação, inquietação**: do mesmo modo que as disciplinas do currículo da formação devem tomar os estágios como referência no sentido de conferir esforços para que o estudante construa os conhecimentos básicos para sua atuação pedagógica, as experiências dos estágios devem servir como “provocações, inquietações” para que estas mesmas se resignifiquem, se reorganizem no sentido de “se abrir” para as questões que os estudantes trazem do “chão” da escola.

O que presencio hoje é que a disciplina de estágio “toma para si” a responsabilidade de problematizar e de refletir sobre as “coisas do estágio”. É necessário que a formação como um todo se “deixe afetar” por ele. Isso talvez seja a alternativa para que o trabalho de formação, numa organização disciplinar, se conduza menos fragmentado, evitando que cada disciplina apenas se responsabilize pelo “seu quadrado”. Porém isso implica numa

organização pedagógica que dê condições de horas de planejamento coletivo, questão cada vez mais difícil dentro das universidades, principalmente nas comunitárias e nas particulares.

- O estágio como fonte de **produção de conhecimento**: durante estes anos acompanhando os estudantes nos estágios, pude identificar muitas situações que me provocaram a pensar: “como não registramos isso?”. A riqueza do experimentado nos estágios nem sempre é foco de investimento reflexivo por parte de estudantes e de professores orientadores. A ideia de articulação com os trabalhos de conclusão de curso talvez pudesse provocar esse olhar mais atento para aquilo que acontece. Ao tomar as experiências dos estágios como centro das reflexões que, como rito, encerram a formação inicial, além de incentivar o estudante a pensar sobre o seu fazer sinaliza para sua condição de partícipe da produção de sentidos no campo da Educação Física, inclusive enquanto futuro professor atuante na educação básica. Como discutimos anteriormente, os professores da educação básica não se percebem como pesquisadores, como produtores de sentido, pelo menos não na clareza que essa condição exige. Talvez, os trabalhos orientados pelas narrativas ou pelas pesquisas do tipo pesquisa-ação potencializariam o entendimento de corresponsabilidade que temos com nosso campo de atuação, o que implica estar envolvido no seu saberfazer cotidianamente.

É importante pensar que este movimento também poderia atingir o professor supervisor. A pesquisa ou o trabalho de conclusão de curso poderia provocar investigações colaborativas entre estudantes e professores da educação básica e, talvez, estes pudessem ser tocados por esta experiência e percebessem seu importante papel no movimento da produção do conhecimento.

- A perspectiva da **Bildung** como horizonte do estágio e da formação: aqui visualizo busca por espaços vazios (ou brechas) dentro do currículo mínimo (principalmente o que se refere ao total de horas) que a maioria dos cursos de formação oferece. A legislação prevê a destinação de horas dentro da formação para que o estudante invista naquilo que é de seu interesse (as chamadas Atividades Curriculares Complementares – ACC). Porém, para além disso, o estágio poderia ser visto como o espaçotempo de onde surgem questões que mobilizariam um percurso mais aberto à formação: seminários ao longo de todo o período de estágio que pudessem dar condições de “ir discutindo coisas que fazem pensar”, realização de trocas de experiências entre as turmas que estão em estágios, rodas de conversa e oficinas colaborativas envolvendo “os sujeitos da universidade” e os “sujeitos da escola”, entre outras possibilidades. Compactuo com Rezer (2018), em sua defesa de uma formação cultural ampliada no ensino superior, na qual o estágio é tido como espaçotempo privilegiado e, nisso,

visualizo o estágio como possibilidade de a própria formação perceber-se a caminho de algo novo ou renovado para o campo.

Por fim, penso que o entendimento de experiência, na perspectiva da hermenêutica gadameriana, pode constituir-se em caminho capaz de potencializar a formação de professores de Educação Física. O estágio, visto pela janela da “experiência estética”, sinaliza um horizonte no qual o saberfazer se dá no movimento, no jogo que se estabelece no encontro com outro, pela distância entre a familiaridade e o estranhamento. Porém, há a necessidade de uma ponderação: a experiência estética implica ou reivindica um tempo que, atualmente, parece caminhar na contramão dos processos de formação de professores. Esta experiência, que não é a da repetição, pressupõe tempo e atenção para, a partir dela, refletir e com ela aprender.

As diretrizes para a formação de professores, publicadas no início dos anos 2000, provocaram uma mudança significativa no desenho dos cursos de licenciatura, sinalizando para que as atividades de estágio fossem introduzidas no início da segunda metade do curso e não mais ao final da formação. Se, por um lado, essa iniciativa acena para o entendimento da necessidade de um tempo maior em atividades de estágio, por outro, denota as dificuldades de os cursos formadores efetivarem estas ações, dentro da dinâmica atual das instituições de ensino superior. Disso, podemos pensar nas condições objetivas de acompanhamento por parte do professor supervisor tais como horas destinadas à orientação e a quantidade de estudantes que estão sob a responsabilidade de um mesmo professor, por exemplo. Ainda, há o tempo efetivamente dedicado, pelo estudante – na sua maioria trabalhador – à realização do estágio. A cada semestre os estudantes sinalizam para a dificuldades encontradas para conciliar as demandas do estágio e do trabalho. Por outro lado, temos a realidade das escolas que têm, muitas vezes, problematizado a dificuldade em acomodar o grande número de estudantes-estagiários durante mais tempo, conforme já apontamos anteriormente. Nessa dinâmica, articula-se a imprescindibilidade de pensar: afinal, em que medida um tempo maior para a realização dos estágios contribui para a formação de professores?

As diretrizes para a formação de professores indicam que o estágio deve ser vivenciado durante o curso com tempo suficiente para discutir as diferentes dimensões da atuação profissional (PARECER CNE/CP 27/2001). Arrisco a afirmar que a indicação de antecipar o início das atividades de estágio se dá no sentido de possibilitar um tempo maior para pensar-se, perceber-se nessa experiência de tornar-se professor, o que implica refletir sobre o vivido, o percebido, o (des)aprendido.

Essa ampliação do espaçotempo dos estágios pode promover – quando alicerçado pela troca de experiências, pela escuta ao que o outro tem a dizer – a ressignificação do que seja a escola, o aluno, a aula, o conteúdo, etc. Ou seja, essa ressignificação ultrapassa a ideia de que o estágio “serve” como um choque de realidade, no sentido pejorativo da expressão, quando se pensa a formação na universidade descolada do mundo da escola, por exemplo. Entendo que o espaçotempo ampliado dos estágios caminha na direção de compreender que o percurso percorrido a fim de tornar-se professor exige um “demorar-se” na atitude reflexiva para a consolidação de saberes, mas também para perceber as “desaprendizagens” advindas de todas as dimensões da prática pedagógica, tais como as relativas aos conteúdos a serem ensinados, às estratégias metodológicas empregadas e assumidas na ação docente, ao entendimento de qual posição é definida ao (e pelo) aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem, a compreensão referente ao papel da escola na formação de sujeitos, entre outras tantas. Talvez, nesse momento singular da formação de professores, as memórias dos longos anos passados na educação básica enquanto aluno pudessem ser abaladas, emergindo possibilidades para a ressignificação e reaprendizagem das questões relacionadas à escola e à Educação Física, de modo especial.

Enfim, a experiência estética, na perspectiva aqui discutida, reivindica um espaçotempo da/na formação de professores no qual o estudante possa se deslocar entre a familiaridade e o estranhamento, entre as certezas e as incertezas, num constante estado de abertura. Este estado de abertura frente à formação (e à vida) é a estrutura pela qual podemos avançar no sentido de construir práticas pedagógicas mais humanas e significativas e menos violentas, para usar a expressão de Hermann. Somente pela escuta é que poderemos caminhar em direção a um horizonte no qual, além dos conhecimentos científicos necessários à prática profissional, os saberes da ordem do humano e do sensível sejam reivindicados e reconhecidos como legítimos. Afinal, em última instância, o viver humano é a destinação do trabalho de todo professor e, nesta direção, Gadamer nos ensinou que, antes de saber mais, é imprescindível “saber melhor” e isso implica em abrimo-nos e atentarmo-nos ao que nos rodeia, o que, nos tempos atuais, significa, sem dúvidas, enfrentar a lógica da formação técnica-instrumental.

Talvez, no contexto dos estágios, o maior enfrentamento a ser feito seja o de superar a ideia da aplicação contida na racionalidade técnica-instrumental, que toma o estágio como um espaço de prescrição, e priorizá-la, no sentido proposto por Gadamer, qual seja, o de interpretação e compreensão em relação às situações vividas. Desse modo, talvez,

encontraremos caminhos para superar as agruras entre teoria e prática, e formas para transitar entre a utopia e a realidade que se revela assim que entramos pelos portões da escola.

Finalizando, ousou anunciar que a contribuição desta tese se dá na medida em que mostra que a Hermenêutica Filosófica é uma perspectiva de grande potencial para pensar os estágios na formação de professores de Educação Física. Nela, o estágio se abre em espaço (para o) novo, para aquilo que está na iminência de tornar-se aprendizagem do ser professor a partir da escuta, da troca e do diálogo genuíno. A dinâmica da experiência na perspectiva da hermenêutica nos convida a aceitar a angústia e as inquietações para delas fazermos novas aprendizagens, novas perguntas para com elas continuar aprendendo. É isso que impede a estagnação e é nisso que se constitui a experiência hermenêutica: manter-se sempre aberto para novas experiências. Nesse sentido, penso que é nosso dever, enquanto formadores, mantermo-nos vigilantes e atentos ao “não dito naquilo que se diz sobre o estágio”.

Neste porto de passagem no qual me encontro, ressoam as palavras do filósofo das quais parecem abrir muitos “entres” de onde ainda emergirão novos sentidos, novas articulações e a necessidade de “zarpar” em busca de novos saberes. Enquanto isso fico acompanhada do alerta de Gadamer no que diz respeito à ciência, à hermenêutica e à condição humana:

Sou da opinião que, apesar de todos os nossos progressos técnicos e científicos, não aprendemos suficientemente como se aprende a conviver, tanto com estes como com os próprios homens. Mas com isso quero concluir: minha necessidade era de torná-lhes claro que a hermenêutica, enquanto filosofia, não é qualquer disputa de métodos com outras ciências, teorias das ciências ou coisas que tais, senão um modo de mostrar que – e isso ninguém pode negar – em cada momento em que pomos nossa razão a trabalhar, não fazemos apenas ciência. Sem levar a falar os conceitos, sem uma língua comum, não podemos encontrar palavras que alcancem o outro. O caminho vai ‘da palavra ao conceito’ – mas precisamos chegar do conceito à palavra, se quisermos alcançar o outro. Só assim ganhamos uma compreensão racional, de uns para com os outros. Só assim temos a possibilidade de recolher-nos, para deixar valer o outro. Eu acredito em um deixar-se absorver em algo, de tal modo que, nisso, se esqueça a si mesmo. Eis aí o que importa – e isso pertence às grandes bênçãos da experiência da arte, às grandes promessas da religião e, por fim, às condições fundamentais do convívio entre homens, de modo humano (2000a, p. 26).

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. A. Conversar para aprender: Gadamer y la educación. **Revista Electrónica Sinéctica**, n. 23, p. 11-18, ago./ene. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815908003.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

ALMEIDA, C. L. S. Hermenêutica e dialética: Hegel na perspectiva de Gadamer. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; RHODEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ALMEIDA, F. F. V. de. **O estágio curricular na formação inicial de professores de educação física no estado de Mato Grosso**. 2015. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Rev. Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 247-263, out./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/20918>. Acesso em: 31 jul. 2015.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Rev. Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem_perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/3. Acesso em: 05 set. 2016.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução António de Castro Caeiro 2. ed. São Paulo: Forense, 2017. (Fora de série). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788530977467/cfi/6/10!4/18@0:96.3>. Acesso em: 17 jan. 2019.

ARRUDA, T. de O. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física**. 2014. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014. Disponível em: <<http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00008c/00008c1c.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

BÁRCENA, F. El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva: bases para una teoría del juicio pedagógico. **Rev. de Educación**, n. 300, p.105-132, 1993. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre300/re3000500488.pdf?documentId=0901e72b81272cba>. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. El aprendizaje como acontecimiento ético: sobre las formas del aprender. Madri, **Rev. Enrahonar**, n. 31, p. 9-33, 2000. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/viewFile/31976/31810>. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. Una pedagogía de la presencia: crítica filosófica de la impostura pedagógica. Teoría de la Educación. **Rev. Interuniversitaria**, Salamanca, n. 24, v. 2, p. 25-57, 2012. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10354>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 306 p. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade)–Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/100442>. Acesso em: 04 abr. 2016.

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

_____. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó, SC: Argos, 2010.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BOMBASSARO, L. C. O interminável jogo da tradução. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (Orgs.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: UPF, 2014.

BOUFLEUER, J. P.; JOHANN, M. R. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016.

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

_____. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física?" **Rev. Movimento**, Porto Alegre, Especial temas polêmicos ano II, n. 02, p. I-VIII, 1995.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coords.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86. Acesso em: 06 ago. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. **Lei nº 11.788/2008 de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 27 jul. 2017.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em: 15 fev. 2009.

CARDOZO, L. P. **Estágio curricular supervisionado em Educação Física: significado para a formação docente dos egressos da FURG**. 2012. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 07 abr. 2016.

CRISTOVÃO, S. C. **Estágio supervisionado em Educação Física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?** 2014. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000944286>. Acesso em: 07 abr. 2016.

DALBOSCO, C. A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, out./dez. 2014.

_____. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Rev. Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00123.pdf>. Acesso em: 06 out. 2016.

DAL-CIN, J.; REZER, R. Experiência estética e formação inicial de professores: um olhar para o campo da educação física. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 1, n. 40, p. 32-38, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n1/0101-3289-rbce-40-01-0032.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

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

FENSTERSEIFER, P. E.; PICH, S. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Revista Impulso**, v. 22, n. 53, p. 25-36, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/574>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FLICKINGER, H.-G. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; RHODEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

_____. Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*). **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GADAMER, H.-G. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. Da palavra ao conceito. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000a.

GADAMER, H.-G. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000b.

_____. Homem e linguagem. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000c.

_____. **Elogio da teoria**. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **Verdade e método II: complementos e índice**. 2 ed. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. La educación és educarse. 6. ed. **Revista de Santander**, Nuevas corrientes intelectuales, p. 90-99, 2011. Disponível em: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GASPARI, G. S. **Prática docente de estagiários em educação física após a resolução nº 07/2004: a dicotomia teoria-prática**. 2008. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. F. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em 09 set. 2016.

GOERGEN, P. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. **Rev. Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 437-451, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a05n37>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Formação humana hoje: história e atualidade. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGE, P. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016.

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

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

_____. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (Org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. Experiência formativa e racionalidade prática. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

_____. **Ética e educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e a educação. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 217-228, jan./mar. 2015. Disponível em: www.revistas.usp.br/ep/article/view/96681/95894. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. Conversando com Nadja Hermann. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016.

_____. Formação humana hoje: razão, ética e estética. In: DALLA COSTA, A. A. et al. **Educação humanizadora**: valorizando a vida na sociedade contemporânea. Santa Maria: Biblos, 2017.

_____. O enlace entre corpo, ética e estética. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230051.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ISSE, S. F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. **Rev. da Educação Física**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 2-16, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31145/18626>. Acesso em: 09 set. 2018.

KRONBAUER, C. P. **O curso de licenciatura em educação física**: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos. 2013. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

KRONBAUER, L. G. Re-lendo verdade e método: historicidade, finitude, compreensão e diálogo pedagógico. **Rev. Estudos Leopoldenses**, Série Educação, v. 04, n. 6, p. 151-162, 2000.

KRONBAUER, L. G. Filosofia e ensino como experiência hermenêutica. In: CEPPAS, F.; OLIVEIRA, P. R. de; SARDI, S. A (Orgs.). **Ensino de filosofia, formação e emancipação**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

_____. Filosofia na educação básica, professores(as) de filosofia e sua formação. **Revista Thaumazein**, Santa Maria, ano V, n. 9, p. 4-17, jun. 2012.

_____. **Hermenêutica filosófica**: perspectivas para pesquisa em educação, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2106/1944>. Acesso em: 17 mai. 2015.

_____. Gadamer: hermenêutica filosófica e educação. In: MARTINS, M. F.; PEREIRA, A. dos R. (Orgs.). **Filosofia e educação**: ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: Edufscar, 2014.

_____. Heidegger e a questão da técnica: como habitar poeticamente a terra na era tecnológica. **Revista Thaumazein**, Santa Maria, ano VII, v. 8, n. 16, 2015, p. 25-38, Disponível em: http://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/viewFile/1394/pdf_1. Acesso em: 17 set. 2016.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João W. Geraldini. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. Trad. Hélio Magri Filho. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303012>. Acesso em: 05 jul. 2016.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Revista Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 4 n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/410>. Acesso em: 15 mai. 2015.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. 3ª reimp. Ijuí: Unijuí, 2003a.

_____. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003b.

MAZZOCATO, A. P. F. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física do CEFD/UFSM**: constituição, concepção, orientação e contribuição. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 27/2001**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2009.

MELLO, C. C. de C. **O professor em formação**: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em educação física. Universidade Nove de Julho, 2014.

MELLOUKI, M. H.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 nov. 2018.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637/1263>. Acesso em: 17 nov. 2016.

MÖLLMANN, A. D. S. **O legado da Bildung**. 2011. 89 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2893>. Acesso em: 09 out. 2016

MONTIEL, F. C. **Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**. 2010. 133 p. Dissertação (Mestrado em Ciências)–Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1849>. Acesso em: 11 abr. 2016.

MOURA, R. S. de. Do alcance de uma aula: reflexões ensaísticas a partir de um contributo. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016.

MUNHOZ, A. V.; COSTA, L. B. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. In: SALES, J. A. M.; FELDENS, D. G. **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, R. V. **Os estágios de docência e a formação de professores de educação física: um estudo de caso no curso de licenciatura da ESEF/UFRGS**. 2010. PÁGINA? Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010.

OLIVEIRA, A. B. de. A formação profissional no campo da educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

OLIVEIRA, M. A. G. de. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. 296 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

PAGNI, P. A. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Loyola, 2014.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, M. V.; FARINA, C. Percepção estética e formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, J. A. M.; FELDENS, D. G. **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Prefácio. In: GOMES, M. de O. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PUENTE, F. R. A *theoría* em Platão como modo de vida ou como práxis segundo as interpretações de Pierre Hadot e Hans-Georg Gadamer. In: RHODEN, L. (Org.). **Hermenêutica e dialética**: entre Gadamer e Platão. São Paulo: Loyola, 2014.

RAJOBAC, R. Sobre reconhecimento e formação. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016.

REZER, R. et al. As diretrizes curriculares nacionais: desdobramentos para a formação Inicial em educação física – ou, por que avançamos tão pouco? **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S472-S485, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2147>. Acesso em: 11 set. 2015.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física**: reflexões epistemológicas... 2010. 390 p. Tese (Doutorado em Educação Física)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

_____. **Educação Física na educação superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó: Argos, 2014.

_____. **Horizontes para pensar a universidade comunitária no contemporâneo**: 30 teses... Ijuí: Unijuí, 2018.

ROHDEN, L. Hermenêutica e linguagem. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans- Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **Interfaces da hermenêutica**: método, ética e literatura. Caxias do Sul-RS: Educus, 2008.

SANTIN, S. **Educação Física**: ética, estética e saúde. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

_____. **Textos malditos**. Porto Alegre: Edições EST, 2002.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>. Acesso em: 14 dez. 2016.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. 2008. 211 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

SERRES, M. **Ramos**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas/Florianópolis: Autores Associados/EDUFSC, 2001.

SILVA, D. J. da. Experiência formativa, educação e os desafios para a construção de um novo *ethos*. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 191, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7072>. Acesso em: 08 mar. 2018.

SILVA, S. L. P. O. **O estágio supervisionado na formação inicial de licenciados em Educação Física no Paraná**. 2012. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000205475>. Acesso em: 11 abr. 2016.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. de O. (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Hermenêutica e dialética**. In: ROHDEN, L. (Org.). **Hermenêutica e dialética: entre Gadamer e Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

TÉO, C. E. Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL. 2013. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_TEO_Carlos_eduardo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2016.

TREVISAN, A. L. Provocações em torno de novas experiências de formação cultural (*Bildung*). In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. **Experiência formativa e reflexão.** Caxias do Sul: Educus, 2016.

ZANCAN, S. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em Educação Física.** 2012. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.