

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**EXPERIÊNCIA E MOVIMENTO: POSSÍVEIS
DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Felipe Barroso de Castro

**Santa Maria, RS, Brasil
2015.**

EXPERIÊNCIA E MOVIMENTO: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Felipe Barroso de Castro

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Linha de pesquisa em Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof^o. Dr^o Elenor Kunz

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Castro, Felipe Barroso de
EXPERIÊNCIA E MOVIMENTO: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS
PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA / Felipe Barroso de Castro.-2015.
101 p.; 30cm

Orientador: Elenor Kunz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2015

1. Experiência 2. Movimento 3. Ensino 4. Educação
Física I. Kunz, Elenor II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**EXPERIÊNCIA E MOVIMENTO: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS
PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elaborada por
Felipe Barroso de Castro

Como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em
Educação Física**

COMISSÃO EXAMINADORA

Elenor Kunz, Dr
(Presidente/Orientador)

Paulo Evaldo Fensterseifer, Dr. (UNIJUÍ)

Maria Cecília Camargo Günther, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 10 de março de 2015.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador Prof^o. Elenor Kunz por ter me acompanhado nessa jornada e compartilhado comigo seu conhecimento, bem como sua experiência como professor e pesquisador. Ao conhecê-lo, nesse período de dois anos de mestrado, aprendi a admirá-lo ainda mais pela sua simplicidade e pelo tratamento humano que teve comigo e com os demais colegas. Nossos momentos de orientação, formais e não formais, foram de grande valia e me instigaram a estudar cada vez mais.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela oportunidade; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos; e aos professores do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), em especial aos do Programa de Pós-Graduação com os quais aprendi muito, principalmente a partir das discussões em aula.

À minha família, em especial à minha avó Theresinha, minha mãe Rosane, meu tio (e também pai) Cláudio, minha irmã Fabíula e demais familiares pelo apoio incondicional que sempre me deram para os estudos. Obrigado por acreditarem em mim!

À todos os meus amigos e amigas pelos momentos de apoio, incentivo e compreensão, em especial à Paula Rochele; ao Carlos (Júnior), Lucas e Heron (grandes amigos de infância); ao Henrique, Andres e Caio (também amigos de longa data); e a todos os amigos do nosso glorioso Balancê Futebol Clube. Todos vocês foram, sem dúvida, muito importantes para mim nessa caminhada.

À professora Maria Cecília e ao Cergui, com os quais tive o prazer de conviver em minha atuação na Revista Kinesis; aos meus colegas de mestrado (em especial às minhas colegas também orientandas do Prof. Kunz: Cícera, Daiane, Daniele e Laís) e ao pessoal do Grupo de pesquisa de Lazer e Formação de Professores (GPELF). Agradeço pelas contribuições e discussões acadêmicas, mas também pelos momentos de descontração que compartilhamos.

A todos e todas vocês, e também aos que aqui não foram citados, mais uma vez, meus sinceros agradecimentos.

%O caminho da vida pode ser livre e belo, mas nós nos perdemos nesse caminho. A cobiça envenenou a alma dos homens... ergueu um muro de ódio ao redor do mundo... nos atirou para a miséria e os morticínios. Nós desenvolvemos a velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. As máquinas, que nos trouxeram abundância, nos deixaram desamparados. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, duros e impiedosos. Nós pensamos demais e sentimos muito pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de bondade e compreensão+

(Charles Chaplin - discurso final do filme %O Grande Ditador+)

%Manter o ser humano distante ou afastado do real e do sensível à sua cultura, ao seu modo de agir, pensar e sentir, é fragmentar sujeito e conhecimento, é evitar o conhecer reprimindo a curiosidade e a paixão pelo mundo, pelas coisas e pelo outro, é mantê-lo na ignorância+

(Elenor Kunz)

%É preciso lembrar que sempre há um futuro, um futuro que é inevitavelmente incerto. Com isso, eu não quero dar a mensagem de pessimismo, uma vez que a incerteza pode terminar tanto positiva quanto negativamente, com a vantagem de que o ser humano tem o poder de inclinar a balança a seu favor. [...] Sigam-me os bons...+

(Roberto Gómez Bolaños - eterno Chaves e Chapolin)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

EXPERIÊNCIA E MOVIMENTO: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR: FELIPE BARROSO DE CASTRO
ORIENTADOR: ELENOR KUNZ

Data e local da Defesa: Santa Maria, 10 de março de 2015.

Nesse estudo nos propomos a debater as possíveis relações entre experiência e movimento, as quais se fazem presentes na área da Educação Física, tanto no seu campo de estudos e pesquisas, quanto nos seus espaços de intervenção, como a escola. Nessa perspectiva, objetivamos analisar e discutir as possibilidades da experiência no movimento, bem como a importância pedagógica de uma abertura à experiência nos processos de ensino de movimentos nas aulas de Educação Física. Configuramos essa investigação como uma pesquisa teórica por entendermos que ela proporciona uma maior liberdade de investigação e análise, do mesmo modo em que pode nos permitir um embasamento mais aprofundado sobre os temas em discussão. Com essa proposta metodológica, nos propomos, inicialmente e em uma perspectiva histórica, a discutir os conceitos e as diferenças entre experiência e experimento científico. Em seguida, tratamos da relação experiência-vivência, relacionando-as as mudanças nas formas de comunicação humanas do período moderno até a atualidade. Ao tratarmos do movimento humano, problematizamos as suas visões científica/natural e fenomenológica; e consideramos o movimento técnico esportivo como ~~po~~ sobre em experiência+. Como possibilidades, discutimos a consideração e a centralidade da experiência em uma interpretação dialógica do movimento, bem como a partir de um ensino dialógico-problematizador. Constatamos, ao final, que a experiência aparece relacionada ao movimento em uma dimensão sensível e que, por isso, ela pode ser induzida, mas não conduzida nas aulas de Educação Física. Para um ensino aberto às experiências, as intenções do movimento tornam-se mais importantes que as formas do movimento, evidenciando, assim, que devemos considerar sempre o ser humano que se movimenta em sua autenticidade.

Palavras chave: Experiência. Movimento. Ensino. Educação Física.

RESUMEN

Disertación de Mestrado
Programa de Posgrado en Educación Física
Universidad Federal de Santa Maria

EXPERIENCIA Y MOVIMIENTO: POSÍBLES DESDOBLAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

AUTOR: FELIPE BARROSO DE CASTRO
ORIENTADOR: ELENOR KUNZ

Fecha y local de la Defensa: Santa Maria, 10 de marzo de 2015.

En ese estudio nos proponemos a debatir las posibles relaciones entre experiencia y movimiento, las cuales se hacen presentes en el área de la Educación Física, tanto en su campo de estudios y pesquisas, cuanto en sus espacios de intervención, como la escuela. En esa perspectiva, objetivamos analizar y discutir las posibilidades de la experiencia en el movimiento, bien como la importancia pedagógica de una abertura a la experiencia en los procesos de enseñanza de movimientos en las clases de Educación Física. Configuramos esa investigación como una pesquisa teórica ya que entendemos que ella proporciona una mayor libertad de investigación y analice, del mismo modo en que puede nos permitir un embasamiento más profundizado sobre los temas en discusión. Con esa propuesta metodológica, nos proponemos, inicialmente en una perspectiva histórica, a discutir los conceptos y las diferencias entre experiencia y experimento científico. En seguida, tratamos de la relación experiencia-vivencia, relacionándolas a los cambios en las formas de comunicación humanas del período moderno hasta la actualidad. Al tratar del movimiento humano, problematizamos sus visiones científica/natural y fenomenológica; y consideramos el movimiento técnico deportivo como ~~po~~ ^{bre} en experiencia+. Como posibilidades, discutimos la consideración y la centralidad de la experiencia en una interpretación dialógica del movimiento, partiendo de una enseñanza dialógica-problematizada. Constatamos, al final, que a experiencia aparece relacionada al movimiento en una dimensión sensible y que, por eso, ella puede ser inducida, pero no conducida en las clases de Educación Física. Para una enseñanza abierta a las experiencias, las intenciones del movimiento se tornan más importantes que las formas del movimiento, evidenciando, así, que debemos considerar siempre el ser humano que se mueve y su autenticidad.

Palabras chave: Experiencia. Movimiento. Enseñanza. Educación Física.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	14
3. PARA O ENTENDIMENTO (HISTÓRICO) DA EXPERIÊNCIA	17
3.1. Entre a experiência e o experimento científico: A busca por conceitos..	17
3.2. A crise da experiência e a dominação da vivência.....	24
3.3. As mudanças nas formas de comunicação humana e a decadência da experiência comunicável	35
3.4. Esclarecendo algumas ideias e análises.....	43
4. DISCUTINDO O MOVIMENTO HUMANO E AS POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	48
4.1. As tentativas de legitimidade da Educação Física e a visão científica e natural do movimento	48
4.2. As limitações de uma interpretação técnica do movimento: o exemplo do esporte.....	53
4.3. A consideração da experiência em uma interpretação dialógica do movimento	65
4.4. Por um ensino dialógico-problematizador e pela centralidade da experiência no movimento	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98

1. INTRODUÇÃO

Como nos lembra Santin (1994), sempre que pretendemos estabelecer um roteiro de estudo que irá nos auxiliar a compreender alguns elementos mais específicos em relação a um tema mais amplo, como é o caso desse trabalho, precisamos definir um ponto de partida. Essa definição torna-se, por vezes, uma tarefa complexa quando nos deparamos com um universo de possibilidades e alternativas específicas para o tratamento de determinado tema.

Esse esforço torna-se necessário para esse estudo quando o tema da experiência apresenta-se como amplo e complexo. Além das muitas possibilidades de temáticas que são, comumente, relacionadas com esse tema mais amplo no atual cenário de produção do conhecimento (experiência relacionada à formação, experiência biográfica, experiência estética, experiência de si, entre vários outros exemplos), percebemos também, seu uso muito frequente na linguagem do cotidiano. Dessa forma, em nosso dia-a-dia já se tornou comum ouvirmos, assistirmos e lermos discursos que situam a experiência como uma dimensão importante na vida humana e que atribui credibilidade e conhecimento a quem a possui.

Desse discurso, notamos a presença de expressões como ~~%~~experiência profissional+, ~~%~~experiência de vida+ e, mais especificamente para nossa área da Educação Física, ~~%~~experiência pedagógica+ e ~~%~~experiência esportiva+. O que podemos perceber dessas expressões cotidianas é que elas apresentam-se diretamente relacionadas a um sentido temporal de vivência em alguma coisa ou, no caso da ~~%~~experiência de vida+, uma experiência que parece se estender por um longo período que é finito e, muitas vezes, diretamente proporcional a idade, ou seja, quanto mais velho ou vivido o sujeito é, mais experiência de vida ele tem.

Outra noção de experiência muito presente no nosso cotidiano é aquela relacionada ao experimento. Uma experiência que surge como forma de se experimentar situações, teorias; enfim testar ou provar possibilidades objetivando o êxito ou a forma correta de se fazer algo, por exemplo. Essa noção está muito presente no discurso científico, considerando a experiência em uma dimensão objetificada (ALMEIDA; FENSTERSEIFER; BRACHT, 2014), diferentemente da

primeira noção que descrevemos anteriormente, na qual a experiência é considerada em sua dimensão subjetiva.

Descrevemos, resumidamente, essas noções e expressões apenas para destacar o quanto a palavra experiência está presente no nosso cotidiano. De igual forma, queremos elucidar que seu uso, muito em função dessa sua disseminação, foi sendo banalizado, pois tudo parece ser ou estar relacionado à experiência atualmente. Tudo aquilo que é vivido e que apresenta alguma dimensão temporal considerável ou também aquilo que é experimentado para a comprovação de algo; é experiência. Pretendemos com esse trabalho, desde o início, destacar que isso pode não ser experiência, ao menos, não em sua autenticidade. Talvez esse seja o ponto de partida (SANTIN, 1994) a partir do qual estamos nos projetando.

Nessa perspectiva, estabelecer um ponto de partida, como estamos nos propondo, implica também realizarmos escolhas, bem como a definição de prioridades e a tomada de decisões (SANTIN, 1994). Esse processo, como ressalta o autor, pode ser caracterizado pela relação existente entre a subjetividade do pesquisador, de um lado; e a objetividade do tema proposto, de outro. É nessa relação que a pesquisa, em nosso entendimento, vai se desenvolvendo. Por isso, acreditamos ser interessante expor um pouco de meu interesse sobre o tema da experiência que esteve presente ao longo de minha formação, bem como em minha iniciação a pesquisa.

Inicialmente, em um projeto de pesquisa no qual estive inserido (Projeto Percursos Formativos dos acadêmicos dos cursos de E.F do CEFD/UFSM), já no final da graduação em Educação Física, discutíamos as trajetórias que os acadêmicos vinham trilhando ao longo da graduação, bem como a problemática central de como o envolvimento desses estudantes nas mais variadas atividades extra-curriculares estava repercutindo sobre seus processos formativos. Ao envolvimento com essas atividades extra-curriculares, principalmente projetos de extensão, atribuíamos o nome de experiência de atuação.

Essa experiência significava um conjunto de elementos e conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos, o que incluía uma sucessão de vivências realizadas durante um determinado período de atuação. Nossa discussão teórica apontava para essa possibilidade quando essas vivências articulavam-se entre si, gerando um processo de constante reflexão sobre o que estava sendo vivido, percebido e sentido na práxis pedagógica desses futuros professores.

Esse processo de reflexão estaria na pista de uma experiência que forma, tendo a auto-formação como uma categoria central e por isso recebendo a denominação de *“experiência formadora”*. A experiência formadora era uma categoria de estudo proposta por Josso (2002) e que era tratada na área da Educação Física, por exemplo, nos estudos de Figueiredo (2004, 2009, 2010).

Meus estudos sempre estiveram baseados nessas concepções de experiência que provêm de áreas como a psicologia, a sociologia e a antropologia. Com meu ingresso ao Curso de Mestrado e, conseqüentemente, a partir das orientações com o Professor Elenor Kunz, comecei a realizar leituras com outro olhar e outra profundidade. A partir de meu interesse e das sugestões do professor, encontrei na área da filosofia uma sustentação teórica diferente da que havia me baseado até então.

Discutir o tema da experiência, nesse momento, então, tornou-se para mim algo desafiador, mas ao mesmo tempo necessário. Primeiramente, preocupe-me em explorar e conhecer as discussões realizadas sobre experiência a partir da leitura de alguns filósofos como Benjamin (1987, 1989), Gadamer (1997), Palmer (1989), Jay (2009), entre outros autores e estudos mais específicos sobre o tema¹. A partir daí fomos estabelecendo nossas escolhas e decisões mais específicas sobre o tema ao relacioná-lo com a área da Educação Física. Dessas leituras e análises, diversas indagações foram surgindo, dentre as quais, destaco as que me levaram a pensar sobre as possibilidades reais de fazermos experiência na atualidade.

Como nos lembram Almeida e Fensterseifer (2011, p. 251) - ao discutirem o *“lugar”* da experiência na Educação Física - o discurso sobre a cultura de movimento se realiza apenas no plano conceitual, ou seja, *“não nos permite uma interpretação a partir da experiência, das vivências de movimento/práticas corporais, mas pela sua descrição”*. A dimensão da experiência e do saber da experiência surgem, então, como possibilidades para que possamos *“conhecer, fazer e conhecer esse fazer”* (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 151) durante as aulas.

Pensando na realidade das aulas de Educação Física, a possibilidade real de fazermos experiência também nos parece questionável frente às características tradicionais que ainda estão presentes dentro da escola. Frente a esse cenário, questionamo-nos: quais as possibilidades da experiência no movimento, bem como

¹ Especificaremos melhor esse processo de leituras e discussões teóricas em seguida, ao descrever os encaminhamentos teórico-metodológicos deste estudo.

a importância pedagógica de uma abertura à experiência nos processos de ensino de movimentos nas aulas de Educação Física?

Desse modo, acreditamos ser relevante estabelecer essa discussão, pensando em como o movimento vem sendo tratado nas aulas de Educação Física. Pelas análises do movimento humano, fica evidente que as noções de corpo como um corpo biológico-funcional influenciam na concepção desse movimento. De igual forma, o corpo em sua consideração relacional influencia de outra maneira a compreensão do movimento.

Estivemos preocupados em caracterizar esse movimento como aberto para a experiência ou, não propriamente fechado, mas pobre em experiência; mantendo uma relação estreita com a concepção de ensino presente nas aulas de Educação Física. Queremos dizer, com isso, que um ensino estritamente diretivo e objetivo pode eliminar as possibilidades de experiência no movimento. Essas possibilidades somente podem receber destaque quando o professor preocupa-se em valorizar seus alunos e os seus movimentos, ou melhor, percebe que o que existe são seres humanos que se movimentam e que por isso a subjetividade deve ser uma dimensão considerada nesse processo.

Com essa proposta, objetivamos com esse estudo analisar e discutir as possibilidades da experiência no movimento, bem como a importância pedagógica de uma abertura à experiência nos processos de ensino de movimentos nas aulas de Educação Física. Acreditamos na relevância teórica e pedagógica de estabelecermos essa discussão, lançando questionamentos e contribuições para os estudos da área da Educação Física. Destacamos também, que almejamos proporcionar uma discussão inicial e não concludente sobre o tema da experiência relacionada ao movimento.

Desse modo, compreendemos que seria necessário um aprofundamento teórico inicial sobre esses temas para que pudéssemos estabelecer essas discussões. Isso resulta em nossa decisão pela não realização de uma pesquisa em seu modelo empírico ou a que tradicionalmente é denominada na área da Educação Física como uma pesquisa que vai a campo. Essa decisão metodológica nos proporcionou uma dedicação maior sobre as leituras e as análises teóricas, as quais elucidamos a seguir.

2. ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com nossas considerações iniciais explicitadas, bem como com nosso ponto de partida delineado, detemo-nos a explicar os caminhos que optamos para a realização desse estudo. Novamente dialogando com Santin (1994), estabelecer um ponto de partida significa, do mesmo modo, estabelecer também um possível ponto de chegada. Entre um e outro abriu-se o espaço vazio que deverá ser preenchido pelo resultado dos estudos realizados. Assim, a distância que se cria entre o ponto de partida e o previsível ponto de chegada constitui-se no percurso a ser feito pelo investigador+ (SANTIN, 1994, p 62). E esse percurso nada mais é do que a aventura de realizar o próprio estudo.

Nessa perspectiva, podemos considerar como nosso possível ponto de chegada, não mais a definição do que é experiência, mas sim o entendimento das possibilidades da experiência a partir da consideração dialógica do movimento e do ensino deste movimento. Para a chegada até essa discussão também torna-se importante termos esclarecida a nossa linha ideológica a ser seguida, o que pode, por vezes, caricaturar o estudo (SANTIN, 1994).

Dessa forma, pensamos esse estudo a partir de um viés fenomenológico. Isso não significa que iremos nos aprofundar nessa corrente teórico-filosófica+, procurando explicá-la e discuti-la, tampouco caracterizar esse estudo como uma pesquisa fenomenológica+. Pretendemos apenas registrar esse embasamento como nossa inspiração teórica que, de uma forma ou outra, influencia nossa maneira de ver e compreender o mundo.

Nesse viés, caracterizamos esse estudo como uma pesquisa teórica, a qual, segundo Demo (1996), apesar de não intervir de maneira direta na realidade, busca construir condições básicas de intervenção a partir da ampliação e do aprofundamento de conhecimentos. Esses conhecimentos tornam-se fundamentais, pois condicionam a qualidade dessas intervenções.

Desse modo, a pesquisa busca analisar e discutir os temas propostos, indo ao encontro da elaboração de novas propostas e perspectivas em relação ao tratamento com esses temas, uma vez que ela é orientada para a (re) construção de teorias, quadro de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e

discussões pertinentes+ (DEMO, 1996, p. 35), formulando conceitos e atribuindo significados aos termos básicos de cada teoria.

Com essa proposta metodológica, propomo-nos, inicialmente no primeiro capítulo, a discutir o tema da experiência em algumas especificidades. Primeiramente, evidenciamos algumas noções de experiência, apontando as diferenças existentes entre a experiência que pode ser considerada autêntica e a experiência situada no experimento científico, presente desde o nascimento da ciência moderna.

Em seguida, apresentamos a crise ou decadência da experiência (*Erfahrung*) e a conseqüente dominação da vivência (*Erlebnis*) em meio às transformações sociais do período moderno. Essas transformações podem ser consideradas como resultados prévios das relações de trabalho e produção que acabam ditando o ritmo de vida das pessoas e influenciando mudanças nas formas de comunicação humana, do período até o momento atual.

Para o segundo capítulo, propomo-nos a discutir as tentativas de legitimidade da Educação Física para, em seguida, tratar o movimento como objeto de análise de áreas como a morfologia, a biomecânica e a aprendizagem motora, evidenciando uma visão científica e natural do movimento humano. Como expressão dessa visão, encontramos as limitações de uma interpretação técnica do movimento, tratando o exemplo do esporte. Por essas limitações, discutimos a quase impossibilidade+ de experiência no movimento técnico esportivo, configurando-o como %pobre em experiência+.

Nas duas últimas seções desse capítulo, apresentamos as possibilidades da experiência em uma interpretação dialógica do movimento humano, a qual está situada a partir de uma visão fenomenológica do mesmo. Trazemos, para o fim da discussão, a importância de um ensino dialógico-problematizador, evidenciando a relevância do papel do professor como mediador e possibilitador de um processo de ensino aberto às experiências. Dessa forma, consideramos a centralidade que a experiência deve ocupar, apresentando e discutindo cinco teses que a fundamentam nesse processo.

A importância de especificarmos e delimitarmos nossas temáticas (as possibilidades da experiência no movimento) surge como uma necessidade metodológica que nos auxilia na aproximação e no aprofundamento sobre esses assuntos. Novamente nos valendo das palavras de Santin (1994, p. 63):

O importante é que se tenha o cuidado em garantir um mínimo de fidelidade aos fatos, não excluindo os aspectos importantes. Nem tudo pode ser abordado. Há sempre a consciência do limite, da perspectiva, do ponto de vista, do inacabamento. Observando o fato a partir do investigador, isso poderá parecer uma fraqueza, mas, considerando o tema, poderá significar sua riqueza inesgotável, que é característica dos fatos humanos.

Frente a essa relação existente entre a especificidade do tema e a limitação da discussão sobre esse tema, lançamo-nos a esse desafio explicitando, claramente, que não é nossa intenção apresentar uma discussão concludente e fechada sobre as possibilidades da experiência no movimento. Assim como se caracteriza o próprio fenômeno da experiência, almejamos uma discussão aberta a contribuições posteriores por entendermos que esse estudo trata-se de uma aproximação inicial da relação e articulação entre essas temáticas. Mesmo assim, esforçamo-nos para construir uma discussão fundamentada e que possa gerar novos debates e análises futuramente.

3. PARA O ENTENDIMENTO (HISTÓRICO) DA EXPERIÊNCIA

3.1. Entre a experiência e o experimento científico: A busca por conceitos

Em seu livro *Cantos de experiência: Variaciones modernas sobre un tema universal*, Martin Jay (2009), de início, já destaca o quanto o conceito de experiência é caro para a filosofia. Ao buscar nas palavras de Michael Oakeshott essa sustentação, descreve que de todas as palavras do vocabulário filosófico, sem nenhuma dúvida, *experiência* é a mais difícil de explicar.

No Dicionário de filosofia de Abbagnano (2007), por exemplo, encontramos dois principais significados para o termo. O primeiro deles define experiência como uma participação pessoal em situações que se repetem, como quando dizemos que tal pessoa tem experiência em alguma coisa, no sentido de que essa *coisa* é uma situação que foi repetida suficientemente para dar a tal pessoa a capacidade de resolver problemas. Percebemos aí um caráter subjetivo e pessoal dessa concepção de experiência.

Já no segundo sentido descrito pelo autor, a experiência aparece como sendo uma maneira de se verificar situações problema, quando vivemos essas situações para *testar* as soluções possíveis. Um exemplo disso seria dizer que a experiência tal confirmou tal proposição. Notamos aí, diferentemente do significado anterior, uma característica objetiva e impessoal dessa concepção de experiência.

Mesmo que essas duas definições tenham significados diferentes, há uma característica que aproxima uma da outra, pois, segundo Abbagnano (2007, p. 406) *o* elemento comum dos dois significados é a possibilidade de repetir as situações, e isso deve ser considerado fundamental na significação geral do termo. Essa constatação de Abbagnano (2007) está baseada na consideração de uma realização contínua de experiências (*fazer* experiência) que, independentemente do sentido atribuído ao termo, ao longo do tempo, propiciam a pessoa que experimenta o *status* de experiente (*ter* experiência).

Esses dois significados, definidos neste dicionário, são resultados de um processo histórico de discussões e apropriações epistemológicas de diversos filósofos que se preocuparam em, de alguma forma, situar a experiência em suas teorias. Assim como nos dá a entender Jay (2009), o ensaio de Michael de

Montaigne (1993), *Da experiência*, pode ser considerado como uma das primeiras reflexões teóricas mais aprofundadas sobre a experiência humana, caracterizando nosso marco inicial de discussão para esse estudo.

Na obra do autor, datada de 1587/1588, encontramos uma discussão a respeito da experiência que não busca definições literais para o termo, mas permite que seus significados sejam gradativamente revelados ao longo da leitura. Ciente das fragilidades da condição do homem, bem como das limitações dos seus próprios sentidos, Montaigne (1993) destacava a característica de incompletude do ser humano que buscava seu amadurecimento ao longo da vida a partir do hábito e do que aprendia com a experiência. Entretanto, havia um momento na vida humana que jamais se poderia dizer que *em-se experiência*, ao passo de que esse momento só poderia ser experimentado uma única vez: a morte (JAY, 2009).

Sobre ela, Montaigne (1993) considerava ser o ápice da via humana. No entanto, a prática, tão valiosa para o ser humano ao longo de toda a sua vida, de nada adianta neste momento em que todos somos aprendizes (MONTAIGNE, 1993). Para Agamben (2005), essa parece ser a maior finalidade da experiência de Montaigne (1993): a condução do homem à maturidade por meio de uma antecipação da morte.

A experiência de Montaigne (1993), como tratam Jay (2009) e Agamben (2005), tinha como seu terreno fértil o senso comum, no qual desenvolviam-se suas reflexões teóricas em um plano ideológico. As críticas a esse modelo de pensamento, tachado como conservador e sem utilidade prática, impulsionaram um movimento que culminou no nascimento da ciência moderna. Esse movimento, qual seja o próprio empirismo moderno, trazia consigo uma concepção de experiência muito próxima daquela apresentada no início deste capítulo como sendo o *segundo sentido* atribuído à experiência por Abbagnano (2007). Como nos descreve o próprio autor (2007, p. 408 e 411), no âmbito desse significado da palavra, podemos distinguir ainda duas interpretações fundamentais. A primeira como uma teoria da experiência como *intuição*; e a segunda como uma teoria da experiência como *método*:

- a) A teoria da experiência como intuição considera a experiência como o relacionar-se *imediato* com o objeto individual, usando como modelo de experiência o sentido da visão. Desse ponto de vista um objeto *conhecido* por experiência é um objeto presente em pessoa e na sua individualidade. [...]
- b) A teoria da experiência como método considera-a operação (mais ou

menos complexa, nunca elementarmente simples) capaz de pôr à prova um conhecimento e capaz de orientar sua retificação. Uma operação que atinge esse objetivo é repetível ou recorre a situações repetíveis [...] Nesse sentido, perceber não é operação empírica quando se refere à sensação que x tem do vermelho, mas sim quando é operação tendente a confirmar ou averiguar se, por exemplo, há um objeto vermelho nesta sala, desde que essa operação possa ser realizada por qualquer pessoa nas condições adequadas [grifos do autor]².

A partir do desenvolvimento dessa segunda teoria, ou seja, a experiência como método, é que podemos entender a forma como Francis Bacon (1999), considerado o pai da ciência moderna, situava a experiência em seu pensamento empirista, ou seja, como um campo das verificações e das averiguações intencionalmente executadas (ABBAGNANO, 2007, p. 411).

Da mesma forma, Jay (2009, p. 42)³ descreve que Bacon procurou vincular a verdade a utilidade, e integrar a ciência à tecnologia. Porém, se tratava de um empreendimento cuja finalidade não residia na experiência por si, mas sim no conhecimento do mundo externo que esta podia aportar. Por isso, segundo Jay (2009), essa nova corrente de pensamento liderada por Bacon (1999) considerava a experiência como experimento científico, pelo qual buscava um saber sistemático e universal; uma verdade científica e uma certeza absoluta. A partir do experimento controlado, descobriam-se quais eram os métodos corretos, objetivando que essa experiência não fosse meramente inteligível, mas sim comunicável; guiada e disciplinada pelo intelecto (ABBAGNANO, 2007). Nas palavras de Bacon (1999 apud Abbagnano, 2007, p. 411):

Quando a experiência vem ao nosso encontro espontaneamente, chama-se acaso; se procurada deliberadamente, tem o nome de experimento. Mas a experiência vulgar outra coisa não é, senão um proceder às apalpadelas como quem vaga à noite de lá para cá na esperança de topar com o caminho certo, quando seria muito mais útil e prudente esperar o dia ou acender um candeeiro para achar o caminho. A ordem verdadeira da experiência começa com acender o candeeiro, com o que se ilumina o caminho, começando-se com a experiência organizada e madura, e não com uma experiência irregular e às avessas; primeiro, deduz os axiomas, depois procede a novos experimentos.

Percebemos, nessas considerações, que a ciência moderna nasce de uma desconfiança da experiência, visto que a esta última não se podia conciliar a autoridade. Por isso, à experiência considerada tradicional de Montaigne (1993) não

² Todas as palavras escritas em itálico nas citações diretas são grifos dos autores. A partir desse momento, somente iremos apontar, caso necessário, os grifos que forem nossos.

³ Esta obra encontra-se em língua espanhola, portanto a tradução das ideias e citações diretas do autor são de minha tradução, interpretação e responsabilidade.

se conferia a certeza, pois uma experiência que se torna calculável e certa acaba perdendo a sua própria autoridade, já que não se pode formular uma máxima lá onde já há o conhecimento e o domínio de uma lei científica (AGAMBEN, 2005).

Isso se explica porque até o momento em que nasce a ciência moderna, tanto a ciência quanto a experiência, tinham seus lugares e sujeitos próprios. O sujeito da experiência era o senso comum, como evidenciamos em Montaigne (1993), presente em cada indivíduo, enquanto o sujeito da ciência era o intelecto agente do sujeito, único e separado da experiência (AGAMBEN, 2005).

Na busca pela certeza absoluta, a ciência procura abolir essa separação, na tentativa de colocar a experiência como o lugar do conhecimento. Desse modo, a comprovação científica da experiência é efetuada a partir do experimento científico, no qual os métodos quantitativos expressos por números buscavam a fidedignidade e a comprovação do conhecimento advindo da experiência. Essa lógica responde as incertezas do homem transferindo a experiência para o mais distante possível do próprio homem, ou seja, aos instrumentos e números. Sobre essa possibilidade, Jay (2009, p. 48) descreve:

A reflexividade introspectiva que definia a versão montaigneana da experiência foi então reprimida ou posta entre parêntesis. Os objetos da indagação científica . . . revelados pelos novos meios técnicos ou bem ~~construídos~~ pelas novas teorias - se distanciaram cada vez mais do mundo familiar e da vida cotidiana.

Se a finalidade essencial da experiência tradicional de Montaigne (1993), como evidenciamos em Agamben (2005), era a de conduzir o homem a maturidade, em um processo finito que concedia ao homem não somente fazer, mas também ter experiência, esta finalidade não poderia se manter a mesma em meio a essa nova experiência da ciência moderna. O que passa a existir, então, é o sujeito da ciência que faz experiência, e apenas a faz. Na interpretação de Agamben (2005, p. 33):

[...] uma vez referida ao sujeito da ciência, que não pode atingir a maturidade, mas apenas crescer os próprios conhecimentos, a experiência tornar-se-á, ao contrário, algo essencialmente infinito, um conceito ~~assintótico~~ como dirá Kant, ou seja, algo que se pode somente fazer e jamais ter: nada mais, precisamente, do que o processo infinito do conhecimento.

O sujeito da ciência que faz experiência busca nela a sua principal utilidade: a verificação. Larrosa (2002) descreve o experimento científico como algo genérico e que produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos que

experimentam. Por outro lado, situa a experiência autêntica como algo singular, que produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Nas palavras do autor (2002, p. 28):

[...] se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem pré-verqnem pré-dizerq

Mesmo havendo essa diferenciação entre esses dois termos, Larrosa (2002) destaca a origem da própria palavra experiência, bem como seu significado que do latim *experiri*, traduz-se no termo experimentar. Ora, se o experimentar logicamente pode ser interpretado como uma ação no experimento; e o próprio experimento não é experiência, parece, assim, haver incoerência nessa discussão sobre o que é e o que não é experiência.

Entretanto, parece estar aí uma espécie de confusão sobre a significação geral do termo. O experimentar com o qual se preocupa a experiência autêntica deve ser entendido como o provar algo novo, como sendo aquilo que ~~se~~ prova+. Esse experimentar, longe de qualquer aproximação com o experimento científico, contém em si inseparavelmente a dimensão de perigo. Isso se explica porque quem experimenta o desconhecido navega por águas estranhas, abre-se para o novo, enfim precisa se ~~ex-~~por+, como descreve Larrosa (2002), nos entremeios da imprevisibilidade. Aí está o ponto chave para a compreensão do fazer experiência.

No primeiro significado do experimentar, diretamente ligado ao experimento científico, o sujeito desse processo acaba sendo desconsiderado, ele é um sujeito objetificado. No sentido do experimentar na experiência, o sujeito sempre deve ser considerado, pois ele precisa ser compreendido como um território de passagens, sendo ~~algo~~ como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos+ (LARROSA, 2002, p. 24). Por isso, destaca o autor, a experiência não é aquilo que simplesmente passa ou acontece, mas sim tudo aquilo que ~~nos~~ passa+ou ~~nos~~ acontece+.

O experimentar, para Gadamer (1997) e Palmer (1989), mantém as características do experimento quando aquilo que experimentamos, de certa

maneira, atende as nossas expectativas e as confirma. Essa consideração tem sua sustentação a partir do entendimento da negação da historicidade da própria experiência, quando pensada dentro da ciência. Segundo Gadamer (1997), se por um lado nas ciências da natureza os experimentos precisam ser passíveis de comprovação posterior, por outro nas ciências do espírito o conhecimento precisa ser passível de controle, pois, tanto em um como em outro, busca-se uma objetividade a partir de experiências que podem ser repetidas futuramente por qualquer pessoa.

Para os autores, a experiência autêntica que realmente se pode fazer não é aquela que pode ser controlada, medida ou reproduzida, mas sim aquela que contém em si um caráter de imprevisibilidade, que nos expõe a riscos e incertezas. A ela podemos atribuir uma característica de negatividade em um sentido produtivo, não simplesmente como um engano, mas como algo que não sabíamos e não esperávamos; e agora aprendemos. Por isso, sobre a experiência, ao quebrarmos com expectativas, não é um exagero dizermos que saímos dela mais tristes ou sérios (PALMER, 1989), já que ela pode ser dolorosa e desagradável (GADAMER, 1997).

O aprendizado que temos a partir de nossas experiências autênticas constrói um saber próprio da experiência. Esse saber, para Larrosa (2002), está no entremeio da relação conhecimento e vida humana. Entretanto, o cuidado está na consideração destes em outros sentidos que não os que possuem atualmente em nossa vida habitual, ou seja, o conhecimento como aquilo que vem somente da ciência e da tecnologia (infinito, objetivo e impessoal) e a vida reduzida a uma concepção biológica, obedecendo às leis de consumo da sociedade moderna.

Nessas concepções, segue o autor, o conhecimento como ciência e tecnologia está como algo fora de nós que podemos nos apropriar, já que apresenta uma dimensão de utilidade prática. Nesse viés, a apropriação do conhecimento pode correr o risco de assumir o caráter de mera mercadoria. Da mesma forma, a vida humana, em uma dimensão biológica, pode visar apenas a satisfação de necessidades para sobreviver em uma sociedade norteada pelas leis de consumo cada vez mais insaciáveis. Dadas essas condições, a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como conhecimento para as necessidades que se nos dão como

vida e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado+(LARROSA, 2002, p. 27).

As concepções de conhecimento e vida humana precisam, então, de uma ressignificação que possa as distanciar dessas perspectivas pré-estabelecidas. Dessa forma, a crítica à ciência, na realidade, é uma crítica ao modo de produção dessa ciência, bem como do conhecimento científico. Isso porque o método, no qual o experimento está situado, acaba se configurando como a única forma de legitimidade do saber. Como resultado desse processo, deparamo-nos com um conhecimento estritamente objetivo que não pode ser interpretado como desnecessário, mas sim como insuficiente, já que, por vezes, parece estar distante de nossa vida habitual.

O saber da experiência autêntica precisa realizar-se a partir da aprendizagem do conhecimento naquilo e por aquilo que nos acontece em nossa vida cotidiana. A experiência ao nos tocar, ao mesmo tempo, nos deixa algo. O que nos é deixado e é percebido por nós a partir de nossas experiências resulta na construção desse saber da experiência. No entendimento de Larrosa (2002, p. 27):

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Portanto, o saber da experiência é sempre particular, subjetivo e pessoal, já que somente tem sentido porque configura uma personalidade, um caráter, uma forma humana e singular de estar no mundo (LARROSA, 2002). Ao realizarmos uma experiência, significa que agora a possuímos, entretanto construímos nosso saber a partir de uma sucessão de experiências. Frente a experiência que se faz em um outro objeto, percebe-se que ~~se~~ alteram as duas coisas, nosso saber e seu objeto. Agora sabemos outra coisa e sabemos melhor, e isto quer dizer que o próprio objeto ~~não~~ se sustenta. O novo objeto contém a verdade sobre o anterior+(GADAMER, 1997, p. 524). Isso evidencia um caráter de pluralidade do saber da experiência.

Por outro lado, a própria experiência autêntica apresenta-se em meio a sua singularidade e isso se explica porque não podemos fazer duas vezes a mesma experiência, pois em sua autenticidade ela é única. Segundo Gadamer (1997), por mais que seja verídica a constatação de que a continuidade e a repetição do fazer

resulta em um ~~ter~~ experiência em algo+, enquanto uma experiência já repetida e confirmada, não há como fazê-la novamente. O que era antes inesperado, agora é previsto. Por isso, uma mesma experiência não pode voltar a converter-se para nós em uma experiência nova e autêntica. Nas palavras do autor (1997, p. 522):

Somente um novo fato inesperado pode proporcionar a quem possui experiência uma nova experiência. Desse modo, a consciência que experimenta inverteu-se, ou seja, voltou-se sobre si mesma. Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência.

Se fossemos imaginar uma pessoa que já viveu suficientemente muitas experiências consideráveis ao longo da vida, poderíamos afirmar, segundo Palmer (1989), que ela tem sabedoria e não só conhecimento, pois é provável que tenha aprendido as limitações de todas as expectativas. Da mesma forma que tratamos em Montaigne (1993), a experiência busca o amadurecimento humano até sua plena finitude, ensinando-lhe, ao final, o quanto o conhecimento é pobre se comparado com a experiência (PALMER, 1989).

Enfim, isso não significa que uma pessoa experimentada conhece tudo e por isso sabe mais que qualquer um sobre tudo. Pelo contrário, o ser humano experimentado precisa negar o dogmatismo e estar aberto a fazer novas experiências e delas aprender, precisamente por ter a consciência de que tendo feito tantas experiências passadas, aprendeu por elas. Essa pode ser considerada a relação dialética da experiência: um saber experiencial que não é concludente e por isso torna o homem sempre aberto à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (GADAMER, 1997).

3.2. A crise da experiência e a dominação da vivência

As reflexões sobre a decadência da experiência autêntica acompanharam o rumo das discussões da própria Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Segundo Jay (2009), no momento em que os pensadores da Teoria Crítica, com destaque para Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin, estavam em vias de se afastar progressivamente de suas raízes hegelianas e marxistas, encontraram ~~na~~ suposta crise da experiência um desastre humano comparável a reificação que, segundo

havia argumentado Georg Lukács em *História e consciência de classe* em 1923, constituía a essência da exploração capitalista e a *alienação* (JAY, 2009, p. 365).

Nesse contexto, Jay (2009, p. 379) destaca que, embora alguns pensadores de outras correntes teóricas também tivessem realizado apontamentos e denúncias a respeito da decadência da experiência, *ninguém diagnosticou a crise com tanta acuidade e insistência como Walter Benjamin*. Nos seus primeiros escritos, enquanto participante de um movimento juvenil alemão, Benjamin (2002) refletia sua rebeldia e impaciência frente a maneira com que os adultos usavam da experiência para desacreditar os sonhos da juventude. Em uma de suas passagens (2002, p.22), reclama:

E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, com êxtase!); depois vem a grande *experiência* anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso.

Como diagnosticado por Jay (2009), anos mais tarde e com uma considerável maturidade política e histórica, os estudos de Benjamin propuseram uma discussão mais aprofundada e redentora sobre o tema da experiência. Em uma nota, provavelmente escrita em 1929, o próprio Benjamin (2002, p. 21) lança um olhar retrospectivo sobre suas considerações escritas em 1913:

Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra *experiência*. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa.

Os ensaios *Experiência e Pobreza* de 1933, *O Narrador* de 1936 (Benjamin, 1987) e *Sobre alguns temas em Baudelaire* de 1939 (Benjamin, 1989) podem ser considerados os escritos em que o autor pode tratar com maior propriedade o tema da experiência e sua degradação no período moderno. A concepção de experiência de Benjamin (1987 e 1989) pode ser considerada a partir de duas vertentes. A primeira, podendo ser denominada como a *experiência autêntica (Erfahrung)*, traz consigo a noção histórica desse fenômeno; e a segunda, denominada de *experiência sensorial ou vivência (Erlebnis)*, caracteriza-se pelos acontecimentos cotidianos e pelas sensações.

No sentido etimológico desse primeiro termo, o qual remete a experiência autêntica, inicialmente, a filósofa Olgária Matos (2009, s/p) descreve:

[...] para experiência, a palavra que Walter Benjamin usa é *Erfahrung*. O seu radical é *fahr* que significa viajar. No antigo alemão, *fahr* é atravessar uma região, durante uma viagem, por lugares desconhecidos. E a palavra latina para experiência tem como radical *per* (experiência): sair de um perímetro, sair da condição do já conhecido, do já vivido, para ampliar vivências, acontecimentos e repercussões desses acontecimentos novos nas nossas vidas. E, de *per* também vem a palavra *periculum*: atravessar uma região, durante uma viagem, onde perigos podem nos assaltar. E, para esses perigos, há a palavra que se associa a *periculum*, que é *oportunus*. originada de *portus*, que quer dizer saída. Então, as experiências que nos acontecem durante uma travessia no desconhecido, numa viagem, são experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo.

Na teoria do autor, devido a uma série de fatores e acontecimentos históricos que iremos tratar na sequência, a *Erfahrung* não acontece em sua autenticidade nos dias atuais, abrindo espaço somente para a *Erlebnis*. Por isso, a partir da leitura de Benjamin (1987 e 1989) percebemos que ele trata a experiência autêntica em sua degradação, decadência ou impossibilidade, na maioria das vezes, acompanhadas de termos como pobreza e atrofia.

Inicialmente, o autor explica que o processo de destruição da experiência se dá, principalmente, a partir do período pós 1ª Guerra Mundial. Esse novo cenário começava a se modificar a partir da então experiência da guerra, da qual os combatentes não voltavam mais ricos em experiências comunicáveis, mas sim mais pobres. A experiência da guerra demonstrava a monstruosidade na qual estava inserida a condição humana, inviabilizando qualquer tentativa de produção experiencial comunicável frente aos horrores de uma guerra em cujo centro, entre campos de forças e explosões, estava o frágil e minúsculo corpo humano+ (BENJAMIN, 1987, p. 115). Nas palavras de Wu (2004, p. 171):

A experiência da guerra assumiu características tão monstruosas, que o repasse desse conhecimento tornava-se, de certa forma, penoso para quem o vivenciara. O *nonsense* pelo qual o exemplo da guerra perpassava impunha aos sobreviventes o silêncio, pois não havia nada que pudesse explicar tamanha selvageria. o uso da técnica na destruição do ser humano. A facilidade de matar que a técnica proporcionava calava os homens. Os soldados aperceberam-se, de forma muito clara, do desprezo pela vida humana, pois, ao mesmo tempo em que os mandavam para o campo de batalha, investia-se pesado no desenvolvimento e aprimoramento da indústria armamentista.

Para Benjamin (1987), esse fenômeno de inviabilidade da experiência não parecia estranho, justamente porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a

experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes+ (BENJAMIN, 1987, p. 115). Desse modo, o pós-guerra se consolidou como período determinante para a decadência da experiência comunicável.

A impossibilidade de se fazer experiências⁴, para o autor, mantinha (e ainda mantém) relação estreita com o modo de vida que as pessoas levam na atualidade, no qual o seu ritmo acelerado pode ser considerado o maior inimigo da experiência. Com uma atenção especial para a vida nas metrópoles, essa forma de vida acelerada está relacionada às formas de trabalho exaustivas, estressantes e massificadoras, que somadas ao completo desânimo e tristeza que toma o dia a dia das pessoas, impossibilitam que o ser humano aspire a novas experiências. Nesse cenário, as pessoas realizam as mesmas coisas todos os dias: acordando, levantando, caminhando, trabalhando, retornando e dormindo; tão mecanicamente como os ponteiros de um relógio (BENJAMIN, 1989).

Somada e relacionada a essas características, está a lógica de consumo que, ao ser manipulada pela Indústria Cultural, responde a lógica de produção. Silva (2011, p. 151), nos alerta para essa relação, ao afirmar:

Se a produção deve estar sempre em alta velocidade, o correspondente complementar desta cadeia deve seguir o mesmo ritmo, ou seja, o consumo também deve acontecer na mesma cadência, portanto, de forma veloz. Por sua vez, o ser humano parece incorporar esta dinâmica do processo produtivo e não conseguir se relacionar de outra forma com o mundo a sua volta, o que inclui seus semelhantes.

Essa passagem de Silva (2011) nos instiga a pensar que o ser humano está tão envolvido nessa dinâmica relacional existente entre produção e consumo, que esse ritmo parece tomar conta da vida cotidiana das pessoas. Mesmo quando estão fora das horas de trabalho, as pessoas continuam impregnadas nessa lógica, caracterizando, portanto, uma sociedade de consumo que pretende preencher o tempo livre e o tempo de lazer com o mesmo ritmo alucinado do trabalho. Nesse contexto, nos centros urbanos, o excesso de eventos cotidianos dá margem a realização de inúmeras vivências no dia a dia, pois assim como trata Agamben (2005), a contemporaneidade, se comparada ao passado, é muito mais viva em

⁴ Entenda-se, ao longo do texto, experiência sempre como a *Erfahrung* e vivência sempre como a *Erlebnis*.

eventos variados que, embora sejam significativos, não estabelecem nenhuma relação de comunicabilidade entre si.

Benjamin (1989) destaca também que o excesso de sensações colabora para que a vida cotidiana da atualidade torne-se um lugar improvável de se fazer e ter experiência. Meinerz (2008), baseada em Benjamin (1989), explica essa situação ao problematizar o uso da estetização profunda presente na atualidade da Indústria Cultural como uma forma de transmissão de mensagens que pretendem ser absorvidas e incorporadas imediatamente pelas pessoas.

As excitações sensoriais em abundância (visuais e auditivas principalmente) produzem efeitos imediatos e constantes na consciência, e por questão de sobrevivência, não há tempo nem espaço para degluti-las, mas sim deve-se assimilar tais impressões o mais depressa possível, já que estas se sucedem simultaneamente num ritmo frenético (MEINERZ, 2008, p. 46). Esses acontecimentos, segue a autora, passam por um processo de polimento no consciente e os choques, que não se fixam na memória profunda, são apenas lembranças conscientes que tornam-se estéreis para a experiência.

O uso da estetização profunda é uma estratégia da Indústria Cultural que não visa agora apenas a venda de produtos, mas também busca passar ideias sedutoras, tanto de felicidade como de prazer. Um exemplo bastante oportuno seria pensarmos nas propagandas de refrigerantes em grandes telões que exaltam, de forma vagarosa, o movimento e as cores do líquido *refrescante* promovendo a partir de efeitos psicológicos um desejo de consumo quase que imediato.

A quantidade excessiva de eventos e sensações aos quais estamos expostos diariamente condiciona a realização de uma nova experiência que não aquela considerada autêntica discutida até o momento em Gadamer (1997), Palmer (1989) e Larrosa (2002), tão pouco a tradicional de Montaigne (1993). A esse novo tipo de experiência, imerso nos processos de estetização profunda, Benjamin (1989), baseado nas obras de Charles Baudelaire, chama de experiência do choque. Meinerz (2008, p. 50) a caracteriza da seguinte forma:

A experiência do choque, por sua vez, é caracterizada pela fragmentação e pela desconexão, o que impossibilita a sua comunicabilidade. A bela imagem de Baudelaire revela o desajustamento dos seres sujeitos aos choques que, como os poetas, tropeçam em palavras e buscam em cada canto os acasos da rima.

A experiência do choque denuncia o que Benjamin (1989) alerta ser o resultado do enfraquecimento ou do empobrecimento da própria memória. Por isso, a experiência vivida como um choque, como interpreta Gatti (2002), nada mais é do que a própria vivência desprovida de memória, mas resultante de constantes percepções conscientes. Isso se explica porque a vivência é uma noção empobrecida de experiência, alimentada pela recepção contínua de choques que são característicos da vida urbana.

Nesse contexto, a alteração da própria percepção de tempo (muito mais acelerada) na vida contemporânea impossibilita que acontecimentos percebidos pela consciência fixem-se na memória. Nas palavras de Gatti (2002, p. 74):

Segundo mostra Benjamin, a consciência tem funções opostas às da memória em relação à preservação de vestígios mnemônicos. Sua função não é manter os estímulos exteriores, mas apenas recebê-los e transmiti-los a outros sistemas psíquicos capazes de armazenar vestígios dos estímulos recebidos do mundo exterior. Da mesma forma, nenhuma percepção que foi recebida conscientemente pode deixar vestígios na memória; ela se esvai no momento mesmo em que é captada de forma consciente.

Em vista disso, podemos estabelecer uma relação entre a percepção consciente do choque e a fixação na memória, pois quanto maior o treinamento do consciente em aparar os choques vindos do exterior, tanto menor a probabilidade de que algum estímulo atravessasse essa proteção e se deposite na memória+ (GATTI, 2002, p. 76).

O empobrecimento constante da experiência nos dias atuais acompanha a frequência crescente com que somos expostos a situações de percepção de choques. Poderíamos dizer com isso, que se por um lado a experiência está em crise, por outro a vivência nunca esteve tão em alta, está em seu ápice, já que o choque é a forma dominante pela qual os eventos externos nos atingem atualmente. Dessa forma, o ser humano passa a ser, mesmo sem perceber, um objeto que assume sua passividade frente aos acontecimentos que constroem o cotidiano e que fazem parte desse contexto dominador (SILVA, 2011).

Essa situação imposta à vida moderna nos centros urbanos, segundo Benjamin (1989), é consequência de fatores como o excesso e a fragmentação do trabalho (apropriando-se do exemplo do trabalhador fabril); e a falta ou o empobrecimento da noção de tempo. Sobre o trabalho, Gatti (2002, p. 82) analisa da seguinte maneira:

Se, anteriormente, no artesanato, a conexão das etapas de produção de um bem era contínua, sendo o mesmo trabalhador encarregado de suas diversas fases de produção, na fábrica moderna, esse antigo processo cede lugar à especialização. A unidade orgânica do próprio produto é rompida, dando lugar ao cálculo que busca o melhor resultado em cada uma das etapas da produção.

Essa configuração do trabalho, fragmentada e em excesso, também é um dos motivos pelo qual, para Larrosa (2002), a experiência nos é cada vez mais rara. Segundo o autor, por estarmos sempre em atividade em um processo de trabalho ininterrupto, não há espaço para a experiência. Se para que possamos fazê-la necessitamos de uma espécie de afastamento que nos distancie desse envolvimento com o trabalho, ao mesmo tempo sabemos que não podemos suspender esse ritmo; e se não paramos, nada nos acontece.

Se não conseguimos alcançar essa pausa necessária descrita pelo autor, notadamente, assim como citamos acima em Benjamin (1989), é porque a noção de tempo é outra. Na verdade, não temos tempo. Matos (2009) relata que esse sentimento de falta é resultado de uma verdadeira contração do tempo, na qual ele é como uma linha reta e abstrata. Para a autora, o tempo se transforma em um presente perpétuo carente de recordação; quer dizer, um momento plasmado do presente sem antecipação e sem prospecção, porque nós vivemos circunscritos em um eterno presente; e esse presente é vazio+(MATOS, 2009, s/p).

A representação mais controlável de tempo, descreve Benjamin (1987), está presente no relógio, como expressão mecanizada do tempo. Nas palavras de Vaz (2000, p.70), o relógio aparecerá justamente como o aparato que representa o tempo homogêneo e vazio, carente de significação e conteúdo histórico. Essa temporalidade linear [...] é aquela contra a qual a filosofia da história de Benjamin se dirige+

Nessa perspectiva, para constituirmos uma verdadeira experiência, o tempo não pode ser apenas uma série de instantes que passam repentinamente, mas deve criar condições para que os acontecimentos se acumulem formando um sentido apreensível pela memória+(GATTI, 2002, p. 84). A velocidade com que recebemos os acontecimentos no dia a dia, como ao assistir um noticiário televisivo; e a tendência de estarmos obcecados pela novidade, pelo novo, impede uma conexão significativa entre os acontecimentos.

O que agora é interessante, em pouco tempo, é substituído por outro acontecimento igualmente ou ainda mais excitante, que apesar de nos prender por um momento, nos desprende sem deixar qualquer vestígio. Somos sujeitos consumidores insaciáveis de notícias, acontecimentos novos, enfim, de estímulos que embora nos excitem ou choquem, não permitem que nada nos aconteça (LARROSA, 2002).

As considerações de Benjamin (1987, 1989) sobre a impossibilidade de se fazer experiência na modernidade soam como uma denúncia sobre um fenômeno ameaçado de extinção. Ao discutir sobre as possibilidades de o homem moderno aspirar de alguma maneira a novas experiências, descreve que, a priori, não há condições materiais para que isso ocorra no presente. Na realidade, segundo o autor, no plano material torna-se uma honradez confessar nossa pobreza em relação à experiência que não é mais privada, mas sim de toda a humanidade. Assim, irá surgir uma nova barbárie, explicada por Benjamin (1987, p. 115 e 116):

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores.

Nesse momento, Benjamin (1987) cita o nome de alguns grandes pensadores, como René Descartes e Albert Einstein que foram, ao mesmo tempo que pioneiros, brilhantes na construção de suas teorias. A partir disso, Benjamin (1987) busca introduzir a ideia de que dessa nova situação de pobreza da experiência (barbárie) se poderia pensar novas perspectivas de superação dessa condição.

No entanto, se essa perspectiva redentora estava presente no pensamento de Walter Benjamin, não podemos dizer o mesmo em relação as considerações de Adorno (1996, 2009). Para ele, essa possibilidade não existia. Em sua teoria, não encontramos uma crença sobre uma renovação radical da experiência, mas sim a consideração de que a sua crise nada mais é do que uma fonte de lamentações (JAY, 2009). A impossibilidade da experiência, para Adorno (1996, 2009), fazia parte de um processo gradativo e avassalador de redução da experiência em vivência unicamente.

Ao mesmo tempo, as observações do autor em relação a arte e a estética pareciam deixar implícitas algumas pistas de uma tentativa de retorno ou resgate da experiência autêntica. Em relação a experiência ligada a estética, por exemplo, Adorno (2009) acreditava no que se poderia chamar de pré configurações de uma experiência ainda não danificada, compreendendo que ~~na~~ aparência não é a realidade e que há uma brecha quase intransponível entre as obras de arte e a vida redimida, a qual talvez não estivesse tão acerca do absoluto como havia esperado Benjamin+(JAY, 2009, p. 406). Ainda sobre o pensamento de Adorno, nas palavras de Jay (2009, p. 405 e 406):

A felicidade experiencial prometida pelas obras de arte restabelece, em troca, um dos sentidos fundamentais da ~~ex~~ experiência mesma q um sofrer passivo ou por meio de um encontro com o novo que nos move para além do que, como sujeitos passivos, estávamos antes de começar a experiência.

Embora possamos considerar em Adorno a discussão sobre o resgate da experiência autêntica como uma utopia, ora aparentemente possível, ora totalmente inviável, podemos também considerar que o pessimismo teórico que atravessa sua obra não poupou críticas a situação da experiência. Ainda que houvesse compartilhado com Benjamin uma diversidade de críticas às noções empiristas de experiência, negava-se a aceitar a ideia máxima de uma experiência absoluta, já que, por vezes, colocava em questão se essa noção de experiência, anterior a divisão sujeito e objeto, de fato existiu.

A *Erfahrung* tratada por Benjamin somente fazia sentido se fosse considerada em sua plenitude, ou seja, como uma experiência que é inevitavelmente histórica, caso contrário, seria a sua própria noção empobrecida, a vivência. Por isso, ela se remete a vida em seu aspecto coletivo e não individual. Nem por isso, um emaranhado de acontecimentos que são vividos diariamente poderiam ser considerados experiência, pois podem não o ser.

Como trata Jay (2009, p. 406), ao citar J. M Bernstein em seu estudo sobre Adorno, a imagem de toda uma vida sem experiência é a própria imagem de uma vida sem história, já que ~~na~~ não pode haver vida histórica sem experiência; somente as vidas articuladas pela experiência podem ser plenas e autoconscientemente históricas+. Essa articulação faz da experiência não um porto ao abrigo da história, mas sim um acervo de recordações férteis para o conhecimento e a sabedoria.

Nesse sentido, a experiência de Benjamin não cabe somente ao momento, ao eventual ou a sensação. Ela apresenta um vínculo com o passado, com a tradição. Na verdade, a experiência autêntica e comunicável era tecida pela tradição, que nada mais é do que a própria mediação entre o passado e o presente. Como descreve Matos (2009), a tradição não seria uma herança que nos chega de forma comprovada ou certificada por um testamento, pois se assim o fosse ela não passaria de uma letra morta. Para além disso, a tradição é algo que chega e necessita de ser interpretada; conhecidos seus exemplos lá escritos, como provérbios, fábulas contraídas ou distendidas; que são histórias narradas coletivamente (MATOS, 2009, s/p).

Se a tradição pode chegar a nós como uma representação de um passado e de uma memória, significa dizermos, como nos dá a entender Matos (2009), que algo pode ser lembrado e, portanto, também pode ser contestado. Quando nós perdemos a memória, nós não temos mais o que contestar, pois nós não sabemos, de fato, o que nós perdemos ou deixamos de ganhar (MATOS, 2009).

Na medida em que a experiência foi sendo substituída pela vivência, o passado também foi se perdendo, já que a noção de tempo caracterizada pela rotina do mundo do trabalho fez e ainda faz com que as pessoas percam a relação com o passado, vivendo alienadamente apenas o presente e o agora (WU, 2004). A busca pela redenção em relação a experiência passava, em grande parte, por esse retorno ao passado. Dessa forma, o trabalho de recuperação do passado, por exemplo, é comparado por Benjamin com o trabalho do colecionador, pois não se trata mais de restituir o sentido do que realmente ocorreu, [...] mas de tornar vivo no presente algo que o curso da história encarregou-se de soterrar (WU, 2004, p. 176).

Nesse viés, assim como havíamos tratado em Gatti (2002), a memória se torna o espaço onde conseguimos acessar o retorno ao passado. Além disso, é a partir dela que conseguimos involuntariamente guardar e proteger as nossas verdadeiras experiências. Jay (2009) destaca em sua parte final sobre Benjamin e Adorno, que essa experiência, a qual vale a pena tentarmos resgatar, como haviam afirmado Nietzsche e Marcuse, é aquela que está intimamente ligada a recordação da felicidade, cujo a vaga promessa de retornar é o que a arte justamente oferece.

A partir da arte é que, tanto para Benjamin quanto para Adorno, podemos na atualidade nos aproximar mais de uma experiência que possa ser considerada autêntica através da contemplação do belo e da imaginação. Em nossa vida

cotidiana, principalmente nos centros urbanos, somos estimulados o tempo todo. Esses estímulos não nos servem para que possamos produzir em nós mesmos uma bela recordação, uma lembrança ou uma reflexão, ou seja, instigarmos nossa capacidade imaginativa; mas sim nos provocam apenas respostas rápidas e momentâneas (a esses mesmos estímulos), conduzindo-nos ao automatismo (SILVA, 2011).

A lembrança voluntária e discursiva que comumente nos acontece todo o dia reduz, com certa intensidade, a nossa capacidade imaginativa. Essa redução está implícita em meio as nossas condições objetivas de vida, as quais inviabilizam o tempo de contemplação do que nos acontece. Em relação a arte, sobre essa contemplação e ao exercício da imaginação, Benjamin (1989, p. 138) escreve:

O que poderia estar associado a esta realização foi definido mais uma vez por Valéry, minuciosamente: Reconhecemos uma obra de arte quando nenhuma idéia suscitada, nenhuma forma de comportamento sugerida por ela, pode esgotá-la ou liquidá-la [...] Aquilo com que o quadro satisfaria o desejo, que pode ser projetado retrospectivamente em sua origem, seria alguma coisa que alimenta continuamente esse desejo. O que separa a fotografia da pintura, e o motivo de não haver um princípio único e extensível de criação para ambas, está clara, portanto: para o olhar que não consegue se saciar ao ver uma pintura, uma fotografia significa, antes, o mesmo que o alimento para a fome ou a bebida para a sede. A crise que assim se delineia na reprodução artística pode ser vista como integrante de uma crise na própria percepção.

Essa crise de percepção, aqui relacionada a arte, colocada pelo autor, corresponde ao próprio sistema de reprodução técnica em que a obra de arte esteve e está baseada. Nas palavras de Vaz (2000, p. 67):

Essas novas técnicas de reprodução alteram sobremaneira o caráter da obra de arte. Se de alguma forma a obra de arte sempre foi reproduzível, o fato é que a cópia já não é vista como imperfeição ou falsidade, como postulava a tradição platônica. A possibilidade de reproduzir indefinidamente uma obra . processo que começara com a xilografia e atingira seu ápice com o cinema . torna obsoleta a idéia de cópia.

O exemplo do cinema é tratado por Benjamin (1987) como uma reprodução em massa+ e %das massas+. Isso porque ao mesmo tempo em que potencializa a reprodução dos fatos, histórias e acontecimentos a partir de uma sucessão de imagens; o cinema se apropria de conteúdos que, em alguma medida, fazem parte da vida das pessoas, as quais também participam desse processo, mesmo que de maneira figurativa.

Como descreve Vaz (2000, p. 66 e 67), na construção da obra cinematográfica, as imagens captadas pela câmara e depois remontadas em um nexo de cortes e *choques* [...] corresponderiam ao ritmo da cidade moderna, onde os sentidos são aguçados pelas novas configurações de espaço e tempo. Desse modo, a obra de arte assume características de uma reprodução, crescentemente, construída para ser reproduzida (BENJAMIN, 1987).

O que poderíamos pensar a partir desses pensamentos de Benjamin (1987, 1989) é que o nosso fazer experiência da atualidade, ligada à arte, implica em contemplarmos algo que, paradoxalmente, nos dá poucas possibilidades de interpretação. A fotografia, por exemplo, já é a própria cópia fiel da imagem que projetamos na realidade. Encontramo-nos em um impasse frente aquilo que nos chega de forma autoexplicativa, dificultando nossas possibilidades de imaginação para além da representação do real.

Esse fenômeno traduz, igualmente, a dominação da vivência, ou seja, ela está como uma dimensão presente hegemonicamente em nossas vidas, expressando-se de diferentes maneiras, mas sempre como uma noção enfraquecida de experiência, fragmentada e pobre. A expressão dessa dominação, portanto, se estende também através das mudanças nas formas de comunicação humana, aniquilando, inclusive, a transmissão e o intercâmbio da própria experiência ao longo da história. Nesse viés, Benjamin (1987) tratou do declínio da narrativa e da ascensão do romance e da informação como fatores decisivos que expressaram a decadência da experiência comunicável e que podem ser percebidos até os dias atuais.

3.3. As mudanças nas formas de comunicação humana e a decadência da experiência comunicável

A linguagem assume, na atualidade, diversas formas de manifestação, desde a linguagem oral e escrita até a própria linguagem corporal e expressiva. Do período moderno aos dias atuais, as formas de comunicação humana sofreram várias influências e modificações assumindo as características de cada tempo, inevitavelmente ligadas a vida cotidiana e as formas/ritmos de trabalho e de produção estabelecidas. Esse processo foi analisado por Benjamin (1987) tendo a

vida das sociedades de trabalhadores manuais pré-capitalistas (artesãos) como um momento histórico inicial para, a partir daí, discutir as mudanças nas formas de comunicação humana e o quanto a experiência esteve deixando de ser socialmente comunicável.

O primeiro indício desse processo é o declínio da arte de narrar. Segundo o autor, a experiência sempre foi comunicada aos mais jovens pelos mais velhos, com a autoridade passada por esses veteranos através de provérbios e de contar histórias a partir da narrativa. Com a narrativa em baixa, perdem-se as possibilidades de se intercambiar experiências. Os argumentos de Benjamin (1987) sobre esse processo encontram-se presentes no ensaio *“O Narrador”*, no qual o autor se baseia nas obras do russo Nikolai Leskov, tratando-o como uma espécie em extinção de verdadeiros narradores. Inicialmente, o autor descreve suas considerações citando o exemplo de dois tipos de narradores arcaicos que nos ajudam a entender melhor como se dá a narrativa e a experiência que é comunicada por ela.

O primeiro narrador compreende o *“marinheiro comerciante”* como uma figura que viajou bastante e, por isso, tem muito o que contar para aqueles que querem ouvir suas histórias. Já o outro narrador, o *“camponês sedentário”*, ganhou honestamente sua vida sem nunca ter saído do seu país. Entretanto, conhece suas histórias e tradições como nenhum outro. Os dois estilos de vida diferentes desses dois narradores culminaram na formação de novas famílias de narradores que mantêm as mesmas características dos antepassados. No entanto, segundo Benjamin (1987), para haver a extensão real da narrativa precisamos compreendê-la em um conjunto de características, considerando a interpenetração desses dois tipos de narradores e de narrativas. Sobre isso, o autor (1987, p. 199) explica:

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associa-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos imigrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

Esse exemplo de Benjamin (1987) evidencia a necessidade de troca entre os sujeitos, pela qual há a possibilidade de se intercambiar experiências. Meinerz (2008, p. 40) interpreta essa relação sempre como um processo que precisa

realizar-se no coletivo, pois segundo a autora %o narrador torna aquilo que narra experiência ao contar suas histórias - desde a fonte onde coletou suas histórias até o ouvinte receptor do que é comunicado e, ao mesmo tempo, mais um emissor em potencial+. Por isso, a narrativa apresenta-se em uma dimensão utilitária diretamente ligada a prática. A partir dela (da narrativa) podem surgir ensinamentos morais, sugestões, provérbios; pois afinal, o narrador definitivamente é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1987).

O narrador que aconselha o faz da sua maneira própria, pois sendo a narrativa um trabalho artesanal, ela irá transparecer as marcas de quem narra. Entretanto, os conselhos antigamente tão valiosos para as novas gerações perderam-se no tempo, como se pudéssemos dizer que eles não fazem mais sentido no mundo contemporâneo. Sobre isso Benjamin (1987, p. 200 e 201) atenta:

Mas se ~~dar~~ dar conselhos parece hoje tão antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação).

Se quem narra sabe contar histórias e possui um vasto conhecimento sobre a vida cotidiana, este conhecimento não foi só vivido como também contado por outros a partir da experiência comunicável. Por isso, este narrador é capaz de dar conselhos porque conhece um lado épico da verdade: porque tem sabedoria. A arte de narrar está em declínio porque a própria sabedoria já está em vias de extinção (BENJAMIN, 1987). Não fosse o bastante, concomitantemente a essa ameaça sobre a sabedoria dos homens, outras formas da comunicação ganham espaço no período da modernidade, excluindo gradativamente a narrativa do âmbito do discurso vivo. Uma dessas formas apresenta características completamente diferentes da narrativa: o romance.

O que diferencia a narrativa do romance é que este último está essencialmente vinculado ao livro, e não à oralidade como a narrativa. A difusão histórica do romance somente se tornou possível com a invenção da imprensa, na metade do século XV. Dentre as principais características dessas duas formas de comunicação, Benjamin (1987) destacou alguns pontos para explicar os motivos que levaram ao declínio da narrativa.

Segundo o autor, se o narrador retira da experiência o que narra e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes, o romancista realiza uma segregação. Isso porque no romance o indivíduo está sempre isolado. Na realidade, essa é a origem do conteúdo transmitido pelo romance, o isolamento. O romancista de maneira nenhuma recebe conselhos, tão pouco sabe dá-los a alguém, já que segundo Jay (2009), os romances se apoiam somente na interioridade dos personagens e do autor. %Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites+(BENJAMIN, 1987, p. 201).

No romance, a relação entre o autor e o leitor é vazia, uma vez que, nessa solidão, o leitor precisa se apropriar detalhadamente da leitura que está realizando. Isso se justifica porque, dessa leitura, ele precisa tirar algo produtivo, pois o conteúdo do romance preocupa-se com o que Benjamin (1987) chama de %sentido da vida+. Somente o romance, nos relata Benjamin (1987) baseado em Georg Lukács, separa o sentido e a vida e, em consequência, o essencial e o temporal. Desse modo, o maior interesse do romance acaba sendo a sua luta contra o poder do tempo, já que precisa molda-lo a sua maneira.

Por outro lado, quem escuta uma história está inevitavelmente na companhia do narrador, em uma proximidade que abre para o ouvinte a possibilidade de conservar o que está sendo narrado e, inclusive, reproduzir essa narrativa. As narrativas, como descreve Jay (2009, p. 384), possibilitam uma troca na exterioridade da experiência comunal, %preservando o sentimento de duração em seus leitores ou ouvintes+. Essa relação estimula o ouvinte a estar envolvido com a história, já que a narrativa está preocupada com a %moral da história+. Em resumo, Benjamin (1987, p. 213) descreve:

Com efeito, numa narrativa a pergunta - e o que aconteceu depois? - é plenamente justificada. O romance, ao contrário, não pode dar um único passo além daquele limite em que, escrevendo na parte inferior da página a palavra *fim*, convida o leitor a refletir sobre o sentido da vida.

Resumidamente, o romance precisou de centenas de anos para, na ascensão da burguesia, buscar elementos para consolidar-se. Quando esses elementos enfim surgiram, a narrativa foi tornando-se cada vez mais arcaica. Com a não conservação das histórias, não há outra possibilidade que não a sua extinção, uma vez que contar histórias, na realidade, sempre foi a arte de conta-las de novo e assim transmiti-las e deixa-las para as novas gerações.

Com a consolidação da burguesia e com destaque para a imprensa como seu veículo mais importante de dominação no alto capitalismo, descreve Benjamin (1987), surge uma nova forma de comunicação ainda mais ameaçadora à experiência e a narrativa, de tal modo que provoca uma crise sobre o próprio romance. Essa nova forma, tão presente e ao mesmo tempo tão dominante até os dias de hoje, é a informação.

Para compreendermos essa forma de comunicação, precisamos partir do pressuposto de que ela almeja uma verificação imediata. O conteúdo que é transmitido pela informação necessita de uma assimilação rápida que, acima de tudo, precisa ser plausível. Por isso, a informação está preocupada com o *em si* e para *si*+daquele assunto que ela está tratando. Com toda essa precisão, descreve Benjamin (1987), ela é totalmente incompatível com a narrativa; sendo que a partir da sua ampla difusão ao longo da história da comunicação humana, foi decisivamente responsável pelo declínio da narrativa.

Esta última, tendo seu berço no ambiente do trabalho manual dos artesãos, permite a interpretação de que ela própria é uma forma artesanal de comunicação. Contrariamente à informação, a narrativa não está interessada apenas no puro *em si* do assunto que é tratado, já que ela está intimamente presente na vida do narrador, na sua experiência. E por vir dessa experiência *se* imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso+(BENJAMIN, 1987, p. 205).

Essa relação de proximidade, apropriação e conhecimento sobre; não está presente na informação. Na realidade, quem informa uma notícia, por exemplo, está tão distante dela quanto o ouvinte ou leitor que a recebe. O pragmatismo e a sintetização da informação impedem que ela se fixe por muito tempo em alguém. Quando essa espécie de fixação acontece, ela é difusa e limitada, pois mesmo que saibamos reproduzi-la, transmitindo-a a alguém, algo nos falta. Nas palavras de Wu (2004, p. 172),

As informações são as mais sucintas possíveis, o que torna rápida a absorção dos conteúdos pelo cidadão, assim como as impede de serem retidas por muito tempo. A informação é sempre algo superficial, pois trata apenas do assunto em estado bruto, numa pobreza de significações e de interpretações.

O que conhecemos, na verdade, são fatos, acontecimentos isolados e resumidos e, por vezes, acompanhados de uma perda ou de uma outra noção da

relação tempo e espaço. Para Larrosa (2002), pensando nos dias atuais, a informação não deixa qualquer espaço para a experiência, ela é quase uma anti-experiência. Isso porque em tempos em que a informação circula tão rapidamente por todo o mundo, há uma espécie de obsessão em estar sempre informado, ou seja, saber coisas.

Para o autor, a grande confusão ou equívoco existente na atualidade é a de considerar o saber coisas, que provém da informação, como o saber que refere-se a sabedoria humana tratada por Benjamin (1987). Este último não se perpetua a partir informação, mas sim a partir de um processo de relação dialética entre conhecimento e experiência. Isso nos leva a pensar sobre essa relação incômoda entre as chamadas %sociedade da informação+ e %sociedade do conhecimento+, na qual a tríade informação . aprendizagem . conhecimento ganha destaque como uma nova forma de conhecer a partir de processos informativos (LARROSA, 2002).

A informação transmitida hoje, principalmente, pelos veículos de comunicação em massa, nos concede uma ampla variedade de ideias, fatos e acontecimentos. Ela tenta nos impor uma doutrina já que seu conteúdo é tão banal que não suscita qualquer reação nossa e, por isso, o assentimento é imediato (WU, 2004). Benjamin (1987), mesmo sem ter vivido para testemunhar a evolução da informação nos dias de hoje, foi bastante preciso para identificar um aspecto central nessa forma de comunicação. Segundo ele, por mais que tenhamos acesso a tanta coisa, somos pobres em histórias realmente surpreendentes, pois todos os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.

A informação colabora, então, para que saibamos um pouco de tudo, para que estejamos, por exemplo, conectados ao mundo virtual, percebendo acontecimentos, interpretando fatos. Da mesma forma como havíamos discutido anteriormente, a informação nos concede um %conhecimento+ fragmentado das coisas, já que precisa sobreviver ao ritmo acelerado no qual vivemos.

Por isso, ao nos contentarmos com um mundo de informações, não fazemos outra coisa que não vivências diárias. Dessa forma, informação e vivência caminham lado a lado, se possibilitam, se condicionam, são protagonistas dessa situação de %pobreza da experiência+, que como discutimos em Benjamin (1987), não é mais privada, mas e toda a humanidade.

Em um mundo globalizado, a informação pode ser considerada a forma de comunicação hegemônica da atualidade. Se podemos nos considerar pessoas

informadas porque recebemos ou buscamos a informação, o resultado desse processo se traduz em nossas ações após estarmos informados. Isso significa dizer, como afirma Larrosa (2002), que acabamos criando outra obsessão: a obsessão em opinar sobre qualquer assunto. Nas palavras do autor (2002, p. 22),

E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.

A intensão de Larrosa (2002), em seu texto, é a de destacar essa relação (informação/opinião) como um dos principais motivos que impossibilitam as pessoas a fazerem experiências autênticas na atualidade. Sobre isso o autor, em consonância com Benjamin (1987), descreve que o periodismo, entendido como a aliança entre informação e opinião, é um grande dispositivo moderno de destruição generalizada da experiência. Ele é a própria fabricação da informação e da opinião.

Por mais que os acontecimentos da vida humana sejam o terreno de onde a informação retira seu conteúdo, constatamos o quanto a forma com que esse conteúdo é tratado é diferente e, em última escala, incompatível com a forma da narrativa. A matéria da narrativa também é a vida humana e a relação entre ambas (a narrativa e sua matéria) não pode ser outra coisa que não uma relação artesanal, de gradativa construção e trabalho sobre a experiência.

Em sua utilidade prática, o trabalho do narrador faz dele um sujeito que figura entre um mestre ou um sábio, pois como afirma Benjamin (1987), ele sabe dar conselhos para muitos casos, recorrendo ao acervo de toda uma vida, não somente a sua, mas também da experiência vivida por outros. Enfim, ele %assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é conta-la *inteira*+(BENJAMIN, 1987, p. 221).

Não queremos com isso, a partir dessa discussão, maldizer a informação e vangloriar a narrativa. Não é nossa intenção tratar a informação como algo desprezível ou que devemos nega-la em tempos atuais. Pelo contrário, a consolidação da informação só foi tão bem sucedida historicamente porque ela reflete a realidade em que vivemos nos ambientes urbanos. Ela é a forma que, inevitavelmente, nos comunicamos diariamente. A partir disso, a informação muitas vezes pode ser o ponto de partida, de alguma maneira, para a produção do

conhecimento contemporâneo. Nossa crítica está na consideração da informação em si, puramente naquilo que ela transmite. Esse é o ponto central que colabora para a inviabilidade da experiência atualmente.

Vale destacar, mesmo que não tenhamos citado ainda essa outra obra de Benjamin (2007), que, embora ele reconhecesse maior primazia da linguagem conceitual (nomeadora), como é o caso da narrativa, do romance e da informação; não desconsiderava a existência de outras formas de linguagem humanas (FENSTERSEIFER; PICH, 2012). Assim, Benjamin (2007) acreditava que as manifestações da linguagem não se restringiam a oralidade ou ao que ele mesmo denominou como *linguagem nominal*.

Isso porque essas outras formas de linguagem, as denominadas como *linguagem não-nominal*, situam-se no plano estético, permitindo *uma relação outra com a verdade*, recuperando o valor positivo da contemplação estética como via legítima de acesso à verdade (FENSTERSEIFER; PICH, 2012, p. 32). A linguagem da escultura, da pintura, da poesia e, mais especificamente para nossos interesses neste estudo, a linguagem do movimento; são exemplos de formas de linguagem não-nominais.

Embora se apresentem com características diferentes, as formas de linguagem não-nominais estão de igual forma inseridas em processos que também inviabilizam a experiência em suas manifestações, praticamente pelos mesmos motivos principais discutidos até o momento nesse trabalho. Dessa forma, é interessante destacarmos que independente das formas de linguagem, Benjamin parece deixar claro que a decadência da experiência comunicável está presente nas mais variadas manifestações desta. Por isso, em relação ao movimento esse processo não estaria ocorrendo de maneira diferente⁵.

Por ser interpretada como a forma de linguagem mais comum, a linguagem nominal, e mais especificamente como vínhamos discutindo no trabalho, a informação, apresenta-se, portanto, como uma forma de comunicação dominante. Ao discutirmos as relações que viabilizaram a difusão mundial da informação, precisamos compreender que ela, de certa forma, reflete o modo de vida, de trabalho e produção nos quais estamos inseridos.

⁵ Abordaremos com maior profundidade as possibilidades ou as não possibilidades da experiência no movimento no próximo capítulo.

Isso quer dizer que em um mundo que cada vez mais se utiliza de meios tecnológicos para agilizar a produção no trabalho, incentivando o consumo exacerbado, transformando tudo em mercadoria, ou seja, desenvolvendo-se em torno do capital que alimenta a Indústria Cultural; percebemos que a velocidade e a objetividade acabam por ser duas das principais características que mantêm o bom funcionamento desse processo.

Somado a isso, como já discutimos até o momento, encontramos uma perda da noção de tempo do passado. O tempo nos aparece vazio e abstrato, estendendo essas características não somente ao tempo do trabalho, mas também ao tempo livre e ao do não-trabalho (MATOS, 2009). Por isso, notamos que as características que dominam a vida nas cidades, como no trabalho e na vida pessoal do mundo virtual, por exemplo, são praticamente as mesmas que encontramos presentes na informação como forma de comunicação contemporânea. Tudo precisa ser rápido, preciso, sucinto, objetivo, vantajoso e lucrativo para que esteja a margem daquilo que é desejável para o sucesso.

Frente a essa situação, assim como citamos ao término da seção anterior, vivemos em uma sociedade e em um mundo que não só é pobre em experiências, mas que também passa por uma crise de percepção. Isso nos induz a pensar que o excesso de eventos, acontecimentos e sensações diárias que nos chegam, ao mesmo tempo nos sufocam e impedem que alguma coisa nos aconteça (LARROSA, 2002), uma vez que, pelo que parece, somos continuamente treinados para, de fato, não perceber nada.

3.4. Esclarecendo algumas ideias e análises

Para o fechamento desse primeiro capítulo, acreditamos ser interessante retomar algumas ideias e análises realizadas até o momento, com atenção especial sobre as possibilidades da experiência na atualidade. Inicialmente, gostaríamos de destacar algumas ideias centrais para a compreensão das concepções e noções de experiências tratadas até aqui.

A partir da discussão inicial apresentada sobre a diferenciação conceitual de experiência e experimento científico, constatamos que Francis Bacon (1999) preocupou-se em superar o *caso* como característica central da experiência

considerada tradicional de Montaigne (1993). Essa superação estava na busca pela objetividade e pela utilidade prática que a experiência poderia apresentar para o experimento científico como o lugar do conhecimento da ciência moderna. Dessa forma, ela não estaria mais centrada em si mesma, mas sim voltada para objetivos posteriores, quais sejam os que estivessem a serviço da produção do conhecimento científico.

A realização da experiência autêntica evidencia o seu caráter de abertura para o desconhecido, e por isso a sua centralidade como maneira de provação, ou melhor, como algo que se prova e não como algo a ser comprovado. O sujeito que realiza a experiência precisa, então, demonstrar interesse sobre ela e estar sensível a ela para que algo toque e marque esse sujeito que experimenta. Ele se expõe a riscos e incertezas, se abre ao que é imprevisível, sem se apegar a expectativas prévias (GADAMER, 1997). O sujeito que faz experiência, portanto, experimenta situações e aprende por elas. E o que esse sujeito aprende, como evidenciamos em Larrosa (2002), é o que constitui o saber da experiência. Dessas análises, compreendemos o que é o *fazer experiência*.

O que gostaríamos de esclarecer sobre essas noções de experiência é que, para nossa interpretação, elas apresentam-se mais preocupadas em explicar as ações do sujeito que experimenta. O que queremos dizer é que notamos a importância da consideração do sujeito, bem como das condições subjetivas, mesmo que em Larrosa (2002) tenhamos evidenciado o quanto as questões objetivas influenciam nossas possibilidades de chegar a experiência atualmente. Resumidamente, se a ação do sujeito sobre a experiência respeitar determinadas características, já elucidadas, ela será considerada uma experiência autêntica; mas se estiver a serviço da experimentação científica controlada, será experimento.

Somente quando apresentamos a discussão sobre a dominação da vivência no período moderno é que as condições objetivas de vida são valorizadas em maior grau do que as questões subjetivas. Isso se explica porque a própria noção de experiência cunhada por Benjamin (1987, 1989) depende muito da consideração das relações de trabalho e produção que ditam o ritmo de vida diária em que as pessoas estão inseridas nas grandes cidades.

É nesse ponto que gostaríamos de destacar que a experiência de Benjamin (1987, 1989) consolida-se como uma experiência histórica (*Erfahrung*), que não está somente preocupada com o momento e com o presente, mas que vincula-se com o

passado através da tradição. Temas como técnica, vivência, estetização, sensação, trabalho, memória, contemplação, imaginação e outros mais pelos quais Benjamin (1987, 1989) se apropriou para discutir a experiência e sua degradação no período moderno, evidenciam um conjunto de ideias articuladas que, no entendimento de Jay (2009), formam a base de um método crítico benjaminiano sobre a experiência.

A teoria da experiência de Benjamin, ainda, buscou discutir, como já apresentamos, uma decadência da experiência que também aniquilou a sua transmissão e o seu intercâmbio ao longo da história. Esse processo se desenvolve ao ponto de a experiência deixar de ser socialmente comunicável, sofrendo clara influência das mudanças das próprias formas de comunicação humanas no período moderno.

Desse modo, destacamos a narrativa como uma forma de comunicação que vem da experiência histórica. A experiência seria a fonte de onde a narrativa retira seu conteúdo para realizar sua exposição. A informação não surge da experiência. Ela surge da percepção fragmentada de algo que já nos chega explicado sucintamente, sem maiores esclarecimentos e aprofundamentos. Ela não está presente na experiência de quem a transmite, como por exemplo do repórter, ele apenas é o mediador que faz existir para os leitores, ouvintes ou espectadores a ocorrência de algum fato, por exemplo, que é transmitido.

Ao que nos parece, portanto, a narrativa expressa o intercâmbio de quem vem experiência para quem ouve e, ao mesmo tempo, pode se tornar um novo emissor, um novo narrador. Isso não exclui, pelo nosso entendimento, a possibilidade de quem ouve fazer uma experiência, simplesmente, por ouvir e permitir-se entregar a história.

Por outro lado, a informação expressa outro tipo de relação que não se caracteriza como um intercâmbio ou uma troca, mas sim como uma mensagem imediata de algo ou alguém que a operacionaliza para alguém que a recebe. Desse modo, quem transmite a informação provavelmente a retira de uma vivência (*Erlebnis*) realizada e não de uma experiência. Dessa relação, o que chega ao leitor, ouvinte ou expectador também é uma vivência. Poderíamos, com isso, estabelecer a relação: $\text{experiência} - \text{narrativa} . \text{experiência} + \text{vivência} - \text{informação} . \text{vivência}$.

Em uma concepção crítica, se estamos expostos e vivemos alienadamente o presente em um mundo repleto de sensações que nos chegam como choques todos os dias, a vivência é o que realmente fazemos. Ela se apresenta como tudo aquilo

que captamos pelo nosso consciente e que em seguida se esvai. A consciência, para Benjamin (1987), é, na realidade, uma barreira na qual as vivências ficam apreendidas por certo tempo.

A grande dificuldade compreende a ultrapassagem dessa barreira e a conseqüente fixação de algo em nossa memória. Isso é o que, para o autor, configura-se no processo de fazermos experiência, pois o que guardamos em nossa memória é experiência. Ao passo que estas vão se fixando em nossa memória ao longo do tempo, podemos afirmar, então, que há a possibilidade de avançarmos do *fazer experiência* para o *ser experiência*.

Interessante para esse momento que segue é destacar que partimos inicialmente do que é a experiência para, em seguida, tratar o que *se falou* sobre ela. O que queremos ressaltar é que não se trata de considerar a experiência a partir de determinados aspectos isoladamente, mas sim de tentarmos a compreender de modo mais amplo, sem excluir, mas também sem supervalorizar uma dimensão interpretativa em relação a ela. Mais do que isso, trata-se de avançarmos nessa discussão para que algumas possibilidades de superação dessa inviabilidade da experiência possam aparecer em nosso horizonte.

Nesse viés, discutir o movimento humano presente na Educação Física pode ser o primeiro passo na busca por essas possibilidades. Não queremos, com isso, tratar o movimento como um fenômeno a partir do qual possamos buscar uma espécie de *redenção* em relação à experiência. Isso nos traria uma complexidade de elementos a serem discutidos, para os quais não há tempo, nem espaço nesse estudo, além de fugir dos objetivos dessa investigação.

Nossa preocupação, que pode ser considerada *pedagógica*, está em estreitar as relações possíveis entre experiência e movimento para área da Educação Física. A importância de delimitarmos nossa proposta torna-se necessária visto que nossa área de estudos se apropriou, historicamente, de diversas práticas corporais, quais sejam as manifestações da chamada *cultura de movimento* (KUNZ, 2012). Isso significa que esse movimento pelo qual se interessa a Educação Física apresenta suas especificidades, as quais foram temas de análises que tentaram legitimar o que é e para que *serve* o movimento.

A partir de um olhar sobre essas análises do movimento pela Educação Física, podemos, gradativamente, compreender as possibilidades e as não possibilidades da experiência. No próximo capítulo, abordamos essa discussão,

caracterizando o movimento como aberto à experiência ou, não propriamente fechado, mas pobre em experiência; apontando também a importância, nesse processo, de um ensino dialógico-problematizador.

4. DISCUTINDO O MOVIMENTO HUMANO E AS POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1. As tentativas de legitimidade da Educação Física e a visão científica e natural do movimento

No Brasil, a Educação Física esteve, nas últimas décadas, a procura de fundamentações que explicassem a sua legitimidade enquanto prática pedagógica na escola (BRACHT, 1992). Para Bracht (1992), as primeiras tentativas dessa legitimação podem ser compreendidas a partir do olhar sobre dois principais modelos: o modelo autônomo e o modelo heterônomo.

As fundamentações do modelo autônomo são as que consideraram a razão ou a importância pedagógica das atividades nelas mesmas, ou seja, as atividades possuíam um meio e um fim em si mesmas, nas quais a dimensão lúdica ganhava centralidade. Já as fundamentações heterônomas apresentavam uma preocupação para além das atividades, nas repercussões sociais. Assim, essa perspectiva acentuava sua função social ligada diretamente ao mundo do trabalho, ou seja, em uma dimensão produtiva a partir das atividades (BRACHT, 1992).

Enquanto a base teórica das legitimações autônomas estava baseada na antropologia filosófica e na fenomenologia, a base das legitimações heterônomas estava pautada nas disciplinas científicas de cunho biológico e na sociologia funcionalista. A fundamentação heterônoma, segundo Bracht (1992), foi a predominante, estando à frente nessa busca pela legitimação da área. Dessa forma, apresentou sua visão instrumentalista a partir da caracterização da Educação Física unicamente como fomentadora da saúde (via aptidão física), de hábitos higiênicos; e formadora do desenvolvimento do sentimento cívico.

Notadamente, esses dois modelos (em especial o modelo heterônomo) caracterizavam-se como acríticos, faltando a ambos, entre outras dimensões, a consideração da historicidade das práticas corporais e um avanço para as questões socioculturais que permeiam a Educação Física como uma prática pedagógica na escola. A abordagem funcionalista de fundamentação heterônoma, por exemplo, por seu embasamento teórico e científico vindo das ciências biológicas e da saúde; e de

notável orientação positivista, apresentava grandes limitações e reducionismos o que a deixou conhecida como uma concepção pedagógica %biologista+ (BRACHT, 1992).

O interessante ao aproximarmos essas discussões para a Educação Física e para as concepções ou análises da própria área sobre o movimento humano está na crítica de que esse modelo de pensamento fechado admitia credibilidade somente ao que pudesse ser empiricamente comprovado. A Educação Física, por ser uma prática pedagógica, já escapava desse viés de pensamento, sendo inclusive considerada como uma prática a-científica já que não se enquadrava na lógica experimental de fixação empírica e de validade universal (BRACHT, 1992). Isso porque a Educação Física baseava-se em conhecimentos unicamente biológicos do corpo e do movimento, sem com isso caracterizar-se, propriamente, como uma ciência (BRACHT, 2014).

Essa chamada %orientação positivista+ pela qual a área esteve baseada encerra um movimento dualístico de pensamento, ou seja, radicaliza a separação de teoria e prática, assim como de sujeito e objeto, homem e mundo, corpo e mente. Quando a legitimidade científica da Educação Física é colocada em questão, há, na realidade, uma espécie de desconfiança em relação ao conhecimento que ela produzia e reproduzia.

Nesse sentido, é oportuno pensarmos, como nos descreve Abbagnano (2007), que a averiguação pela qual o empirismo recorre, em especial a partir do modelo do experimento científico, denuncia uma preocupação em desconsiderar todo aquele conhecimento que possa vir da crença. Isso porque a crença não pode determinar a averiguação, tão pouco a verdade que a ciência procura. E nesse ponto, a prática e o conhecimento da Educação Física fogem àquilo que pode ser totalmente comprovado.

Esse modelo de ciência, bem como essa lógica de pensamento, estão presentes até os dias de hoje, influenciando, inclusive, a formação de nossa maneira de ver o mundo desde a educação escolar até a universidade. Para Fensterseifer (2009), esse modelo de pensamento reflete o próprio discurso da racionalidade moderna, ou seja, é essencialmente cartesiano. Portanto, o significado da obra de Descartes e de %sua atitude filosófica tornaram-se fundamento da civilização moderna, pois é desta atitude que derivam a ciência e seu produto imediato, a

tecnologia+ (FENSTERSEIFER, 2009, p. 146). Ciência e tecnologia tornaram-se, praticamente, inseparáveis⁶.

Podemos perceber a presença desse discurso %objetivista+ quando observamos atentamente a alguns discursos políticos, da mídia televisiva, da produção do conhecimento nas universidades, entre outros exemplos. O que chama a atenção é a valorização de um status científico que encontra verdades absolutas a partir daquilo que pode ser comprovado empiricamente, em especial por meio da experimentação científica (JAY, 2009).

Na produção de conhecimento em Educação Física essa lógica experimental mantém-se muito bem consolidada, em especial nos estudos da área da saúde e aspectos comportamentais do movimento humano. No entanto, na escola, esse modelo de pensamento esteve (e ainda está) mais preocupado com os resultados motores a serem alcançados pelos alunos e seus movimentos, do que propriamente com %os alunos+ (sujeitos que se movimentam) e as questões pedagógicas do ensino (KUNZ, 2006).

A compreensão de movimento presente na fundamentação heterônoma está situada a partir de uma *visão científica natural do movimento* (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001). Nessa visão, pode-se, como descreve Fensterseifer (2009, p. 144), fragmentar o corpo humano, %tomando-o como um conjunto de peças (órgãos), para estudá-las melhor e explicar o todo como a soma destas partes+. O movimento é tratado apenas como deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo e, por isso, analisado em seus aspectos externos. A execução visível do movimento, portanto, torna-se passível de controle e descrição analítica. Na visão natural do movimento encontram-se presentes as análises morfológica, biomecânica e da aprendizagem motora (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001; KUNZ, 2006, 2012).

Na análise morfológica, há uma preocupação sobre as correções de erros técnicos que acontecem durante a execução de movimentos, vinculando-se, principalmente, ao movimento esportivo padronizado e a execução correta de movimentos ginásticos e calistênicos. Dessa forma, ela baseia-se puramente na análise de possíveis correções do movimento, nas quais as observações do praticante se concentram na questão do sentido sobre o movimento e as do

⁶ Sugerimos a leitura de Landau (2006, p. 146 e 147), na qual o autor, ao se basear em Mittelstrass (1982), apresenta, resumidamente, três %níveis+ de influência e determinação da ciência e da tecnologia nas condições de vida em sociedades industriais, bem como na vida de movimentos do ser humano.

professor na questão técnica; com o notável auxílio de outras áreas do conhecimento, como a biomecânica (KUNZ, 2012).

Na análise biomecânica do movimento há um interesse pela mudança de lugar de um corpo, ou de partes de um corpo, no espaço e no tempo. A movimentação dos braços em exercícios ginásticos, a cortada do voleibol, o chute a gol no futebol, entre outros movimentos; aparecem como objetos a serem analisados biomecanicamente. Conforme descreve Kunz (2012), ela tem se destacado no âmbito do esporte, inserindo a questão biológica do ser humano em movimento em suas análises. Com isso, a biomecânica, embora nascida de uma derivação da física e interessada na compreensão de leis gerais, [...] no sentido unicamente mecânico do movimento, procura, cada vez mais, encontrar uma comprovação de possibilidades para os movimentos no esporte+(KUNZ, 2012, p. 241).

Nessas duas análises, destaca Hildebrandt-Stramann (2001), tem-se um pré-conhecimento do que seria um movimento correto. Essa determinação se vincula fortemente ao movimento técnico esportivo, o qual se manifesta como o modelo ideal ao qual, nas aulas de Educação Física escolar, os alunos são submetidos a aprender. Busca-se, com isso, capacitá-los para a execução de movimentos, os quais devem se aproximar daqueles legitimados biomecanicamente.

Nessa perspectiva, continua o autor, a visão que se tem de movimento humano nessas análises caracteriza-se como antipedagógica. Isso porque o movimento está sob a ótica natural apreensível, na qual o sujeito que se movimenta é totalmente desconsiderado. Homem e mundo de movimentos aparecem objetificados, pois enquanto o primeiro é considerado como um corpo físico dentro de um sistema biológico; o segundo se reduz ao mundo do espaço e dos aparelhos. Com esses pressupostos, o sentido do movimento não é discutido (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Não discutir o movimento e o seus sentidos nas aulas de Educação Física induz o pensamento de que não há a necessidade de diálogo entre professor e aluno. Portanto, aparentemente, não há algo para ser questionado em relação ao movimento, já que o professor oferece aos alunos um movimento ideal como um objetivo a ser alcançado. A aprendizagem do movimento não é mais uma coisa do aluno, mas, sim, uma coisa do professor. O aluno está alheio ao seu movimento e, conseqüentemente, ao seu corpo+(HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 103).

A consideração do sujeito que se movimenta somente irá aparecer, ainda dentro de uma visão científica e natural do movimento humano, na análise do movimento pela aprendizagem motora. Nessa análise, inserida dentro de uma abordagem empírico-analítica do ato motor (KUNZ, 2012), busca-se a aprendizagem das mais eficientes formas de movimento ou das diferentes operações motoras praticadas. Para isso, considera-se o desenvolvimento desses movimentos em duas perspectivas: a primeira preocupada com quem realiza o movimento (interior); e a segunda com os resultados dos movimentos realizados (exterior) (KUNZ, 2006).

Para a aprendizagem motora, os sujeitos precisam ser compreendidos em sua totalidade, ou seja, nas suas dimensões perceptivo-cognitivas, emocionais-afetivas, sociais e motoras. Isso porque essas dimensões influenciam a perspectiva externa de realização dos movimentos. O que se apresenta, portanto, é uma visão global de ser humano que busca mostrar as relações existentes entre as diferentes dimensões ou partes do homem (KUNZ, 2006).

Até o momento, já podemos perceber algumas diferenças entre a análise do movimento presente na biomecânica e na aprendizagem motora. Enquanto a primeira, estando principalmente preocupada com o movimento esportivo, considera apenas a dimensão biológico-funcional do homem, na segunda essa visão apresenta-se mais ampla e complexa, preocupada em considerar o ser humano de forma integral.

No entanto, torna-se importante destacar que, assim como nas análises anteriores, na aprendizagem motora o corpo em movimento ainda é concebido como um corpo biológico-funcional ou *matéria+*, ou seja, é um *corpo substancial*⁷ (TAMBOER, 1989 apud KUNZ, 2012) acrescido das dimensões da perspectiva interna já citadas. Por esse motivo, há um interesse sobre a capacidade de percepção deste corpo substancial. Nas palavras de Kunz (2006, p. 88):

As informações são recebidas do meio circundante, pelos órgãos dos sentidos, e encaminhadas a um sistema central de processamento de informações, como passa a ser chamado o sistema nervoso central, onde as informações são organizadas e classificadas para só então emitir uma resposta imediata ou guardar na memória para futura utilização.

⁷ Kunz (2012) destaca as características da concepção de corpo substancial e corpo relacional, os quais nos indicam a existência de *mundos+* no ser humano. Trataremos com maior profundidade desse assunto novamente na seção 4.3: *A consideração da experiência em uma interpretação dialógica do movimento+*

A aprendizagem motora se mostra interessada, justamente, por essas diferentes formas de respostas motoras que podem surgir desse processo. Notamos com essas considerações, que a visão ou a imagem de ser humano presente nesta abordagem é a de uma máquina (corpo substancial) um pouco mais complexa. Do motor passamos ao computador+ (KUNZ, 2006, p. 88). Enquanto visão científica e natural de movimento, essa totalidade do ser humano ainda encontra-se limitada no sentido de que apenas se considera que dimensões influenciam outras dimensões. Nessa lógica, o estudo e a compreensão do movimento humano se realizam de forma causal.

Como resultado dessas análises do movimento, em especial pela morfologia e pela biomecânica, o encontramos concebido como uma ação percebida isoladamente, ou seja, o movimento é interpretado e analisado separadamente do sujeito que se movimenta e da situação (mundo) em que este movimento acontece. Essa visão abre possibilidades apenas para uma interpretação técnica do movimento.

Dentro das limitações dessa interpretação, discutimos, a seguir, o culto a lógica de reprodução e não de criação de movimentos nas aulas de Educação Física escolar. Para isso, tratamos do exemplo do movimento técnico esportivo, bem como do seu ensino, o qual se mantém fechado para as possibilidades de experiência no movimento.

4.2. As limitações de uma interpretação técnica do movimento: o exemplo do esporte

A unanimidade que o esporte alcança, hoje, em nossa sociedade ainda serve à Educação Física na escola como prática que a fundamenta e lhe dá status social. Como nos lembra Bracht (1992, p. 46), isso não parece estranho quando ser esportivo, aparentar boa forma física, já quase não é mais uma opção, mas sim uma imposição social+ que percebemos no nosso dia a dia. Dessa forma, a Educação Física não poderia ignorar essa realidade. Porém, o que o autor destaca é a existência de uma reprodução dessa lógica que serve ao sistema esportivo, recebendo, a Educação Física, reconhecimento em prol disso (BRACHT, 1992).

Obviamente, o esporte (ou a lógica esportiva) que aqui está sendo considerado é o modelo do esporte de rendimento. Esse modelo, quando não questionado ou pensado para adequar-se ao espaço social em que está sendo praticado, como, por exemplo, a escola, apresenta suas características rígidas e muitas vezes imutáveis, já exploradas e criticadas por Kunz (2006).

Conforme nos descreve Vaz (2000, p. 75), o esporte é um dos principais vetores da idéia de um progresso linear e infinito, cuja concepção de natureza é fortemente vinculada à produtividade e à tecnificação. Nesse viés, o movimento no esporte é para muitos [...] a manifestação mais característica da evolução das sociedades industriais, da ciência e da tecnologia, sobre as formas de expressão do movimento pelo homem (KUNZ, 2006, p. 81).

Essa manifestação pode ser caracterizada, em linhas gerais, pelo princípio máximo do rendimento e da concorrência. Não obstante, a popularização da prática esportiva só alcançou reconhecida dominação a partir da influência dos veículos de comunicação em massa que passaram a formar ideologicamente uma cultura de aceitação da prática esportiva como modelo ideal de prática corporal. Esse processo resultou em uma supervalorização da prática esportiva nos mais variados espaços sociais, desde a escola e os clubes até as áreas de lazer de condomínios e espaços públicos.

No modelo do esporte de rendimento, o culto a técnica e a padronização do movimento fizeram deste um meio cada vez mais estereotipado da expressão corporal, visando uma efetivação prática que vai gradativamente se tornando mais mecanizada. Nessa lógica, a busca pelo aperfeiçoamento do gesto técnico é incessante. No esporte objetiva-se a realização de movimentos predeterminados a partir de objetivos e regras preestabelecidas, as quais obedecem ao princípio máximo da melhoria de rendimentos e habilidades motoras para a concorrência e a competição (KUNZ, 2006).

A centralidade desse culto a padrões técnicos de movimento é destacada por Santin (1994) como expressão da busca por melhores índices de rendimento. Nas palavras do autor, as ciências e a técnica já estabeleceram exercícios padronizados para cada gesto esportivo e para cada modalidade esportiva (SANTIN, 1994, p. 46); e como resultado disso, os esportes já definiram também um perfil físico de atleta para que se possa pensar um rendimento com índice reconhecido pelos comitês internacionais (SANTIN, 1994, p. 46 e 47). O que resta ao praticante que pretende

se inserir na lógica do esporte de rendimento nada mais é do que tentar incorporar um modelo corporal padronizado de atleta. E ainda, mais que isso, apresentar um biotipo próximo a esse modelo padrão, fato que depende, em grande escala, da sua própria natureza (SANTIN, 1994).

Percebemos o quão refém o praticante do esporte, e mais especificamente para nossos interesses pedagógicos, o aluno que pratica esporte; acaba se tornando quando há um esforço para adequações do corpo e da vida para essa lógica. O rendimento aparece, assim, caracterizado mecanicamente como uma busca que está muito mais para fora de uma dimensão humanizadora do movimento.

Aí está também imbricado, dentre outras análises, o porquê dele ser tratado por Kunz (2006) a partir das dimensões inumanas que apresenta. Não é novidade o entendimento de que o percurso do rendimento, que vai do sucesso na execução do movimento ao resultado da combinação dos mais diversos elementos articulados, almeja em última escala a chegada ao êxito, à vitória. Ela representa a dimensão finalística pela qual o rendimento se desenvolve, por mais que para isso haja a necessidade de se passar por cima dos mais variados sentimentos e características próprias do ser humano que joga ou pratica esporte.

O movimento técnico e a procura pelo melhor desempenho desses movimentos expressam que no esporte busca-se uma dominação irrestrita do corpo (VAZ, 2000). Essa dominação fica evidente pelo processo de moldagem do movimento que nos passa o ideal dualístico da relação certo/errado, ou seja, de maneiras corretas e erradas de se movimentar. Para que equívocos no movimento sejam eliminados, torna-se necessário se adaptar a padrões de movimento representados pelo gesto técnico, o qual foi, para cada modalidade, historicamente construído e colocado como a maneira mais satisfatória de se realizar determinado movimento para determinado fim.

Não é de nosso interesse lançar críticas ou indagações sobre a fidedignidade do gesto técnico ou do movimento técnico esportivo. Não é esse nosso objetivo ao tocar nesse assunto. O que temos a intenção de discutir é o quanto o culto a essa lógica é supervalorizado e está presente no movimento do esporte em quase todos os espaços sociais em que o mesmo é praticado, inclusive na escola. A reprodução desses movimentos reafirma padrões criados e cientificamente comprovados pela experiência de outros, e não do aluno, por exemplo (MARAUN, 2006; KUNZ, 2012).

Com isso, trazemos para a discussão o quanto, dentro do modelo do esporte de rendimento, o corpo humano torna-se um objeto a ser controlado. E esse esforço por parte do esporte traduz-se no nosso interesse em considerar e questionar o culto a uma *interpretação técnica do movimento humano*, na qual há poucas possibilidades de abertura para a experiência dentro do se movimentar.

Feito esse pequeno esclarecimento, consideramos que o controle do corpo ganha proporções ainda maiores a partir da sua repetição uniforme ao longo do tempo, a qual é proporcionada pelo treinamento desportivo. Sobre essa relação entre o corpo e o treinamento, Vaz (1999, p. 101) descreve:

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

O corpo visto como máquina acaba por ir além das próprias considerações que Benjamin (1987) imaginava em relação ao esporte como uma forma de teste contra as forças na natureza, mas também contra a máquina, em especial aquela que mede o tempo e o espaço (VAZ, 2000). Disso poderíamos dizer que, na lógica de muitas práticas esportivas, *corremos contra o relógio*, o que também não deixa de expressar o nosso ritmo de vida que é ditado pelas relações de trabalho (BENJAMIN, 1987), nas quais *o tempo é dinheiro*. Nessa perspectiva, *a máquina* deixa de ser um instrumento de *prolongamento do corpo*, e também este já não é um apêndice daquela. Ele acaba por maquinar-se, de modo que não se sabe mais a diferença entre ambos (VAZ, 1999, p. 101).

Em comparação com o processo produtivo da sociedade moderna, no qual o trabalhador que mais se assemelha a máquina é considerado o ideal, a analogia corpo-máquina no esporte encontra-se também situada nessa mesma lógica. Assim, quem executa um movimento, seja no trabalho fabril, por exemplo; seja no esporte de rendimento, o faz de maneira demasiadamente repetitiva, *sem esboçar qualquer*

reação, muito menos oferecer resistência, paradoxo que tem seu desenlace na figura do robô+(FENSTERSEIFER, 2009, p. 144).

Dessa forma, o homem moderno se assemelha a um robô, como afirma Fensterseifer (2009), pela sua capacidade incessante de reproduzir movimentos para uma determinada finalidade produtiva, mas ao mesmo tempo alienada. No esporte, estando o corpo sujeito a assumir essas características em prol do treinamento e do rendimento, ele se deixa controlar a partir do alto potencial de operacionalização que assume para o movimento. Dessa forma, tanto corpo, como movimento encontram-se na esfera daquilo que pode ser constantemente modelado, adaptado e aperfeiçoado.

Com esses pressupostos, há uma escassez de possibilidades para a experiência ligada a essas noções de corpo e movimento. A lógica da reprodução já dificulta essas possibilidades, quando, inicialmente, a experiência não surge do ser humano que se movimenta, mas sim é imposta como uma experiência ideal que responde ao objetivo finalístico de uma ação, conduzindo-nos a mesma lógica do automatismo+ presente nas relações de trabalho como supunha Benjamin (SILVA, 2011).

O rendimento, como apresentado até aqui, aparece como um mecanismo que torna todas as outras dimensões e ações dentro do esporte (gosto pela prática, técnica, tática de jogo, relações de jogo entre os praticantes, etc.) como suas servas. Servas no sentido de que servem para aquele interesse considerado o mais importante que é o próprio rendimento, esboçado pela vitória. No entanto, Santin (1994), mesmo que apresentando suas análises nessa linha de pensamento, também trará para a discussão sobre rendimento outras considerações que ora o situam, ora não o enquadram nessa lógica. Dessa discussão o autor analisa a existência de dois tipos de rendimento: o rendimento mecânico e quantitativo e o rendimento vital e qualitativo.

O rendimento mecânico e quantitativo representa o próprio modelo de rendimento esportivo em atletas profissionais+. Ele tem como objetivo principal alcançar os melhores resultados possíveis, mesmo que para isso possa haver uma espécie de agressão ao corpo, para além dos limites do próprio organismo. Para que isso ocorra busca-se exigir até o último milésimo as capacidades de um organismo humano+(SANTIN, 1994, p. 52). Dessa noção de rendimento, surgem os apelos à ingestão de nutrientes em excesso e anabolizantes, por exemplo, e

também a procedimentos técnicos de treinamento sub humanos que expõe o organismo a riscos de traumas e lesões.

O rendimento vital e qualitativo, por sua vez, se coloca como uma busca por recursos que aumentam a performance das capacidades do organismo, sem com isso causar prejuízos a saúde. Assim, não é objetivo dessa noção de rendimento dominar ou explorar o organismo, mas sim preservar o equilíbrio e a harmonia do dinamismo vital. Os resultados são internos, isto é, referem-se ao próprio viver; e não exteriores enquanto a obtenção de aumento da produtividade, seja no trabalho, seja no esporte. É por isso que ele se torna um promotor da qualidade de vida do ser humano+(SANTIN, 1994, p. 52).

As duas noções discutidas por Santin (1994) refletem as próprias características que a prática do esporte foi assumindo em nossa sociedade. Embora, a segunda noção esteja presente no cotidiano de nossa vida diária, ou seja, presente na escola e nas práticas de lazer, por exemplo, ela passa despercebida quando muitas vezes não tem valorizados seus elementos lúdicos e educativos.

Por mais contraditório que possa parecer, a primeira noção de rendimento, podendo ser denominada como a %tradicional+, é a que causa grandes repercussões sociais principalmente pelo apelo da mídia que faz questão de exaltar uma dimensão do esporte que é praticada por uma parcela mínima de pessoas (atletas), mas que forma ideologicamente uma espécie de admiração pela maioria das pessoas (não atletas).

Esses atletas admirados são os chamados %homens-atletas+(SANTIN, 1994), os quais reproduzem o modelo do esporte de rendimento da primeira noção mecânica e quantitativa. Em contrapartida a esse primeiro, surge a denominação do segundo tipo de atleta, o %atleta+humano. Sobre ele, Santin (1994, p. 54) descreve:

O atleta humano não nega o aumento de seu rendimento enquanto este estiver fundamentado nas necessidades de sua situação vital, nunca imposto pelos modelos padronizados das performances científicas e tecnológicas das diferentes modalidades esportivas. A performance esportiva fica submetida às condições do próprio organismo em sua funcionalidade normal, jamais como resultado de um exaurimento de suas energias provenientes de estímulos agressivos de qualquer natureza. A ciência e a técnica são recursos possíveis e aceitos pelo atleta humano enquanto elas oferecem conhecimentos e práticas que auxiliam o correto desempenho de todas as funções vitais. Em outras palavras, o atleta humano utiliza-se da ciência e da técnica sem renunciar a viver a sua vida.

O homem atleta se configura naquele sportista que tem o seu corpo considerado como máquina, como vimos ao citar Vaz (1999, 2000) e Fensterseifer (2009). Este atleta estaria situado dentro do primeiro nível dos praticantes de esporte elaborado por Santin (1994). Neste nível, o esporte é praticado dentro dos padrões pré-estabelecidos, executado de forma mecânica pelo culto ao rendimento e a performance. O que aparece como possibilidade, como já descrevemos sobre o rendimento mecânico e quantitativo, é a ocorrência de um desrespeito aos limites do corpo em prol do rendimento.

No entanto, isso não é via de regra para atletas profissionais, embora saibamos que problemas no organismo decorrentes de mecanismos técnico-corporais e químicos para melhorar o rendimento não acontecem apenas de maneira direta, ou seja, pelo treinamento em níveis sub humanos ou pela ingestão de anabolizantes, por exemplo. Isso porque a própria maneira como a lógica esportiva está situada atualmente na busca incessante pelo melhor desempenho abre possibilidades para problemas de saúde que se dão a longo prazo como resultantes de uma rotina atlética e, muitas vezes, independem dos cuidados corretos com a saúde e o bem estar, pelos quais, teoricamente, atletas e treinadores estão preocupados.

Longe dessa lógica, Santin (1994) situa o segundo nível de praticantes de esporte, os quais o praticam de maneira lúdica e descompromissada, admitindo para a prática alterações das regras e o culto ao prazer e a diversão. Com esse discurso, percebemos que a atribuição dessas características parece estar muito mais próxima da prática do jogo do que do esporte. Isso significa que há, para esses praticantes, a importância de se atribuir novos sentidos a prática esportiva, destacando o caráter sensível como mais relevante que o caráter técnico ou competitivo.

Percebemos também que esse nível de prática esportiva situa-se como o extremo oposto do primeiro. No entanto, essa disparidade de características atribuídas a esses dois níveis abre espaço para um terceiro nível de praticantes que, provavelmente, contempla a maioria das pessoas que praticam esporte. Isso porque no terceiro nível estão os que não aceitam o esporte nem em seu modelo tradicional de rendimento mecânico e quantitativo; tampouco como ingênua brincadeira. Nesse nível, se pratica o esporte dentro dos padrões oficiais na medida do possível, pelos quais a performance atlética acaba dando lugar a satisfação pessoal, já que o

fundo cultiva-se de maneira segura o espírito de competição e o desejo da vitória, como prêmio do esforço+(SANTIN, 1994, p. 66).

O terceiro nível representa, resumidamente, um meio termo entre os dois primeiros níveis extremamente opostos de prática esportiva. Ao que nos parece, a prática esportiva ao ser considerada uma prática séria que busca objetivos para além da sua própria vivência de movimentos e de jogo; não admite que características sensíveis como a espontaneidade e a liberdade estejam presentes plenamente durante sua efetivação.

Da mesma forma, já é notável que o esporte no modelo do rendimento mecânico e quantitativo impede definitivamente a existência dessas características e de outras que possam estar ligadas a busca pela saúde, bem estar e satisfação pessoal. Desse modo, esse terceiro nível nos parece ser o que tem se popularizado, tanto como prática de lazer, quanto como prática competitiva presente em alguns campeonatos amadores e estudantis, assim como dentro da escola, ora fora, ora dentro das aulas da própria Educação Física Escolar.

O interessante para nossa discussão, no momento, está em perceber que o esporte considerado dentro de suas características tradicionais, acrescido das considerações realizadas até aqui em relação ao rendimento, ao treinamento e ao corpo como máquina; apresenta o seu movimento com uma preocupação essencialmente técnica. Isso nos leva a pensar que o esporte se submete a uma lógica complexa de ações almejando objetivos para além da prática, os quais circunscrevem um terreno de poucas possibilidades para a experiência dentro do movimento.

Como já havíamos citado, essa espécie de dificuldade ou impossibilidade de haver experiência está situada entre as características essenciais do esporte (ou da natureza do esporte) e o tratamento pedagógico que é dado a ele na escola, o qual, como já foi denunciado e criticado em vários estudos da Educação Física, muitas vezes, apenas o reproduz em seu modelo de esporte de rendimento (SANTIN, 1994; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001; KUNZ, 2006, 2012). Consequentemente, colabora-se para que os alunos mantenham ou criem um pensamento em relação aos valores da prática esportiva, bem como a adaptação a movimentos técnicos que precisam ser executados de maneira correta para que o êxito (rendimento/vitória) seja alcançado.

Esse cenário aponta a quase impossibilidade de haver experiência ou abertura para a experiência de duas maneiras: primeiro, pelas características do movimento e, segundo, pelas características do ensino fechado. Isso porque, em uma interpretação técnica do movimento, tudo precisa estar passível de controle e nada pode fugir das expectativas. Busca-se, assim, distanciar-se da negatividade produtiva da experiência (PALMER, 1989; GADAMER, 1997).

Se assim caracterizamos o esporte e o seu movimento, já temos argumentos suficientes para considerar que o que é valorizado nessa prática corporal são as questões objetivas que estão para além do movimento. Dessa forma, as questões subjetivas que pudessem considerar o ser humano que se movimenta são totalmente desconsideradas nesse modelo de esporte tradicional. Na realidade, quem realiza o movimento, copia movimentos, pois estes já o chegam prontos. Os praticantes são, portanto, imitadores de movimentos, sem conseguir entender, muitas vezes, o verdadeiro significado deste seu se movimentar (KUNZ, 2012). Onde só existe algo para ser treinado ou que se precisa apenas imitar, não há nada para se aprender (MARAUN, 2006).

Por isso, embora o esporte apresente características que evidenciam a sua essência enquanto manifestação da cultura de movimento, a qual zela pela técnica, bem como pelo padrão de movimento, acreditamos que o tratamento pedagógico a ser empenhado sobre a prática esportiva seja a ação mais importante para a transformação desse se movimentar dentro do esporte. Da mesma forma, essa transformação precisa levar em conta os interesses da escola e dos alunos, como Kunz (2006, 2012) sugeriu em seus trabalhos.

Isso significa não desconsiderar que o movimento pensado dentro do esporte possui pressupostos para a valorização da técnica e para a reprodução, mas sim atentar para o fato de que o professor não precisa ser conivente com essa lógica, estando disposto a discutir também o movimento presente no esporte de maneira crítica e porque não com uma mínima abertura para a experiência.

A expressão ~~se~~ ~~movimentar~~ nos remete a pensar na ~~teoria~~ ~~do~~ ~~Se-~~ ~~Movimentar~~ ~~Humano~~ ou do ~~Brincar~~ e ~~Se-~~ ~~Movimentar~~ cunhadas e pensadas para a realidade brasileira por Kunz (2006, 2012, 2013) ao se basear nos estudos de alguns autores holandeses e alemães⁸ da área. Estes consideram o movimento em

⁸ Destacamos os principais estudos dos professores A. Trebels, J. Tamboer, F. Buytendijk, C. Gordijn, entre outros, os quais contribuíram para os trabalhos de Kunz (2006, 2012).

sua interpretação dialógica, como expressão da relação que estabelecemos com os outros e com o mundo através do nosso corpo pelo se-movimentar. Abordaremos com maior profundidade essa noção na próxima seção deste capítulo.

No entanto, o próprio Kunz (2006) atenta para o fato de que no movimento presente no esporte também há um se-movimentar. Porém, este é limitado pela padronização na qual o movimento esportivo está situado e por isso ele aparece para os alunos na escola como um movimento a ser repetido e reproduzido. Se a noção de experiência autêntica pela qual estamos baseados nos dá a entender que ela está ligada a momentos em que provamos algo que nos aparece em meio a imprevisibilidade e de que ela precisa nos tocar e por isso nos deixar algo (LARROSA, 2002); percebemos que essa noção pensada dentro do movimento enquadra o movimento esportivo como *poor in experience*.

Nessa perspectiva, o aluno é instigado a aprender determinados movimentos técnicos que já chegam a ele prontos para, em seguida, serem executados. Com isso, esse movimento se apresenta a ele, inicialmente, como algo a ser experimentado. Nesse momento, poderíamos dizer que o aluno realiza uma *supposed experience* no movimento no instante em que ele tem o primeiro contato com mesmo.

Dessa suposta experiência, há uma gradativa degradação da mesma quando, a partir do exercício da repetição e do treinamento sobre o movimento, não há mais condições objetivas, tampouco espaço para que haja novas experiências no movimento. Isso se explica porque os interesses do aluno, que inicialmente estavam sobre a experimentação e o conhecimento de um movimento novo, acabam sendo moldados para darem lugar a repetição e ao aperfeiçoamento.

Por isso, podemos afirmar que dentro dos padrões já constituídos do movimento esportivo há experiência, porém em condições que gradativamente irão limitando novas possibilidades de se movimentar, justamente pela lógica da especificidade do movimento técnico. Não podemos, portanto, tratar o movimento técnico esportivo como estritamente fechado para experiências, ou seja, considerá-lo como desprezível às pretensões que temos em relação a uma Educação Física aberta à experiência, mas destacar que o seu culto normativo e isolado é insuficiente para essas mesmas pretensões.

Uma alternativa a ser considerada, ao pensarmos nas mais diversas maneiras de se movimentar, é apresentada por Trebels (2006) quando disserta sobre a

chamada %Consciência de Valor ao Fazer+ (BUYTENDIJK; CHRISTIAN; PLÜGGE, 1963 apud TREBELS, 2006). Segundo o autor, na realização de uma ação, podemos perceber diferentes maneiras corretas de fazer. Assim, pela consciência de valor, não se afirma a existência de um movimento ideal, mas sim de formas de se movimentar que, pelo confronto e diálogo com a situação, vão delineando valores alcançados pela sensibilidade corporal. Quando realizamos um movimento, pela experiência, apresentamos, ao mesmo tempo, %um sentimento de valoração da ação, uma espécie de aceitação do que é correto e negação do que é incorreto+ (TREBELS, 2006, p. 29).

A consciência de valor ao fazer realiza-se pelo movimento próprio, o qual desenvolve-se de forma imediata e espontânea. Nem por isso, esse movimento próprio pode deixar de ser, coincidentemente, a melhor forma de realizar determinada ação. Portanto, podemos perceber uma relação de proximidade quanto a forma de um movimento espontâneo e de um movimento técnico esportivo, por exemplo. No entanto, essa semelhança não significa que um influencia ou determina o outro, pois, como descrevem Buytendijk, Christian e Plügge (1963, p. 41 apud TREBELS, 2006, p. 31) em relação a consciência de valor:

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

Por essas características e, em especial, pela harmonia e pelo sentimento de saber fazer correto ao qual o movimento próprio espontâneo pode nos levar, essa perspectiva de se-movimentar é negligenciada no esporte normatizado (TREBELS, 2006). Nas palavras do autor alemão (p. 31):

Movimentos esportivos bem-sucedidos - geralmente os dos campeões mundiais, dos grande atletas - não se desenvolvem de forma intuitiva, mas exigem o controle biomecânico da reconstrução mecânica. Trata-se de uma certa obrigação com a objetividade e a clareza na forma idealizada, e de uma recusa a qualquer inexactidão em favor do movimento que se realiza com os motivos bem-definidos.

Quando pensamos o esporte fora da lógica do rendimento a partir da atribuição de novos sentidos a prática esportiva que a aproximem da ludicidade, de

características sensíveis, de uma busca por um melhor conhecimento de si - como propôs Santin (1994) - somando a isso uma preocupação didático-pedagógica e metodológica para o ensino dos esportes - como sugeriu Kunz (2006, 2012) - estamos assumindo uma intencionalidade de descaracterizar o esporte tradicional, para caracterizá-lo a partir das demandas e dos objetivos da educação escolar a partir das aulas de Educação Física principalmente.

Dessa forma, o que encontramos, em linhas gerais, nos exemplos das abordagens/pedagogias críticas que se preocuparam com o ensino dos esportes na Educação Física escolar (KUNZ, 2006, 2012; COLETIVO DE AUTORES, 2009) é um apanhado de denúncias, críticas, problematizações e propostas para a superação do modelo de ensino técnico dos esportes pelo qual a Educação Física estava se baseando. No entanto, em nenhum momento se levantou a hipótese de se desconsiderar a técnica nos movimentos, como se pudéssemos negá-la no espaço escolar. Por isso a importância de termos esclarecida a noção de que a dimensão técnica, isoladamente, não é a causa de experiências limitadas dentro dos esportes.

Da mesma forma, a consideração da ~~consciência~~ consciência de valor ao fazer+ pode surgir como possibilidade de auto-conhecimento nas aulas de Educação Física. O movimento, nessa perspectiva, não depende de um saber mecânico a ser reproduzido (como é o caso do movimento técnico esportivo), mas faz com que as leis mecânicas tornem-se perceptíveis nas ações (TREBELS, 2006), ou seja, há uma valorização das dimensões sensíveis humanas, ao passo que se aprende pela experiência de fazer.

A partir dessas considerações, nossa posição está voltada para a relevância de um tratamento pedagógico crítico sobre o movimento, considerando a dimensão da experiência como fundamental nesse processo. Isso quer dizer que o ensino técnico é que precisa ser questionado para que a base teórica de fundamentação desse modelo de ensino, ou seja, de uma interpretação técnica do movimento, possa dar lugar a uma fundamentação crítica em relação ao próprio movimento, ou seja, a uma ~~interpretação~~ *interpretação dialógica do movimento humano*+.

4.3. A consideração da experiência em uma interpretação dialógica do movimento

O movimento pensado de maneira dialógica abre espaço para uma compreensão integral de homem, mundo e movimento. Mais do que isso, o movimento é tratado como diálogo entre homem e mundo, como expressão de sentidos e significados que se delineiam a partir do se-movimentar. Essa concepção de movimento traz consigo uma preocupação muito mais humana/subjetiva, pela consideração do ser humano que se movimenta, do que técnica/objetiva como tratada anteriormente ao discutirmos o caso do esporte.

Segundo Merleau-Ponty (1999), ao contrário do que se pensava pela psicologia tradicional, a percepção não é uma ação que se dá de maneira anterior a realização de um movimento. Isso porque, ambos formam um sistema que se modifica como um todo. Na visão de Trebels (2006, p. 25), as capacidades de nossa percepção sensível (sensório) e nossa capacidade de movimentação (motor) [...] são presas uma a outra de tal forma que são, simultaneamente, os dois lados, mas, também, o mesmo lado de uma moeda. As ações de movimentar e perceber formam o que Weizsäcker (1968 apud TREBELS, 2006) denominou como um *encontro* que antecipa, justamente, o conceito de diálogo discutido posteriormente por Gordijn em suas obras.

A expressão diálogo aparece como uma metáfora empregada por Gordijn et al (1975 apud TREBELS, 2006) para melhor caracterizar essa relação existente entre ser humano-mundo a partir do movimento. Esse diálogo, segundo Trebels (2006, p. 40 e 41), acontece na forma de um jogo de perguntas e respostas, pois

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

A dialogicidade é considerada a partir de uma concepção de movimento que Hildebrandt-Stramann (2001) denomina como uma *visão fenomenológica do movimento*. Esta aparece como contrapartida à visão científica e natural do movimento, já descrita neste trabalho. Poder-se-ia afirmar, como descrevem

Fensterseifer e Pich (2012, p. 27), que a preocupação da fenomenologia em relação ao movimento é justamente

[...] reconhecer o ser no aparecer do MH⁹ em seu diálogo com o mundo. Esta compreensão . que nos permite reconhecer que o movimento ~~é~~ não apenas ~~representa~~ [...] . tornou-se um desafio para um pensamento que poderíamos denominar pós-metafísico e que rompe com uma noção instrumental da linguagem.

Na visão fenomenológica, o movimento não pertence, exclusivamente, nem ao homem e nem ao mundo, mas sim ao relacionamento estabelecido entre ambos. Por essas considerações, a visão fenomenológica caracteriza-se como uma visão pedagógica, pois valoriza os alunos que se movimentam e a situação em que esse movimento acontece (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Interessante atentarmos que essa concepção de movimento está intimamente ligada a uma concepção de corpo que não o concebe mais como um corpo biológico-funcional ou ~~matéria~~. Isso porque ele deixa de ser analisado de forma fragmentada como um conjunto de ossos e músculos que se articulam e que pelas ações do intelecto se põem em movimento. Essa noção de corpo ~~matéria~~, como já citamos anteriormente, deriva do que Tamboer (1989 apud KUNZ, 2012), denominou de ~~corpo~~ substancial.

O modelo de pensamento que define a imagem de corpo substancial é o mesmo que enfatiza no homem a separação entre corpo e mente, corpo e alma ou corpo e espírito. Daí a consideração de ~~mundos~~ sobre o homem, ou seja, o mundo interior (da alma e da mente) e o mundo exterior (do corpo). Na área da Educação Física, o mundo exterior do homem é objeto de estudos de áreas como a anatomia, a fisiologia e a biomecânica; e o mundo interior, de estudos da psicologia (KUNZ, 2012).

Conforme descreve Trebels (2006, p. 40), precisamos pensar que esses conceitos dicotômicos ~~são~~ desenvolvimentos secundários de uma unidade primordial e de uma estrutura relacional mutuamente determinante. Isso significa dizer que há uma separação de uma unidade que não deveria ser divisível, mesmo havendo a premissa de que se poderia compreender melhor o ser humano a partir das especificidades de suas ~~partes~~, por exemplo.

⁹ Movimento Humano.

Para que haja validade na produção do conhecimento científico contemporâneo precisa-se, portanto, desconsiderar a própria relação ser humano-mundo de maneira integral. Essa noção limitada e reducionista de ser humano não é propriamente inútil, mas insuficiente; já que como destaca Trebels (2006, p. 40), «o conhecimento produzido nessa redução determina, também, as pretensões de validade das premissas das Ciências Naturais e o contexto no qual este conhecimento pode predicar validade».

Independente da consideração de qualquer um desses dois mundos (interior e exterior), o interessante está na constatação de que eles estão baseados em uma noção fragmentada e dualista de homem. Por isso, mesmo quando há a tentativa de integrar esses dois mundos, como é de interesse da aprendizagem motora, essa integração ocorre de forma disciplinar, «onde o vínculo de relações é estabelecido de forma causal e não dialético-fenomenológico, concebendo assim uma relação mecânica de homem e mundo» (KUNZ, 2012, p. 204).

Em contrapartida ao corpo substancial está o chamado «corpo relacional» (TAMBOER, 1989 apud KUNZ, 2012). Na imagem de corpo relacional existem sempre as relações de sentido e significado, as quais dependem de uma intencionalidade que habita a relação homem e mundo. Os sentidos e significados surgem, então, dessa inter-relação homem e mundo justamente pelo agir. Nesse sentido, destaca-se a expressão «compreender-o-mundo-pela-ação».

Para Merleau-Ponty (1999), se por um lado movemos objetos de um lugar a outro a partir das ações do nosso corpo próprio, por outro movemos o nosso corpo diretamente, ou seja, não o levamos de um lugar a outro e em seguida o recuperamos e o substituímos de alguma maneira, ou qualquer outra ação que o desprenda de nós como se ele próprio não estivesse sempre conosco, ou sempre «comigo» como descreve especificamente o autor.

Estar comigo significa que ele é inevitavelmente meu e por isso não pode ser retirado de mim, caso contrário estaria sobre a ótica de um objeto no mundo como o pensava a psicologia a biologia tradicional. Isso quer dizer que poderia haver, nessa perspectiva, uma espécie de afastamento, isolamento ou ausência do corpo. Minha experiência direta irá divergir com o que propõe a ciência, já que esta última considera tanto o corpo como a própria experiência, desta vez entendida como experimento, como objetos sujeitos a leis universais (MERLEAU-PONTY, 1999). Com esse modelo de pensamento, argumenta o autor (1999, p. 139 e 140):

[...] a experiência do corpo se degradava em representação do corpo, não era um fenômeno, era um fato psíquico. Na aparência da vida, meu corpo visual comporta uma grande lacuna no plano da cabeça, mas a biologia estava ali para preencher essa lacuna, para explicá-la pela estrutura dos olhos, para ensinar-me o que na verdade é o corpo, que, assim como os outros homens e como os cadáveres que disseco, tenho uma retina, um cérebro. [...] Aprendo meu corpo como um objeto-sujeito, como capaz de ver e de sofrer.

A concepção de corpo presente na fenomenologia do autor está imbricada com a consideração de nossa experiência direta no mundo, ou seja, daquela de onde surge o nosso conhecimento primeiro. Por isso, evidencia que o que conhecemos no mundo, na verdade, é anterior a análise que a ciência se propôs a fazer sobre ele. O mundo vivido¹⁰ nos aparece como o lugar onde estabelecemos nossas relações de experiência direta com o mundo, as quais são inevitavelmente corporais (VIEIRA, 2007).

Merleau-Ponty (1999) também destaca que quando relacionamos o movimento a essas noções de corpo, ou melhor, quando ele está sobre o olhar da apreensão pelo corpo, ele não é transmissível. O movimento é vivido pelo sujeito e incorporado ao seu mundo, apresentando para ele uma maneira única de expressão e sentido. A intencionalidade original evidencia que a relação consciência e movimento é sempre um *eu posso* e não um *eu penso* (VIEIRA, 2007; KUNZ, 2009). Nas palavras de Merleau-Ponty (1999, p. 193):

A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu mundo e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixa-lo corresponder a sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos.

Ao nos relacionarmos com o mundo e com os outros pelo nosso corpo, não vivemos somente uma intersubjetividade, mas uma intercorporeidade, pois *eu posso* também indica essa abertura que somos para o mundo, o modo pelo qual nos envolvemos por intermédio do corpo com as coisas e com os outros (VIEIRA,

¹⁰ Segundo Hildebrandt-Stramann (2001), o mundo vivido ou mundo da vida (*Lebenswelt*) pode ser compreendido como o mundo do dia-a-dia, do cotidiano. Também podemos considerar a definição de mundo vivido de Maraun (1981 apud KUNZ, 2012, p. 104). Nas palavras do autor brasileiro, o mundo vivido é o próprio contexto social, *quando as condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas*. Estas condições nos chegam pela consideração de sentidos materiais que se fazem presentes em nossa história individual, estando elas para nós de forma consciente ou inconsciente.

2007, p. 369). Apresentamos um enraizamento da consciência no corpo e, por isso, não podemos separar as ações do pensar e do fazer.

Ao considerarmos o movimento como dialógico, estamos não somente nos dispondo a pensar neste sujeito que se movimenta, mas também no próprio se-movimentar como uma forma de conduta para algo. Sobre essa constatação, Kunz (2012, p. 208 e 209), descreve:

A pessoa do se-movimentar não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o mundo, que configura aquele acontecimento relacional quando se dá o diálogo entre o homem e o mundo [...] envolve o sujeito deste acontecimento sempre na sua intencionalidade. É por meio desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do se-movimentar. Sentido/significado e intencionalidade têm, assim, uma relação muito estreita na concepção dialógica do movimento.

Estando a intencionalidade intimamente ligada à ação no movimento, podemos perceber essa relação, ainda, a partir de um olhar sobre três formas de transcendência de limites, as quais apresentam diferentes níveis de complexidade. São elas, a forma direta, a forma apreendida e forma criativa/inventiva (TAMBOER, 1985 apud KUNZ, 2012). Interessante, para nosso estudo, atentarmos para existência de uma abertura à experiência, tanto no movimento quanto no ensino, a qual está presente nessas três formas de transcendência de limites.

Na forma direta, há uma imediata transcendência de limites a partir de uma intencionalidade espontânea, ou seja, não refletida. Poderíamos situar essa forma como uma resposta aos primeiros contatos do movimento para a ação de conhecer e explorar, reconhecendo significados e respondendo a eles. Nesse momento, há o início da construção de um mundo de significados motores+ (KUNZ, 2012) que o próprio sujeito (aluno) vai constituindo individualmente, sem a interferência do professor, por exemplo.

Nessa forma de transcendência, a experiência aparece como importante dimensão quando o aluno realiza suas primeiras experimentações com algo. Essa experimentação ocorre de maneira direta, podendo ser situada como a experiência que acontece na imprevisibilidade sem o apego a expectativas prévias (LARROSA, 2002). A experimentação realiza-se em meio aquilo que, a priori, é estranho para o aluno, pois está para ele como algo novo ser conhecido.

Na forma apreendida, a transcendência de limites se realiza pela dimensão da aprendizagem de algo. A intencionalidade, que na forma anterior era espontânea, dá

lugar a outra que agora se constitui pela ideia ou imagem do movimento. Passa a ser importante, nesse momento, a apreensão de maneira reflexiva ou pela imitação de movimentos. No entanto, a imitação pela qual essa forma está interessada não é a mesma da tradicional reprodução do movimento técnico esportivo. Por isso, destaca Kunz (2012, p. 210), %o aprender não consiste jamais pela imitação da formaq [...] mas um movimento deve ser aprendido por uma estratégia, que Tamboer denominou de imitação de uma intençãoq.

Percebemos que essa diferenciação é de grande importância para a compreensão de uma interpretação dialógica do movimento. O gesto técnico se constitui em uma forma pré-estabelecida de movimento, a qual é padronizada e considerada correta para a execução de determinada ação. Quando a imitação e a reprodução dessa técnica acontece nos deparamos com uma imitação de uma %orma de fazer+algo.

Por outro lado, esse mesmo gesto técnico se faz presente para cumprir com uma intenção que existe sobre esse fazer. Assim, a centralidade da representação técnica do movimento dá lugar a centralidade da representação intencional do movimento. Portanto, tem-se no movimento uma %atenção em fazer+, a qual corresponde a uma resposta para determinado objetivo. Nos processos de ensino, a forma apreendida pode compreender a imitação de intenções a partir do uso de imagens e vídeos de movimentos, por exemplo, inclusive técnicos, sem com isso indicar para o aluno a solução completa do problema a ser solucionado pelo se-movimentar (KUNZ, 2012).

Na forma apreendida, a experiência também encontra-se presente na experimentação de movimentos, porém voltadas para a solução de problemas que surgem para serem resolvidos pelo se-movimentar. Portanto, há nessa forma, uma maior complexidade de elementos constitutivos dessa experiência, da qual surgem novos sentidos e significados que começam a estabelecer relações de maneira pessoal-situacional. Essa perspectiva irá se confirmar com a última forma, que é a criativa/inventiva.

Na forma criativa/inventiva há uma transcendência de limites que se apresentam de maneira mais complexa, em especial pelo sentido que é constituído pelo sujeito diretamente ligado a situação, daí a expressão pessoal-situacional. %o ser humano coloca-se com plasticidadeq e flexívelq ante ao mundo e o transcende

de forma criativa e inventiva (KUNZ, 2012, p. 211), a partir da constituição e exploração de novos sentidos e significados pelo processo de ensino.

Em comparação com o ensino de destrezas técnico/esportivas, podemos pensar em um exemplo no qual a intenção do movimento torna-se mais importante que a forma do movimento. Nesse sentido, a resolução de problemas ganha centralidade nesse processo. Citamos, então, o exemplo do arremesso a cesta de basquete.

Nessa ação, existem complexas relações estabelecidas no jogo, as quais podem condicionar a sua realização. Imersa nessas relações, a ação de arremessar apresenta uma técnica historicamente construída, a qual evidencia uma forma considerada satisfatória de arremesso. Da mesma forma, esse gesto existe para o objetivo específico de acertar a cesta da tabela e marcar o ponto, ou seja, todas as ações que se desenrolam no jogo estão para ele com a finalidade principal da pontuação.

A preocupação dialógica de interpretação desse movimento está na consideração dessa intenção em acertar a cesta. É para isso que se realiza a ação do arremesso. Quando há uma centralidade dessa intencionalidade sobre o movimento, a forma do gesto técnico deixa de ser a dimensão mais importante da ação e do ensino. Portanto, se aos alunos, norteados por essa intenção, for possibilitado uma abertura quanto as tomadas de decisão em prol desse objetivo específico, provavelmente, perceberemos uma gama de maneiras de se movimentar diferentes como resposta a essa intenção de acertar a cesta.

A partir do olhar dessas três formas de transcendência de limites e do nosso exemplo da ação de arremesso no basquete, podemos imaginar que a experiência está, intimamente, relacionada com a descoberta. Dessa forma, percebemos aproximações com a teoria didática das Aulas Abertas, proposta por Hildebrandt e Laging (1986), na qual a experiência aparece como uma categoria central dentro do ensino (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, 2009).

Na proposta dos autores, destacam-se as estratégias de ensino, que se realizam a partir dos processos de estímulo, de resolução/solução de problemas e da própria descoberta. Nesses processos, a consideração da experiência se torna fundamental para o alcance dos objetivos gerais da proposta, quais sejam o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de comunicação e de crítica nos alunos. Essas finalidades almejam oportunizar para os alunos espaços onde possam

decidir juntos e sozinhos desde o início, sobre a formação do processo de ensino escolar (HILDEBRANDT; LANGING, 1986). Interessa-nos destacar que a experiência está presente no entremeio dos três processos citados.

Os processos de estímulo podem ser considerados como ~~os~~ primeiros passos para que os alunos sejam instigados a se movimentarem em aula. A colocação de temas ou tarefas são importantes estratégias que incentivam os alunos a realizarem suas próprias ações. Estas vivências pessoais estimulam a criatividade nos processos de reflexão antes, durante e após a experimentação. Por isso, o estímulo pode ser uma solicitação curta para experimentar algo, acontecendo tanto anteriormente a experimentação como também durante sua realização (HILDEBRANDT; LANGING, 1986).

A resolução/solução de problemas é uma estratégia que se propõe a instigar a reflexão nos alunos anteriormente a experimentação propriamente dita. Desse modo, o professor pode lançar o problema para os alunos que, em grupos, realizam as discussões e experimentam movimentos. Ao passo que constroem as soluções, os alunos apresentam para toda a turma suas descobertas; e, finalmente no grande grupo, realizam uma discussão final (HILDEBRANDT; LANGING, 1986).

Nesse processo fica evidente o quanto a busca por solucionar problemas está imbricada com a descoberta. Por isso, essas ações somente podem ser entendidas juntas e em continuidade. Os alunos, ao discutirem entre si, procuram solucionar um problema; em seguida já estão experimentando possibilidades/movimentos e descobrindo algo novo, que tanto pode ser como pode não ser a melhor solução que buscam encontrar. A ~~incerteza~~ das tomadas de decisão, portanto, não deve ser negada, mas sim considerada em uma dimensão produtiva.

O incentivo ao que os autores da proposta denominam de ~~o~~ poder fazer nos alunos almeja um desenvolvimento autônomo em que o processo é tão importante quanto o resultado final das ações. Nesse processo de produção, o experimentar situações destaca-se não porque é o objetivo principal da proposta das Aulas abertas, mas porque pode ser considerado como um terreno fértil para experiências no movimento.

Ao mesmo tempo em que os alunos descobrem, eles também se movimentam. Dos resultados prévios dessa relação, a ação de experimentar o novo apresenta-se sempre como incerta. Refletir sobre problemas, experimentar movimentos e descobrir somente tornam-se possíveis quando há uma abertura nos

processos de ensino e um interesse por parte dos alunos em se *expor* ao desconhecido, como descreve Larrosa (2002), provar e produzir possibilidades. Essa dimensão de incerteza e o sentimento de *contrariar* expectativas são fundamentais e centrais para a experiência, como já descrevemos nesse trabalho, mesmo que possam estar, aparentemente, como consequências negativas do fazer experiência.

Como afirmam Gadamer (1997) e Palmer (1989), a atribuição de uma certa negatividade a essas características levam os adultos a preocuparem-se em poupar as novas gerações a experimentar o que nem sempre é bom. Desse modo, as pessoas mais vividas em um sentido temporal, procuram evitar que seus filhos passem por experiências dolorosas ao longo da vida, visando uma proteção que na realidade é superficial às experiências, já que apenas ameniza situações. Isso se explica porque não há como poupa-los de algo que é inevitável, visto que a experiência somente é adquirida a partir do desapontamento de muitas expectativas (GADAMER, 1997). É preciso viver essas experiências e atribuir a elas sentidos que são próprios de quem as realiza.

Embora em uma primeira análise, a proposta das Aulas abertas não apresente uma discussão mais aprofundada sobre a questão do movimento dialógico e do ensino dialógico-problematizador - pelo menos não explicitamente - podemos notar pela leitura dos estudos posteriores, em especial os do professor Hildebrandt-Stramann (2001, 2009), que essa discussão recebe destaque e uma certa prioridade quanto a preocupação didático-pedagógica no ensino. Abordaremos com maior profundidade esses estudos e essas análises na próxima e última seção deste capítulo.

Interessante para esse momento está em destacar, como nos descreve Hildebrandt-Stramann (2001), que se eu sou o sujeito que realizo experiências no mundo vivido, por exemplo, o único resultado possível desse processo é a *minha* experiência. Dessa forma, o *fator* subjetividade assume fundamental importância quando relacionado à experiência, pois é necessário, dentro dos processos de ensino, que nossa atenção esteja sobre *o ser humano que se movimenta* e não sobre *o movimento* isoladamente (KUNZ, 2006).

A construção da nossa subjetividade surge da inevitável relação que mantemos com nosso contexto social concreto, situando-se, assim, entre o *ser* social e o *ser* individual. Quando percebemos que estamos inclusos e somos

influenciados por uma complexidade de mecanismos hegemônicos (mídia, instituições religiosas, modelo da educação escolar, etc.), notamos que estes contribuem para a formação dessa subjetividade, tornando-a, muitas vezes, submissa e objetificada (KUNZ, 2006).

Nas palavras de Kunz (2006, p. 110):

Tudo deve, de certa forma, ser controlado nas pessoas adultas e sérias, em especial aquilo que toca os sentidos, que desperta a sensibilidade, o que fascina, ou que repulsa, o que assusta, ou o que causa arrepios, etc. Tudo isso é totalmente desconsiderado na formação de subjetividades, por meio da educação escolar. Assim como a descontextualização, o desconhecimento da ideia de história, a ênfase no individualismo e na competitividade, a ausência de emoção, o autoritarismo, a desmoralização do ego e a supressão de contradições das instâncias formadoras de subjetividade, culminam para uma formação estereotipada de ser humano.

Por isso, a lógica de formação da nossa subjetividade, que nos é imposta desde pequenos, obedece muito mais a uniformidade e a homogeneidade do que a pluralidade e a heterogeneidade. Com essa formação controlada e também manipulada, somos continuamente treinados para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002). Quando ficamos perplexos com uma certa variedade de vivências que realizamos, estas pouco se conectam, sobrevivendo em nosso consciente por pouco tempo (GATTI, 2002). Isso quer dizer que somos passivamente passíveis às experiências, pois, de certa forma, nem se quer sabemos despertar interesse em direção a elas.

Nesse modelo complexo do que poderíamos chamar de formação cultural, encontramos-nos alienados à nossa formação. A experiência como um fenômeno que foge a esse controle e a essa formação uniforme não nos é possibilitada, já que vivemos e somos incentivados a continuar vivendo e perpetuando um mundo de vivências. Estas se apresentam a nós, aparentemente, em uma riqueza de eventos e sensações, mas, ao mesmo tempo, pobres em sentidos e significados subjetivos (BENJAMIN, 1987).

Esse processo de controle da subjetividade começa pela civilização da criança, quando esta precisa perder a fascinação pelo mundo natural e assumir um entendimento objetivo e funcional de tudo. Um olhar sobre o contexto espacial no qual as crianças estão inseridas (LANDAU, 2006) pode nos ajudar a entender melhor esse processo, bem como a fragmentação ou a privação das experiências no movimento. Esses espaços são denominados por Baacke (1993 apud LANDAU,

2006) como os %centros+ habitados pelas crianças que, ao longo do tempo no contexto urbano, foram deixando de estabelecer relações de proximidade entre si.

O primeiro centro seria o %centro ecológico+, ou seja, o espaço da casa, da moradia da criança, na qual ela convive com as pessoas de referência (pais, irmãos e outros familiares). Em seguida, há o %centro ecológico de proximidade+, entendido como o espaço ao redor do centro ecológico, como a vizinhança da rua, do bairro, etc. Os espaços denominados como %ecortes ecológicos+ já compreendem os primeiros lugares formais que começam a moldar o mundo de movimentos e a subjetividade da criança, quais sejam os jardins de infância, praças esportivas e escolas. Por fim, os espaços da %periferia ecológica+ seriam aqueles procurados esporadicamente pelos pais, mas que não são comuns a todas as crianças, o que não significa que possam ser desconsiderados. É o caso das colônias de férias, excursões, etc.

O interessante para a compreensão desses espaços é que eles, atualmente, constituem a %formação de ilhas+(ZEIHER, 1983 apud LANDAU, 2006). Isso porque, %em lugar de uma aproximação sem limites com os espaços ao seu redor, a criança experimenta um mundo de múltiplas e diferentes localizações+(LANDAU, 2006, p. 150), baseado em experiências em forma de unidades fragmentadas e separadas umas das outras.

Atualmente, o mundo das crianças encontra-se baseado em uma trama de paradoxos, tanto de espaços, quanto de atividades e movimentos. Se por um lado notamos a difusão de modernas instituições pensadas para as crianças, as quais ganham proporções cada vez maiores, como é o caso dos centros de compras infantis, programas televisivos infantis, enfim, um sem fim de espaços %especiais+ para elas; por outro, ao mesmo tempo, percebemos uma privação cada vez maior da criança frente a experiências elementares com a natureza, como cavar na areia, brincar na água, balançar-se em galhos de árvore, etc (LANDAU, 2006).

Essa privação se alastra enormemente para o mundo de movimentos da criança, especialmente em seu mundo vivido, quando esta é levada %a realidades fictícias através desses mundos que substituem o mundo mais natural, como o que ocorre com a ajuda da mídia (televisão, computador, videogame)+(LANDAU, 2006, p. 152). O uso desenfreado dessas mídias, ao passo que alarga nossos sentidos ao simular realidades, também nos afasta das experiências corporais sensíveis, ou

seja, prejudicam o nosso chamado *vínculo sensível-ativo* com aquilo que pode ser experimentado (MARAUN, 2006).

A degradação das experiências corporais nessas condições é evidente da mesma forma em que é maquiado um controle da subjetividade na criança. Dentre os espaços citados como constituintes dos *recortes ecológicos*, atentamos para o papel da escola nesse processo, já que ela é fundamental nesse momento quando se situa entre a criança e a realidade de forma artificial, incentivando a aceitação e a preservação de sentidos em vez da construção e constituição de sentidos (KUNZ, 2006).

A escola, então, parece ser um ambiente de formação de hábitos ligados a processos de automatismos. O ensino do esporte normatizado, de destrezas motoras e o culto a técnica, como vimos na seção anterior, expressa esse interesse da educação formal através das aulas de Educação Física. Fantasias e desejos devem dar lugar à retenção de informações; diferenças e singularidades são abolidas pela estratégia técnico-instrumental. A educação escolar e, propriamente, a prática da Educação Física, retiram, gradualmente, significados individuais nas realizações humanas, quando, pelo contrário, deveriam abrir possibilidades pelo *se-movimentar*, que somente pode ser compreendido quando valorizada a subjetividade em uma relação de sensibilidade (KUNZ, 2006).

Nessa perspectiva, Kunz (2006, p. 113) destaca:

Realizar experiências de movimentos de valor subjetivo individual e coletivo nascido das vivências daquele momento em que estão sendo realizadas, só é possível, na escola, no momento do recreio e em turmas das séries iniciais que ainda não foram *disciplinadas* para o controle de suas subjetividades, ou seja, não entraram ainda na rigidez do processo civilizatório escolar.

Essa afirmação do autor denuncia o quanto o modelo de educação formal presente nas escolas encontra-se *fechado*, o que acaba dificultando uma abertura para as experiências no movimento. Isso porque, independente da área de estudos ou das disciplinas escolares, como trata Larrosa (2002), o processo educativo está orientado pela chamada *aprendizagem significativa*. Este modelo de aprendizagem, segundo o autor, surge exatamente como fruto da relação informação/opinião, na qual, durante nossos processos educativos formais, estamos expostos, ou seja, primeiro somos informados para em seguida opinar. Na explicação de Larrosa (2002, p. 23):

A opinião seria como a dimensão significativa da assim chamada aprendizagem significativa. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos.

Como tratamos ao discutir com Benjamin (1987) e Larrosa (2002), a informação surge como uma forma de comunicação humana que vai se tornando dominante, como o é atualmente. Sua completa incompatibilidade com a experiência a traduz como uma forma comunicável de vivências fragmentadas. Desse modo, se entendemos a escola como um espaço educativo formal que está baseado nesses preceitos informativos e de uma formação que controla a subjetividade, o que resta pensarmos em relação à experiência presente no movimento para as aulas de Educação Física?

Primeiramente, devemos ter esclarecida a ideia de que também a escola, como instituição formal, precisa estar aberta a essas novas propostas¹¹ (KUNZ, 2012). De qualquer maneira, ela precisa romper com essa suposta lógica técnico-instrumental, assumindo um compromisso em suprir com as insuficientes experiências com o mundo da natureza no cotidiano dos alunos, para que também no ensino da Educação Física possa-se superar as limitações encontradas pela falta de experiências diretas de corpo e movimento no cotidiano, neste nosso mundo tecnicamente civilizado (MARAUN, 2006, p. 178 e 179).

Nosso posicionamento é de que existem alternativas didático/pedagógicas que trazem interessantes elementos para discussão. A própria proposta das Aulas abertas e a Teoria do Se-Movimentar Humano ou do Brincar e Se-Movimentar apontam nessa direção em uma perspectiva dialógica de compreensão do movimento humano, do ensino e porque não de todo o processo educativo. A preocupação pedagógica presente em uma interpretação dialógica do movimento centra-se em uma análise crítica sobre o próprio movimento, e por isso, a importância de considerarmos a experiência como dimensão central nesse processo.

¹¹ Sobre essa abertura, sugerimos a leitura de Hildebrandt-Stramann (2009, p. 57-75) e Landau (2006) sobre a chamada escola em movimento como alternativa para essas mudanças.

4.4. Por um ensino dialógico-problematizador e pela centralidade da experiência no movimento

Já evidenciamos, nesse trabalho, ao tratar das características do experimento científico, o quanto o conhecimento científico em seu modelo de produção empírico-analítico apresenta credibilidade e legitimidade em nossa sociedade atualmente. O conhecimento técnico, resultado desse processo, avança demasiadamente e se faz presente nos mais diversos espaços de trabalho e de não trabalho, estando, assim, muito presente em nosso mundo vivido.

Nesse cenário, vivemos um processo ascendente de supervalorização do conhecimento que vem da ciência e de desprezo a um conhecimento que tem sua origem na experiência do cotidiano, ou seja, no solo do mundo vivido. Essa atribuição de valores denuncia a forma como aprendemos a ver e entender o mundo, ou seja, não mais pelas ações concretas ou pelo encontro com os fenômenos, mas sim por uma visão das coisas ou dos fenômenos, que os especialistas têm ou, então, o que eles projetam dessas coisas ou fenômenos+ (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 83). Com toda essa dominação, o conhecimento técnico/científico não somente de reflete no mundo da vida, mas também faz com que este se altere.

A expansão do conhecimento técnico/científico e a sua presença no mundo vivido só alcança tamanho sucesso porque deixamos, genericamente, a cargo dos especialistas científicos a solução de todo e qualquer problema (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001). Não confiamos na nossa experiência, mas na dos outros. A experiência do mundo vivido perde sua competência e o conhecimento científico ganha cada vez mais prestígio, mesmo estando, algumas vezes, tão distante de nossa realidade.

Segundo Hildebrandt-Stramann (2001), a %experiência+ científica é a própria experiência dos aparelhos, ou seja, é delegado a eles a função de solucionar problemas. Dessa forma, chega-se a constatações empiricamente comprovadas sobre algo, atribuindo a esse resultado uma validade universal (JAY, 2009). Incompatível com esses preceitos, a experiência do mundo vivido é caracterizada pela indefinição e pela polaridade, seguindo o princípio de uma investigação subjetiva com o mundo.

Não se trata, no entanto, de opormos definitivamente conhecimento da ciência e conhecimento do cotidiano ou do mundo vivido. Como já citamos anteriormente, nossa crítica está sobre o método da experimentação científica, quando este é tratado como único caminho de acesso a verdade ou de legitimidade do saber. Também devemos considerar que não temos como saber exatamente o que garante a experiência, pois o que nos é possibilitado para a discussão é, paradoxalmente, o avesso disso, ou seja, o que pode a impedir ou a dificultar na atualidade.

O que queremos dizer com isso é que os acontecimento que estão presentes no mundo vivido também podem ser pobres em experiência, dadas algumas condições de vida que contribuam para essa inviabilidade. No entanto, podemos considerar que a presença da experiência tende a se manifestar em maior grau pelo conhecimento de nossa vida habitual, ou seja pelo que vivemos no dia a dia; do que pelo conhecimento científico, o que não significa dizer que neste último não há qualquer possibilidade de se chegar a experiência. Apenas, caracterizamos dessas maneiras esses dois tipos de conhecimento pelas características que nos são apresentadas para a discussão.

O que nos parece perceptível na relação desses conhecimentos, é a predominância e valorização de um caráter de funcionalidade das ações e da vida. Em relação ao movimento isso não seria diferente, pois a experiência no movimento parece ceder lugar para práticas sistematizadas e/ou reconhecidas como adequadas. Essa busca contempla uma intenção em assegurar algum tipo de proveito objetivo em relação a isso e que aconteça, de preferência, a curto ou médio prazo¹².

Frente a essa situação em relação à experiência no mundo vivido; e pensando possibilidades pedagógicas de superação de alguns desses impasses; encontramos, nos processos de ensino dialógico-problematizador, importantes contribuições para a abertura à experiência no movimento em aulas de Educação Física na escola. (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, 2009; KUNZ, 2012). No entanto, se o mundo se apresenta para nós ditado pelo tecnicismo e pela objetividade, na escola essas características não estariam situadas de maneira

¹² Tomemos como exemplo não somente o, já citado, treinamento desportivo, mas também a busca incessante pela beleza estética e pela saúde (ou falsa saúde) em academias de ginástica que, em alguns casos, podem extrapolar os limites do corpo.

muito diferente dessa lógica. O ensino do esporte normatizado ainda é o exemplo clássico de seguimento dessa perspectiva. Por isso, devemos considerar as condições materiais e sociais, presentes em nossa sociedade, como condições a serem configuradas para os nossos interesses educativos.

Isso significa dizer que essas condições podem oferecer uma imensa abertura para as experiências, como também podem impossibilitá-las. Desse modo, trata-se não de uma reprodução do modelo de ensino tal como ainda, aparentemente, está colocado na escola e, conseqüentemente, na Educação Física escolar, mas avançar para a superação do que parece estar pré-estabelecido. Nosso posicionamento entende que o ensino não pode manter-se totalmente diretivo, ou seja, centrado no unicamente no professor, tampouco em processos educativos que se comparam a %domesticação+

A superação ou o avanço para além dessas formas pré-concebidas e pré-estabelecidas de educação nos exige (como professores) a compreensão de que o processo educativo realiza-se pelo *diálogo*, justamente por ser, essencialmente, um relacionamento humano. A dialogicidade é uma dimensão que está, indubitavelmente, presente em nossas vidas. Na comunicação verbal, nos gestos, no movimento, no processo educativo, enfim, nas relações humanas; o diálogo é determinante para a consideração e valorização da sensibilidade como uma dimensão humanizadora.

Nesse sentido, a educação e o ensino de movimentos na Educação Física realizam-se a partir do diálogo entre professor e aluno. Dessa relação, surgem inúmeras possibilidades de aprendizagem, mas que nem por isso irão se traduzir em aprendizagens passíveis de controle por esses dois sujeitos. Hildebrandt-Stramann (2009, p. 14), explica:

Se o aluno se esforçar, enfim, é sua decisão, não tomada independentemente dos esforços do professor, mas também não totalmente dependente disso. Nesse caso, portanto, a ideia de que alguém seja educado por outro - pelo professor - é um engano. O educador não pode dispor da ação de alguém, isto é, não é possível transformar a intenção do professor em ação do aluno. Uma avaliação errônea do ato educativo pode levar o educador tanto a resignar-se com o resultado obtido quanto a tomar medidas mais rigorosas no seu desempenho didático-pedagógico.

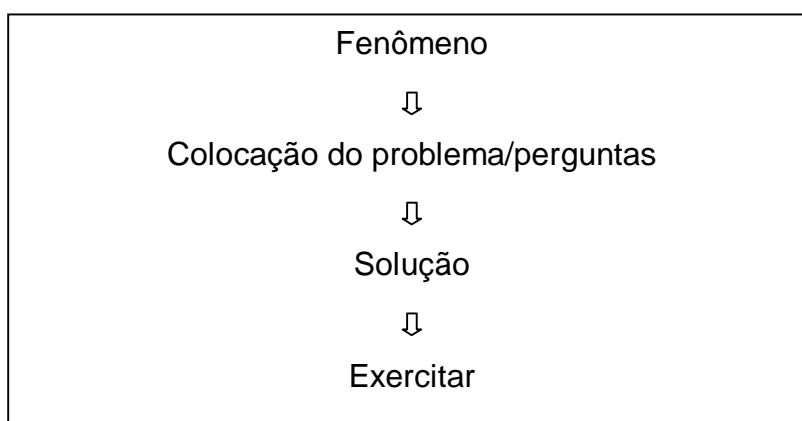
Em virtude disso, os processos de ensino não podem realizar-se de maneira fechada e objetiva, mas sim abertos e orientados nos alunos. Nessa perspectiva, no ensino dialógico-problematizador %não se encara a relação professor-aluno

verticalmente, mas se constituindo em forma de diálogo, no qual o professor cria as condições sob as quais podem ser adquiridos conhecimentos, juntamente com os alunos+(BECKMANN; HILDEBRANDT-STRAMANN; WICHMANN, 2009, p. 34).

O ensino dialógico-problematizador está preocupado em criar espaços e possibilidades para que se possa solucionar/resolver problemas pela experiência e a partir do processo de ação-reflexão-ação+ (KUNZ, 2012). Isso porque, essa concepção de ensino considera os sujeitos que se movimentam na busca pelo agir autônomo+ em confronto com problemas. Autonomia e competência são duas características que vão consolidando-se a partir do ensino baseado pela resolução de problemas, mas que também induzem os alunos a questionarem novas situações, inclusive, as próprias soluções encontradas. Assim, como afirmam Beckmann, Hildebrandt-Stramann e Wichmann (2009), tem-se uma noção de educação problematizadora em que o professor de Educação Física prioriza o confronto crítico com a cultura de movimento existente.

Os autores, ainda, apontam alguns princípios do chamado aprender genético+(WAGENSCHHEIN, 1991 apud BECKMANN; HILDEBRANDT-STRAMANN; WICHMANN, 2009) como uma alternativa que precisa despertar interesse e provocar questionamentos nos alunos. Estes não apresentam cópias ou reproduções de soluções pré-estabelecidas, mas desenvolvem autonomamente, tanto a colocação de problemas, quanto a busca por soluções, podendo construir um espaço de múltiplas soluções diferentes para um mesmo problema.

Esses princípios, tratados pelos autores, podem ser compreendidos, resumidamente, pela seguinte esquematização:



A partir de um olhar sobre essa esquematização do aprender genético podemos estabelecer algumas relações e análises a respeito da experiência no movimento. Primeiramente, devemos partir do pressuposto de que os alunos precisam desenvolver autonomamente suas ações nesse processo. Em virtude disso, o fenômeno aparece como uma situação a ser experimentada.

O professor propõe uma atividade, por exemplo, partindo de regras iniciais. A partir do desenvolvimento desta, os alunos se defrontam com situações problema, que podem estar interferindo no andamento de um jogo, na participação de todos os colegas, enfim, alguma situação que se apresenta como incômoda para a prática. Pelas sugestões dos alunos que discutem entre si, em grupos, por exemplo, e com a orientação do professor, surgem novas ideias que podem viabilizar melhores condições práticas para a realização de tal atividade. Desse momento, chegamos às soluções dos problemas diagnosticados pelos alunos. Estas soluções são experimentadas para que possam comprovar, na prática, sua efetividade.

O que constatamos, nesse processo, é a presença da experiência no movimento inicial, ou seja, como primeiro contato com o fenômeno a ser experimentado. Em seguida, se experimenta novamente o fenômeno, mas desta vez acrescido de novos elementos discutidos pelos alunos. Encontramos, assim, momentos em que os alunos fazem experiência no movimento de maneira autêntica, ou seja, estão inseridos em um ambiente de abertura ao desconhecido, sem a abstenção a conhecimentos prévios em relação ao desenvolvimento de um jogo, por exemplo, e também motivados para a realização de movimentos criativos.

No entanto, acreditamos que a expressão *colocação de problemas*, tomada em seu sentido literal, parece soar como uma ação pragmática ou impositiva nesse processo. Pela explicação dos autores, na verdade, os problemas são percebidos pelos alunos ao surgirem da prática inicialmente. Isso quer dizer que, ao professor, cabe o papel de lançar questionamentos acerca desses problemas, mas não, necessariamente, coloca-los para os alunos. Da mesma forma, os alunos também não os *colocam*, mas os discutem, propondo alternativas de superação da situação encontrada.

Sobre o papel do professor, ainda, nos parece que este já apresenta uma projeção do que será questionado, posteriormente à primeira experimentação dos alunos. Pelo exemplo citado por Beckmann, Hildebrandt-Stramann e Wichmann

(2009, p. 37), a partir da prática do jogo *“Protejam sua parede”*¹³, eles afirmam: *“por experiência, nesse jogo os alunos expressam, sem demora, sua má disposição devido a problemas que surgem no seu desenvolvimento”*.

Isso significa que há um pré-conhecimento do professor não somente em relação à atividade, mas também sobre a reação que os alunos poderão apresentar em relação a ela. Desse modo, o que aparece como novo para os aprendizes, já é conhecido pelo educador. Portanto, a imprevisibilidade está presente somente na prática das ações do aluno, já que não foge, aparentemente, do controle do professor.

Essa característica que faz do professor um mediador do aprender genético, assim como do próprio ensino dialógico-problematizador, evidencia que a experiência parece estar presente nesses processos em aulas de Educação Física de maneira *induzida*, mas não *conduzida* (ALMEIDA; FENSTERSEIFER; BRACHT, 2014). O professor induz os alunos a realizarem experiências, configurando o espaço de ensino para tal, usando de estratégias em determinadas situações para que haja essa possibilidade, sem, no entanto, deter total controle sobre as ações subsequentes, as quais dependem muito mais dos próprios alunos.

Isso significa que por mais que o professor possa deter certo controle sobre os possíveis resultados prévios das experiências dos alunos, estas, realizam-se sempre de forma subjetiva e única. A experiência no movimento, por pertencer unicamente ao ser humano que a produz, somente pode ser inteiramente sentida por este, o qual a vivencia e retira dela as multipossibilidades de expressão, sentido e aprendizagem.

A noção de experiência que consideramos autêntica até o momento nesse trabalho e que nos pode acontecer nas mais diferentes fases da vida e/ou momentos que vivemos não se apresenta totalmente livre ou espontânea dentro do espaço escolar por todos os motivos e relações que, até o momento, já discutimos. Nem por isso, ela deve ser negada ou colocada fora das prioridades de professores que estejam preocupados com o se-movimentar de seus alunos.

Por isso, a experiência acaba sendo adaptada para as condições pré-estabelecidas pelo espaço escolar e pelo *ensino de movimentos* nas aulas de Educação Física. Destacamos essa necessidade como importante elemento

¹³ Ver Beckmann, Hildebrandt-Stramann e Wichmann (2009, p. 36-39).

pedagógico que considera essa experiência, a qual, mesmo sendo adaptada, não perde sua autenticidade. Vale destacar, portanto, que nas aulas de Educação Física a dimensão da experiência precisa ser entendida como espaço de participação e abertura; e jamais como manipulação e controle (ALMEIDA; FENSTERSEITER, 2011).

Retomando nossa análise sobre o aprender genético, atentamos que nossas críticas não estão colocadas como um questionamento a sua credibilidade e materialização, mas citadas para que destaquemos o quanto a mediação do professor - e isso também vale para o ensino dialógico-problematizador como um todo - é decisiva. Ela não desvaloriza os resultados alcançados pelos esforços dos alunos, mas demonstra o quanto esse modelo de ensino depende das intenções do professor em configura-lo como aberto ou fechado às experiências.

O exercitar como última etapa desse modelo do aprender genético é o próprio desenrolar dessas soluções encontradas pela efetivação do movimento. Isso não quer dizer que a solução sempre antecede o movimento, ou melhor, que essas duas ações (de pensar e executar) possam ser concebidas separadamente. Na realidade, como já tratamos nesse trabalho, os alunos estão envolvidos em uma complexidade de ações que se desenvolvem de maneira conjunta. A separação de suas etapas torna-se necessária apenas para a sua melhor explicação e visualização.

Desse modo, em um ensino dialógico-problematizador, o aluno que busca soluções, que alcança o êxito ou também a frustração, que descobre novidades; os realiza pelo seu se-movimentar. A experimentação de novos movimentos resulta em novas situações que se configuram para os alunos como um conjunto de elementos constituintes, no nosso ponto de vista, de *uma experiência das experiências*. Isso quer dizer que há, então, uma experiência consolidada ao longo do tempo como resultado sempre inacabado de momentos em que se fez experiências.

Nessa perspectiva, percebemos não somente momentos a serem experimentados pelos alunos, mas sim, um conjunto de ações que ao longo do tempo atribuem aos alunos o status de *experenciados* - denominação que acreditamos ser mais coerente ao nos basearmos em uma noção complexa e histórica de experiência (BENJAMIN, 1987). Isso significa que nas aulas de Educação Física baseadas em um ensino dialógico-problematizador não somente se faz experiência no movimento, mas também se adquire experiência de movimento.

Essa noção de aquisição não pode ser confundida com o exercício repetitivo técnico de movimentos, como no exemplo do treinamento de destrezas esportivas. A aquisição de experiência de movimento até pode estar relacionada com a repetição e o exercício de determinadas maneiras de se-movimentar, mas estas, na perspectiva em que estamos tratando o ensino e o movimento como dialógicos, são frutos de experiências exploratórias e criativas dos alunos. É dessa autenticidade no se-movimentar que se constroem as verdadeiras experiências subjetivas.

Um ensino dialógico-problematizador, portanto, como já percebemos, assumi a responsabilidade de rompimento com a lógica de reprodução das ações na Educação Física, em especial a cópia de movimentos técnicos que não são frutos das experiências subjetivas dos alunos, mas sim de outros (MARAUN, 2006; KUNZ, 2012). Mediante esse rompimento e com uma abertura nos processos de ensino, há espaço para a criação e a descoberta; para a improvisação, para a capacidade do pensar e agir produtivos e para a colaboração com os outros (BECKMANN; HILDEBRANDT-STRAMANN; WICHMANN, 2009; KUNZ, 2012).

Para Hildebrandt-Stramann (2009), essa experiência que aparece ligada ao movimento nas aulas de Educação Física está, indubitavelmente, relacionada ao corpo; e por isso precisa ser compreendida como uma experiência corporal. Essa noção de experiência considera a dimensão da sensibilidade como primordial. Notamos a importância dessa dimensão pela exemplificação de Hildebrandt-Stramann (2009, p. 26):

A experiência de espaço e tempo, as duas dimensões básicas nessa aprendizagem, fundamentalmente ligadas ao corpo, são qualidades não acessíveis a uma instrução direta. Não se pode ensiná-las, assim como não se ensina a ter sensibilidade com bola, a ter equilíbrio ou ritmo. Tais experiências, porém, são transmissíveis na Educação Física através de arranjos, situações e condições que possibilitam e promovem capacidades, estratégias e habilidades. [...] Por isso, o movimento orientado pedagogicamente deveria ser feito relacionado à experiência.

Como alerta o autor, devemos ter o cuidado em considerar que nem toda forma de movimento leva a experiência, pois o movimento técnico esportivo, como já analisamos, é pobre em experiência, o que dificulta a exploração de novas possibilidades desse se movimentar. Isso porque, no esporte, as técnicas se impuseram como soluções ótimas para os problemas de movimento+ (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 26) e a sua transmissão irrefletida nas aulas

de Educação Física não explora outras possibilidades para além das já estipuladas pelas limitações desse se movimentar padronizado.

A abertura nos processos de ensino representa, em suma, uma tentativa de libertação a modelos pré-estabelecidos de movimentos. Superam a lógica de movimentos certos e errados, de padrões desejáveis e indesejáveis para o movimento; para possibilitar aos alunos alternativas de valorização de dimensões sensíveis do ser humano, como a criatividade e a curiosidade, a partir da consideração do se-movimentar.

Nessa perspectiva, consideramos de fundamental importância, para esse momento, situar a centralidade que a experiência apresenta no processo de ensino dialógico-problematizador a partir da análise das cinco teses propostas por Hildebrandt-Stramann (2009, p. 27-29) em relação a fundamentação da experiência no movimento.

1ª Tese: o movimento orientado na experiência é autêntico.

[...] Devem existir situações de movimento e experiência para a solução e domínio de problemas nessa área, do ponto de vista do aprendiz. As ações devem referir-se unicamente a esses aprendizes, pois somente assim podem levar a um sentido. Os resultados têm que ser atributos subjetivos, pois só então se desenvolvem conceitos de autoeficácia (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 27).

O movimento orientado na experiência é autêntico porque é resultado de intenções de movimento dos alunos. São expressões subjetivas do se-movimentar e, por isso, mantém relação direta com quem as produz. Nota-se a presença da expressão *%produção+*, em detrimento da *%reprodução+*. Isso porque os movimentos surgem de maneira inventiva e criativa, voltados para a resolução de problemas em determinadas situações de movimento.

A reprodução de movimentos técnicos, padronizados e estereotipados, próprios do ensino normatizado e tradicional dos esportes; são substituídas por outro tipo de reprodução de movimentos, quais sejam, aqueles que são experienciados pelos alunos como frutos de suas experiências. Por isso, aceita-se a reprodução de movimentos autênticos que são dotados de sentidos e significados pelos sujeitos dessa experiência.

Quando a experiência de movimentos do mundo vivido é desconsiderada e as estratégias de ação racionalistas são supervalorizadas, como acontece muitas vezes

nas aulas de Educação Física, perdemos esse vínculo com um se-movimentar autêntico. Assim, há um incentivo em aprender a perceber e sentir cada vez mais o que existe para ser percebido e sentido, conforme a realidade técnica e física (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001). Em contrapartida a essa lógica, ~~os~~ fenômenos do mundo da vida são relevantes ao ser humano na medida e na forma como eles se apresentam em diferentes *situações* (ao contrário dos postulados científicos que, para a experiência, não levam em consideração a *situação*)¹⁴ (MARAUN, 2006, p. 190).

Frente a essas situações de movimento, a autenticidade do se-movimentar dos alunos apresenta-se ainda mais perceptível e fiel às suas experiências subjetivas quando estes tem a possibilidade de se expressar de maneira espontânea. Essa espontaneidade¹⁴ está muito presente no mundo de movimentos dos alunos quando pensamos em exemplos como o futebol de rua (futebol pelada), as brincadeiras e os jogos lúdicos (KUNZ, 2012).

2ª Tese: o movimento com base na experiência tem caráter de diálogo.

[...] O movimento recebe seu estímulo e seu interesse: isso faz com que aquele que se movimenta se comunique com seu meio ambiente material e social. O movimento com a percepção é a união da ação sobre o mundo e a reação sobre si mesmo, de impressão e expressão, de momentos produtivos e explorativos, e encontra-se na polaridade entre a chance de ganhar e o risco de perder (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 27).

O movimento com base na experiência tem caráter de diálogo porque, ao nos movimentarmos, estabelecemos relações com o mundo e com os outros. Movimentar-se é uma forma espontânea de compreender o mundo pela ação. Somos sujeitos que se movimentam. Não estamos, por isso, separados do movimento, mas estamos com ele, nos expressamos intencionalmente ao nos movimentarmos.

Dessa forma, recebemos diariamente estímulos e respondemos a eles de uma maneira que nos é própria. Os alunos que fazem experiência no movimento,

¹⁴ É importante destacarmos que a espontaneidade que acreditamos estar presente no se-movimentar não deve ser tomada como parte de um ~~espontaneísmo~~ ou de uma ~~prática pedagógica espontaneísta~~. Isso poderia nos levar a uma visão simplista de Educação Física quando, pelo contrário, devemos ter claro que o encontro com o ~~se~~ expressar de maneira espontânea¹⁴, quando nos remetemos às experiências subjetivas dos alunos, precisa estar presente nas aulas de uma Educação Física responsável e, por isso, preocupada com os sentidos educativos presentes nessa relação entre a espontaneidade e o se-movimentar.

respondem a problemas de forma autêntica, pela criação que lhes proporciona um diálogo em confronto com esse problema. Aí está a importância, mais uma vez, de destacarmos a relevância da situação, a qual aparece para os alunos em uma multiplicidade de elementos, exigindo destes a elaboração de soluções e respostas.

Maraun (2006, p. 196), ao citar o exemplo do jogo de tênis e afirmar que %o jogar tênis não pode ser aprendido+¹⁵, destaca que quem ensina, verdadeiramente, é a situação, já que o professor apenas instrui. Essa constatação da autora se justifica porque, em alguns momentos, segundo ela, o professor pode preparar a situação para uma aprendizagem, já que, por vezes, %o possível desenvolver, com muito mais facilidade, uma organização mais significativa de movimentos. O professor economiza, assim, um tempo precioso na correção de movimentos e ensina [...] a pensar por dentro dos acontecimentos+ (MARAUN, 2006, p. 197).

Dessa forma, pela valorização dessas experiências corporais, o diálogo efetivo estabelecido pelo movimento é feito pelo aluno, já que cabe ao professor apenas organizar arranjos de situações para que tal relacionamento (diálogo) possa, de fato, acontecer pela experiência.

3ª Tese: as experiências são reações da ação efetiva.

Somente pela ação efetiva as experiências se tornam próprias e são incorporadas, convertendo-se em possível apoio ao indivíduo no futuro. A experiência une o novo com o antigo, o passado com o presente e o futuro; ela é a articulação entre as capacidades de ação passada, presente e futura (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 28).

As experiências são reações da ação efetiva porque só se materializam quando as intenções do sujeito que se movimenta estão voltadas para um interesse ativo sobre a realização de experiências. Isso significa que, havendo condições objetivas para a experiência, o sujeito a aceita; ele se insere na experiência e a explora das mais diversas maneiras.

Isso nos leva a constatar que precisamos querer a experiência e, de certo modo, fazê-la acontecer também. Por isso, como descreve Maraun (2006, p. 191), %o necessário que a gente mesmo esteja inteiramente envolvida numa sequência de acontecimentos para que algo de significativo, para a pessoa, possa ser experimentado+. Estar inteiramente envolvido significa dizer que estamos assumindo

¹⁵ Ver Maraun (2006, p. 196 e 197).

também o risco do erro ou do equívoco, que são ao mesmo tempo que características %negativas+, possíveis consequências constituintes do que realmente é se expor a fazer experiências.

É verdade, como discutimos, principalmente, em Benjamin (1987, 1989), que as condições objetivas de nossas vidas acabam ditando as possibilidades ou impossibilidades de realização de experiências atualmente. Por isso, diante de todos os fatores colocados pelo autor, vivemos em uma sociedade que nos propicia apenas vivências, as quais mesmo quando aparentemente significativas, pouco se conectam.

Nosso desafio, como professores, está juntamente em configurar essas condições objetivas, minimamente, frente à limitação de nossa atuação sobre a vida dos alunos, para que ao menos nos espaços de nossas aulas possamos modificar essa situação de impossibilidade das experiências. Quando as possibilitamos para que sejam incorporadas pelos alunos, significa dizer que estamos proporcionando condições para que haja a consolidação de uma *experiência de movimento* em um sentido temporal, formador e histórico. Ao longo do tempo, os alunos criam e detêm para si um conjunto de experiências que foram adquiridas por eles, tornando-os experienciados em relação ao movimento.

4ª Tese: o objeto da experiência é a incorporação do novo e do desconhecido.

Uma experiência se faz quando alguma coisa se contraria em relação a algo conhecido e habitual, quando alguma coisa é desviada do rotineiro. Através de acontecimentos que permanecem nos moldes dos esquemas habituais, não se podem fazer experiências; apenas, quando muito, experiências já feitas podem ser confirmadas, diferenciadas e consolidadas (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 28 e 29).

O objeto da experiência é a incorporação do novo e do desconhecido porque, em sua autenticidade, ela precisa realizar-se em meio a imprevisibilidade nas situações vividas. Essa constatação já foi apresentada anteriormente quando discutíamos que a incerteza é uma dimensão a ser considerada como produtiva no fazer experiência dos alunos.

Da relação entre a solução de problemas e a descoberta, os alunos podem incorporar o novo ao seu %mundo de significados motores+(KUNZ, 2012). Estando a incerteza presente nesse processo, os resultados alcançados pelo movimento apresentam não somente chances de sucesso, mas também de fracasso. A

incerteza pode ser considerada como uma característica singular da experiência autêntica, atribuindo a ela aspectos de um fenômeno perigoso, desconhecido, imprevisível, mas ao mesmo tempo desafiador e necessário.

Dessas características surge a afirmação de que a experiência autêntica não atende a expectativas prévias sobre algo (GADAMER, 1997). Em relação ao movimento isso não seria diferente. A experiência no movimento pode contrariar expectativas, pois mesmo quando os alunos estão a exercitar suas experiências de movimento colocadas para solucionar determinado problema, ao exercitarem essas soluções, novos desafios podem surgir, incitando-os a continuarem o processo de novas descobertas.

O exercício e a reflexão sobre as experiências vividas em aula apresentam o que Larrosa (2002) descreveu como a atribuição do sentido ou do *sem-sentido* em relação ao vivido. Desse processo, surge o saber da experiência. Um saber que, nas aulas de Educação Física em que o movimento está orientado na experiência, aparece pelo *se-movimentar*, ou seja, pela relação estabelecida no diálogo pelo movimento.

À experiência que atende nossas expectativas e as confirma, damos no nome de experimento (GADAMER, 1997; ABBAGNANO, 2007). Essas experiências ligadas ao experimento propiciam aos alunos, mesmo que estes - e até o próprio professor - não estejam conscientes disso, apenas a comprovação de experiências no movimento já realizadas por outros e que chegam aos aprendizes, muitas vezes, de forma impositiva, sem qualquer contextualização e sentido. Essa noção de experiência apenas reproduz movimentos e incorpora nos alunos, ao longo do tempo, somente um *conhecimento já conhecido* a ser exercitado e aperfeiçoado.

5ª Tese: as experiências estão baseadas em auto-esboços projetivos.

Trata-se de transcender, direta e autonomamente, as competências atuais de ação. Habitualmente isso se dá, de início, num esboço mental, por mais rudimentar que seja. [...] Eles são, antes de tudo, projeções de si mesmo, da pessoa na sua integridade; são projeções para o interior de um espaço desconhecido e, com isso, em parte, projeções na incerteza. Tais projeções referentes ao futuro são sempre autoesboços que transcendem à própria pessoa e às competências atuais de ação (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 28 e 29).

As experiências estão baseadas em auto-esboços projetivos porque o sujeito que faz experiência já possui uma projeção ante o movimento, ou seja, ele

apresenta uma idealização prévia que antecipa o movimento propriamente dito. Isso não significa que possamos analisar esse processo separando o pensamento da execução do movimento, pois como já discutimos, no se-movimentar isso acontece simultaneamente.

Projetar-se no movimento e basear-se na crença de expectativas prévias e já confirmadas não são a mesma coisa. A confirmação de expectativas está passível de controle e não surpreende o sujeito que realiza o movimento. Esse ~~%~~surpreender-se+ somente ocorre quando o sujeito confronta-se ao fazer experiências sem o apego a expectativas, mas com uma prévia ideia, por mais elementar que essa possa parecer, sobre o movimento.

A noção de projeção apenas nos instiga a pensar que os alunos ~~%~~imaginam+ no movimento. A ação de projetarem-se no movimento foge ao controle daquilo que pode ser explicado e descrito literalmente. Logo, as projeções também são permeadas pela incerteza. O esboço da ação, a execução e a experiência formam juntos uma unidade indissociável e inseparável.

Com a discussão apresentada sobre o ensino dialógico-problematizador e sobre a centralidade da experiência nesse processo, em especial pela análise das cinco teses propostas por Hildebrandt-Stramann (2009), percebemos que tão importante quanto entender a relevância de um ensino aberto às experiências subjetivas de movimento, é também compreender que existem dimensões que não precisam, necessariamente, estar sob o controle do professor ou, ainda, sobre um rigoroso apanhado metodológico de ensino realizado por este. Pela análise das próprias características da experiência autêntica como dimensão principal que defendemos aqui, já se pode perceber grandes incompatibilidades entre ela e essa preocupação demasiada de ~~%~~controle sobre todas as ações+, a qual se encontra muito presente em um ensino estritamente diretivo.

Nesse viés, como afirma Maraun (2006, P. 194), em uma perspectiva de ensino aberto às experiências

[...] não interessam as subidas de degrau em degrau de modo seguro, tanto quanto não importa avançar sem problemas pela trilha já preparada por outros. Para os processos de experiência não são adequadas as elaborações metodológicas do processo passo-a-passo na busca de solução para as tarefas do movimento. [...] Ensinar deve, aqui, ser entendido como um estímulo ao(à) aluno(a) de se deixar envolver numa situação de movimento que o(a) desafia e o(a) faz aprender a dominar as

dificuldades que dela decorrem. É, justamente, nessa lacuna, existente entre o que já se sabe e as renovadas experiências, que ocorre o estímulo maior para as novas experiências de movimentos.

Para a efetivação desse conjunto de ideias, os espaços de intervenção precisam ser configurados a partir dos objetivos que, como professores, pretendemos alcançar. No entanto, como afirma Kunz (2012), essa tarefa não é nada fácil frente a dependência que um ensino aberto às experiências tem com a abertura da própria escola, como um espaço institucionalizado de intervenção. Do mesmo modo, também devemos atentar para a influência que o contexto sócio-histórico e cultural no qual a escola está inserida pode ter sobre nossa prática pedagógica.

Esses fatores nos impõem condições objetivas que embora influenciem, não necessariamente determinam nossa atuação como professores. Por isso, mesmo que tenhamos consciência do quanto novas ideias, concepções e propostas defrontam-se com obstáculos de efetivação e aceitação na escola (ou em algumas escolas), nossa atuação pode encontrar nos chamados "espaços vazios" (FREIRE, 1981 apud KUNZ, 2012) possibilidades e alternativas de mudanças.

Esses espaços vazios podem ser compreendidos como as "brechas" existentes no ensino institucionalizado da escola, nas quais o professor encontra maior liberdade de atuação. Nesse cenário, pensando na efetividade de um ensino dialógico-problematizador e de abertura à experiência, notamos que a colaboração dos alunos, sem dúvida, é fator determinante, a qual pode otimizar ainda mais as possíveis mudanças a partir desses espaços vazios. É do aluno a corresponsabilidade nos processos de decisão durante as aulas, assumindo papel importante como sujeito de seu próprio agir no ensino (KUNZ, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, gostaríamos de destacar, como indicamos em seu início, que não foi nosso objetivo apresentar uma teoria pedagógica ou uma proposta didático/metodológica de ensino aberto às experiências. Tampouco, nesse momento de reflexão final do trabalho, considera-lo como concludente ou como um espaço de discussões %aquestionáveis+. Isso trairia, inclusive, a própria ideia de discussão, quando a temos concebido como maneira de problematizar nossos temas de estudo (experiência e movimento), sem, com isso, transformar nossas considerações em verdades absolutas.

Assim, acreditamos que conseguimos estabelecer uma discussão inicial relacionando o fenômeno/dimensão da experiência, tomada a partir de uma perspectiva histórica; com o nosso outro tema central de estudo, o movimento, fenômeno/elemento que caracteriza nossa área de estudos (Educação Física). Com isso, estivemos preocupados em discutir possibilidades da experiência no movimento, bem como de uma abertura nos processos de ensino, situando, assim, o ensino dialógico-problematizador.

No entanto, gostaríamos de destacar, inicialmente em relação à experiência, que esta tomada enquanto experimento científico nos aparece como expressão máxima do discurso objetivista da sociedade moderna. Isso inclui considerar que a racionalidade técnica/instrumental é representada pelo modelo empírico-analítico de produção do conhecimento (ciência moderna). As características presentes nessa lógica são amplamente aceitas em nossa sociedade, atribuindo, assim, um status de verdade, credibilidade e confiabilidade aos conhecimentos produzidos por ela. Vale ressaltar que não estamos tratando essa perspectiva de ciência como desnecessária ou desprezível, mas sim como insuficiente.

Isso porque o avanço da ciência trouxe inúmeras contribuições para a vida humana, porém, ao mesmo tempo, consolidou o experimento científico como a única alternativa (método) para se legitimar o saber. Isso intensifica a consideração de que a verdade está atrelada a noção de exatidão na produção do conhecimento. Por isso, nossa crítica não está sobre os avanços e contribuições da ciência, mas sim na consideração desse método como o único caminho para se chegar ao saber e ao

conhecimento, o que, em nossa opinião, tem influenciado demasiadamente o que preferimos denominar como a nossa maneira de ver o mundo contemporânea.

Isso significa que, desde pequenos, somos educados para essa maneira objetivista de ver e compreender as coisas. Como situamos nesse estudo, essa lógica responde as nossas incertezas quando nos inserimos nela como reprodutores de determinada ação visando a solução de problemas cotidianos. Não confiamos mais em nossa experiência subjetiva com o mundo e com os fenômenos, mas sim na experiência dos especialistas, simbolizada pelo experimento científico e seus aparelhos, suas medidas e suas expressões numéricas.

Estando nossa vida diária situada nessa perspectiva, a degradação da experiência autêntica, tomada como subjetiva e direta em meio ao nosso mundo vivido, torna-se gradativamente cada vez mais comum com o passar do tempo. Considerando, então, nossas relações humanas ou des-humanas de trabalho e produção, alienamo-nos ao ponto de perder o vínculo sensível com nossas experiências. Isso nos levou e continua a nos direcionar para um empobrecimento da experiência, ou, mais do que isso, a um habituar-se a não perceber nada, nada mais do que as próprias vivências fragmentadas e corriqueiras do cotidiano.

Nossas formas de comunicação e linguagem não deixam, também, de ser influenciadas com esse processo. Dessa forma, para além da linguagem nominal, em especial as que se manifestam pela oralidade; na linguagem não-nominal também percebemos uma dificuldade de encontro com a experiência autêntica. A partir desse viés, o movimento nos aparece moldado pela Educação Física como área de estudos e disciplina escolar a partir do seu embasamento científico/natural. Voltamos a mesma lógica de ver o mundo, desta vez, pelo movimento. O pensamento dualístico da ciência mantém-se instaurado, é o caso da separação sujeito/objeto e corpo/mente principalmente.

O movimento presente no esporte pode ser considerado a expressão máxima desse embasamento científico/natural. Não bastasse a dominação do esporte como manifestação da cultura de movimento e como prática socialmente aceita e criadora de ideais positivos sobre sua reprodução, as áreas de estudo como a morfologia e a biomecânica encontraram no movimento um objeto a ser estudado de forma fragmentada e exata. Com essa preocupação, buscou-se otimizar o movimento técnico esportivo, a partir de formas pré-estabelecidas de se movimentar consideradas as mais satisfatórias, e por isso de validade universal.

Essas formas de se movimentar constituem o que chamamos de técnica dos movimentos esportivos. Ela ocupa uma centralidade no ensino do esporte normatizado, inclusive na escola. A reprodução do movimento técnico apenas confirma previamente o que os cientistas do movimento e os atletas já reproduziram, evidenciando, portanto, que pela técnica chega-se ao movimento correto e, sem ela, ao movimento errado, incompleto ou imperfeito.

Quando nos propomos, como professores, a pensar na superação desse ideal dualístico de certo/errado, podemos compreender que o movimento, antes de ser objeto de análise científica, é diálogo entre o ser humano que se movimenta e o mundo. Nessa perspectiva dialógica, as intensões do movimento tornam-se mais importantes que as formas do movimento, considerando, assim, que o movimento não se dá separadamente do sujeito e que, por isso, não observamos movimentos, mas sim seres humanos que se movimentam.

Uma interpretação dialógica do movimento abre espaço para a experiência. Na escola, alunos que são estimulados a se movimentar de forma espontânea, exploratória, criativa; o fazem pelas suas intenções de movimento, sendo este (o movimento) autêntico por apresentar sentidos e significados próprios para os alunos. Constatamos que a experiência que se dá no movimento de forma autêntica, assumindo suas características principais elucidadas ao longo desse trabalho, realiza-se em uma dimensão sensível, ou seja, está diretamente relacionada ao ~~se~~ sentir+ no se-movimentar. Portanto, o ~~se~~ fazer experiência+ que deve ser incentivado na escola valoriza uma dimensão sensível/subjectiva.

Isso implicaria, inclusive, afirmar que a importância da experiência no movimento pode estar, justamente, na busca pela recuperação de características sensíveis humanas, como a criatividade e a curiosidade, que, aparentemente, são deixadas de lado no ensino institucionalizado da escola. Incentivar esses momentos, portanto, é possibilitar arranjos e situações para que os mesmos possam ser experienciados pelos alunos, uma vez que não podemos ensiná-los objetivamente.

Preocupar-se em possibilitar para os alunos momentos de experiência no movimento implica para os professores configurar o ensino de maneira condizente com esse objetivo. Dessa forma, o ensino dialógico-problematizador aparece como uma possibilidade de efetivação de um ensino aberto às experiências. Ele considera, entre outros elementos, a centralidade do ensino baseado na solução/resolução de

problemas que surgem durante as aulas, frutos das experiências subjetivas dos alunos e, como tratamos nesse estudo, decisivamente mediadas pelo professor.

Dessas características, constatamos que essa abertura para a experiência nas aulas de Educação Física não se realiza de maneira totalmente livre ou baseada nas ações do acaso. Isso significa dizer e, em nossa opinião, defender que o papel do professor é de fundamental importância nesse processo. A ele cabe, além do interesse em transformar o espaço educativo de suas aulas em espaços abertos de ensino, discussão e aprendizagem; transformar também, e ao mesmo tempo, os alunos que, na maioria das vezes, estão habituados com um modelo de ensino estritamente diretivo e que pouco ou nada desperta neles um interesse em produzir e aprender na escola. À experiência, portanto, busca-se possibilidades de efetivação prática, quando ela deve aparecer como uma dimensão a ser induzida, mas não conduzida pelo professor.

A valorização de um ensino dialógico-problematizador na escola pode atentar aos professores o quanto a dimensão da experiência pode contribuir para o aprendizado dos alunos, mas também reconhecer que estes não chegam à escola sem experiência. Os demais espaços sociais e ambientes que são frequentados pelos alunos anteriormente ou concomitantemente à escola formam também o seu mundo de experiências de movimento.

Nessa perspectiva, quando consideramos o mundo vivido desses alunos, percebemos que esse mundo de movimentos (ou o mundo de significados motores) que lhes são autênticos parecem estar muito mais presentes fora do que dentro da escola. Na realidade, a escola e a Educação Física escolar parecem funcionar, muitas vezes, como uma rede de polimento dessas experiências, quando, pelo contrário, deveriam reconhecer esse mundo, trazendo esses elementos também para o espaço escolar. Isso significa considerar as experiências do mundo vivido desses alunos não pela simples aceitação, o que levaria a uma prática espontaneísta, mas como um desafio às intencionalidades da escola como instituição formal de ensino em construir espaços e sentidos educativos para e com esses elementos.

Cientes de que o papel e a abertura da escola para novas ideias/concepções de ensino e movimento são de grande importância, devemos também compreender que nosso interesse em buscar mudanças deve ser grande da mesma forma. Esperamos que nosso estudo tenha apontado para algumas possibilidades de

superação desses impasses, considerando também a contribuição futura para novas pesquisas e discussões sobre essas temáticas que venham fortalecer o debate, em especial, dentro de nossa área de estudos (Educação Física), tomada em sua linha de pesquisa sócio-cultural e pedagógica.

Da mesma forma, embora nosso trabalho tenha sido, essencialmente, de discussão teórica, acreditamos que devemos sempre nos esforçar para que nossas ideias e propostas mantenham sustentação em nossa prática pedagógica como professores. Isso significa dizer que somos nós os principais sujeitos responsáveis em defender, incondicionalmente, esse debate não somente em nosso discurso, mas também em nossa práxis.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1014 p.
- ADORNO, T. **O Fetichismo na música e a regressão da audição**. Tradução: Luiz João Baraúna e João Marcos Coelho. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 65-108. (Os pensadores).
- _____. **Dialética negativa**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 351.
- AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 188 p.
- ALMEIDA, L.; FERSTENSEIFER, P. E. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out/dez. 2011.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E.; BRACHT, V. Experiência. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 297-302.
- BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras interpretações acerca da natureza**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BECKMANN, H.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; WICHMANN, K. Aprender diante de problemas. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R (Org.). **Educação física aberta à experiência**. Uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. p. 31-43.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 253 p. (Obras escolhidas, v. I).
- _____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Tradução: José Martins Barbosa e Hemerson Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas, v.III).
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: 34, 2002. 176 p.
- _____. **Conceptos de filosofia de la historia**. La Plata: Terramar, 2007. 128 p.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magistas, 1992. 122 p.
- _____. **Educação Física & ciência: cenas e um casamento (in) feliz**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. 192 p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 200 p.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. 125p.

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

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

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física**. 2004, 210 p. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. Uma Experiência de Formação de Professores de Educação Física na Perspectiva do Formar-se Professor. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 03, p. 1-11, set/dez, 2009.

_____. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 02, p. 153-171, 2010.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 731 p.

GATTI, L. **Memória e Distanciamento na Teoria da Experiência de Walter Benjamin**. 2002, 174 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986. 142 p.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2001. 208 p.

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

JAY, M. **Cantos de Experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal**. Tradução: Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009. 496 p.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002. 285 p.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 160 p.

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, p. 27-48. 2009.

_____. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012. 264 p.

_____. **Didática da Educação Física 3: Futebol**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 216 p.

LANDAU, G. O Esporte e os Mundos de Vida: Os Movimentos Esportivos que se Ancoram no Mundo de Vida e seus Significados para a Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (Org.). **Educação Física Crítico Emancipatória**. Com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, p. 143-161. 2006.

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

MARAUN, H-K. Ensino-aprendizagem aberto às experiências. Sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na educação física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. (Org.). **Educação Física Crítico Emancipatória**. Com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, p. 177 . 202. 2006.

MATOS, O. C. F. **Tempo sem experiência**. Cpficultura, 2009. Disponível em: <http://www.cpficultura.com.br/wp/2009/06/09/integra-tempo-sem-experiencia-olgaria-matos/>. Acesso em: 15 out. 2014.

MEINERZ, A. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999. 662 p.

MONTAIGNE, M. Da experiência. Tradução: Cristiano Lello. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 37, p. 11-32, jun. 1993. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CC0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ces.uc.pt%2Frcs%2Fincludes%2Fdownload.php%3Fid%3D504&ei=-DHNVKXIGLT7sASv6oCqCw&usq=AFQjCNEIw60SH28CNhobMAQ1YCJGhz25gw&bvm=bv.85076809,d.cWc>. Acesso em: 05 ago. 2014.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989. 284 p.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/Esef, 1994. 107 p.

SILVA, C. A. A. A questão da experiência em Marx, Benjamin e Adorno e suas implicações. **Aurora**, ano V, n. 09, p. 148-163, dez. 2011.

TREBELS, A. H. A Concepção Dialógica do Movimento Humano. Uma Teoria do Movimento. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H (Orgs). **Educação Física Crítica Emancipatória**. Com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, p. 23-48. 2006.

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

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

VIEIRA, M. A. Merleau-Ponty e a Fenomenologia: a redução fenomenológica e o mundo vivido. In: POMPER, A.; FRAGA, P. D.; SCHNEIDER, P. R. (Orgs.). **Filosofia e Crítica**. Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da Unijuí. Ijuí: Unijuí, p. 363-377. 2007.

WU, R. A experiência como recuperação do sentido da tradição em Benjamin e Gadamer. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.169-198, jan./dez. 2004.