



## **AS EXPERIÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Lisandra Oliveira e Silva  
Vera Regina Oliveira Diehl

### **RESUMO**

*Este texto apresenta considerações relacionadas ao conceito de experiência de vida e sua influência na constituição do trabalho docente em Educação Física, a partir revisão bibliográfica. A partir das contribuições desses autores percebemos significativa conexão entre a experiência e o trabalho docente.*

*PALAVRAS-CHAVE: experiências; trabalho docente; educação física.*

### **CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**

O presente texto é parte de uma investigação que analisa e discute a experiência de vida e sua influência na constituição do trabalho docente em Educação Física. Este estudo tem como propósito analisar as diferentes concepções de experiência e seus pressupostos, para compreender a interface entre experiência de vida e trabalho docentes e, assim, pensar a Educação Física, sua importância e implicações para a Educação. Sendo assim, realizamos uma breve discussão epistemológica dos conceitos de experiência para que seja compreendida no contexto pedagógico da Educação Física escolar e no trabalho docente deste coletivo.

Para compreender os diferentes enfoques que envolvem a concepção de experiência apresentamos algumas considerações que situa a experiência como elemento indispensável para pensar a práxis educativa, a partir das contribuições de Edward Palmer Thompson, na perspectiva do materialismo histórico dialético, John Dewey, tendo o pragmatismo como filosofia de base para o seu pensamento, François Dubet, que centra suas análises na concepção sociológica do micro contexto escolar, Hans-Georg Gadamer e Martin Heidegger fundamentada na hermenêutica filosófica. Esses autores de diferentes perspectivas teóricas centram suas análises sobre o conceito de experiência e educação em algumas de suas obras, apresentando importantes contribuições, por isso, balizam a análise desse texto.

A partir dos fundamentos concebidos por esses autores à experiência, procuramos encontrar confluência de ideias. Apresentar as possíveis articulações entre os autores será, portanto, um desafio deste texto. Porém, estabelecer um diálogo entre autores de tempos históricos tão diferentes exigiu compreender as singularidades das obras tomadas de



referência. Este exercício possibilita pensar a experiência no processo pedagógico e sua influência e importância na constituição do trabalho docente em Educação Física. Acreditamos que dialogar com esses autores pode contribuir para entender as riquezas presentes no conceito de experiência para a Educação, especialmente, Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EXPERIÊNCIA

### 1.1 CONCEITO DE EXPERIÊNCIA: diferentes olhares

A problematização de John Dewey sobre o conceito de experiência é ampla. Diversas são as obras que dão suporte a este tema, no entanto, para iniciar uma análise e compreender o conceito de experiência, no pensamento de Dewey, em seu contexto, consideramos a obra “Experiência e Educação”<sup>1</sup>. Neste livro, o autor aborda o significado das experiências e sua relação com a educação, apresentando “dois princípios que são fundamentais na constituição da experiência: os princípios de interação e da continuidade” (p. 52), sendo inseparáveis um do outro. “Eles se interceptam” e se conectam (p. 45). O princípio de continuidade da experiência significa que toda experiência tanto se baseia em algo existente nas experiências anteriores quanto modifica, de alguma maneira, “a qualidade das experiências subsequentes” (p. 37). Já o princípio da interação acontece “entre um indivíduo, objetos e outras pessoas”. Uma experiência é, na maioria das vezes, o que é em função da transação que acontece entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui o seu ambiente. O ambiente, explica Dewey (2010), “são quaisquer condições em interação como necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando” (p. 44-5).

Para Dewey (2010) “toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move” (p. 38), além do “[...] fato de que toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação” (p. 39).

O docente deve ter clareza das concepções de experiência, para que assim possa, conforme Dewey (2010), tomar “[...] decisões acerca das matérias curriculares, dos métodos de ensino e de disciplina, bem como dos recursos didáticos e da organização social da escola [...]” (p. 29). É necessário, ainda, que o docente conheça o contexto social e cultura no qual estão inseridos os estudantes e passem a considerar a prática social como fonte de

---

<sup>1</sup> O título original da obra é “Experience and Education” publicada em 1938. Essa obra foi traduzida para o português por Anísio Teixeira sob o título de “Experiência e Educação”, publicada em 1971.



conhecimento de ensino e aprendizagem. Dewey (2010) corrobora com essa ideia quando destaca que “[...] o educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências válidas” (p. 41).

A proposta curricular fundamentada nas experiências comuns da vida dos estudantes é o primeiro princípio relacionado por Dewey (2010) para direcionar a organização dos conhecimentos das disciplinas curriculares. Em suas palavras:

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana (p. 75).

O segundo princípio apresentado por Dewey (2010) consiste em desenvolver o conhecimento das disciplinas em conformidade progressiva com a maturidade do estudante. O docente precisa conectar essas experiências “[...] com novos objetos de acontecimentos que requerem novas capacidades, ao mesmo tempo em que o exercício dessas capacidades refina e amplia o conteúdo dessas experiências” (p. 76).

Acreditamos que as experiências podem se tornarem significativas quando os docentes levarem em consideração as experiências e conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, problematizando, de modo a estimular novas formas de pensar e refletir. Portanto, as experiências anteriores devem ser ampliadas, de tal modo que aquilo que já foi alcançado seja, de acordo com Dewey (2010), “[...] como um instrumento para abrir novos campos que produzam novas demandas a partir da capacidade já existente de observação e do uso inteligente da memória” (p. 78).

Dewey (2010) atribui importância de entender o passado como um meio para compreensão do presente, quando afirma que:

Assim como o indivíduo precisa recorrer à memória do seu próprio passado para compreender as condições em que ele individualmente se encontra, também as questões e problemas da *vida social* presente estão em conexão tão íntima e direta com o passado que os alunos não podem estar preparados para compreender tais problemas e nem a melhor forma de lidar com eles sem explorar suas raízes no passado (p. 80) [grifos do autor].

É essencial que o processo ensino e aprendizagem, a organização prévia do trabalho docente e a educação em uma nova perspectiva leve em consideração as especificidades de cada contexto de ação.



À medida que a organização do trabalho docente leva em consideração a vida social e cotidiana dos estudantes, ou seja, o contexto de ação, o professor poderá estar possibilitando, de acordo com Dewey (2010), “[...] a experiências de ordem científica através da extração de fatos e leis nelas contidos” (p. 83). Assim, além de oportunizar a compreensão dos conhecimentos científicos, ainda pode contribuir para que esses estudantes comecem a perceber e compreender melhor as relações das forças sociais atuais e, inclusive, os “[...] problemas econômicos e industriais da sociedade atual” (p. 83). Sendo assim, para esse autor é “[...] impossível compreender as forças sociais sem o conhecimento científico” (p. 84).

O principal objetivo da escola, para Dewey (2010), é desenvolver no sujeito “[...] a capacidade de discriminação crítica e a habilidade de raciocinar” (p. 89). Assim, para esse autor uma das opções adequadas para que a educação não se deixe levar por práticas sem propósitos, consiste na utilização sistemática do “[...] método científico como padrão ideal de exploração inteligente das potencialidades inerentes à experiência” (p. 90). Do mesmo modo, o docente deve cuidar constantemente do processo de desenvolvimento do conhecimento intelectual das experiências de seus estudantes para que estes adquiram uma organização dos fatos e ideias.

Para melhor visualizar a concepção de experiência desse autor, apresentamos exemplos que ocorrem, às vezes, no trabalho docente em Educação Física.

O professor propõe na aula de Educação Física atividades que consistem em jogos e brincadeiras diversas, incluindo a tradicional queimada e o pular corda ou, futebol para os meninos e vôlei para as meninas.

Ao analisar, o exemplo apresentado, na perspectiva de Dewey, é possível perceber o princípio de interação, visto que, os estudantes interagem entre si e entre os materiais, além da organização na qual os estudantes estão envolvidos. Já o princípio de continuidade pode ser alguns conhecimentos que o estudante aprendeu em uma determinada situação e que serão utilizados no jogo ou, adquire habilidades que possa contribuir para lidar com situações, em jogos posteriores.

Assim, o desenvolvimento motor pode ser considerado um processo contínuo em que novas habilidades são adquiridas com base nas habilidades anteriores. É possível que na execução do chute, o controle da força possa ser modificado, a partir dos chutes anteriores, ou seja, o chute que antecedeu, o controle da força possibilitou um novo movimento na execução



do chute. Porém, nesse caso, o princípio de continuidade não pode ser entendido como um processo mecânico e repetitivo do movimento.

Em síntese, a teoria de John Dewey tem relevância por ter sido um dos primeiros a dar atenção para a capacidade de pensar dos estudantes. Esse autor reconhece a educação como uma possibilidade de reconstrução da experiência. Para ele, todo o conhecimento é construído com base na experiência adquirida.

Apresentamos, ainda, as contribuições do historiador inglês E. P. Thompson. É em “*A miséria da teoria*” (1981) que encontramos sistematizada, a concepção teórico-metodológica de E. P. Thompson sobre a categoria experiência, que de acordo com sua perspectiva teórica, estabelece articulação com a perspectiva da historicidade e totalidade de todo fenômeno social.

Para Thompson (1981), compreender um processo histórico é procurar, por meio das evidências históricas, apreender como os sujeitos agem e pensam dentro de determinadas condições. Esse autor analisa a experiência na vida humana como essencial para compreender o diálogo entre o ser social e a consciência social. A experiência, para Thompson (1981) “surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (p.16). Isso significa que, “assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido” (p. 17).

Thompson (1981) define a categoria da *experiência* como sendo *humana*, onde homens e mulheres são sujeitos que:

[...] experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre a sua situação determinada (p. 182) [grifo do autor].

A história é concebida, por Thompson (1981) como processo do contexto de vida dos sujeitos e das relações que estabelecem entre si e a natureza, por meio do trabalho. A totalidade, segundo Konder (1981), é mais do que a soma das partes que a constituem (p. 37). É a compreensão e análise do macro contexto.

Para Thompson (1981) entre sujeito e objeto existe uma interação dialética no processo de construção do conhecimento que, segundo ele, se constitui a partir de dois diálogos: “[...] primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à



experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro” (p. 42).

Destacamos que a “experiência”, uma das categorias centrais desenvolvidas por Thompson (1981), é entendida como fundamental para a análise dos processos educativos. As reflexões desse autor possibilitam pensar que a experiência pode ser considerada fundamental para a organização do trabalho docente no contexto escolar, visto que influencia as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que abordar a experiência como categoria, para Thompson (1981), exige “rigor teórico, mas dentro do diálogo e entre a conceitualização e a confrontação empírica” (p.185).

É possível perceber a preocupação de Thompson (1981) de resgatar a participação de homens e mulheres na história. Neste sentido, a categoria “experiência” aparece como essencial para compreender o trabalho docente na Educação Física.

Thompson (1981) concebe a possibilidade de o conhecimento objetivo ser efetivado no diálogo entre teoria e prática, ou seja, a experiência deve ser compreendida como práxis, que implica, também, uma reflexão tanto pessoal, quanto do grupo social, ou ainda, como uma categoria de análise do pesquisador.

Na perspectiva desse autor, o exemplo de aula, que tem o esporte como conhecimento, além dos fundamentos técnicos de execução e regras básicas, é necessário que seja desenvolvido pedagogicamente, a partir da contextualização nas diferentes manifestações histórico-sociais, bem como, sua inserção social, sua relação com o mercado, trabalho, lazer e suas múltiplas relações com a mídia, com o espetáculo e com a mercadorização dos atletas. Enfim, é necessário entender o esporte no contexto mais amplo, em sua totalidade.

O diálogo entre o ser social e a consciência social ocorre, por exemplo, quando o estudante constrói uma consciência de si mesmo (o eu, o que sente e pensa) e de sua corporeidade, contribuindo para o desenvolvimento da consciência social e crítica, tendo em vista sua participação na prática social.

Em síntese, a categoria experiência analisada por Thompson (1981) possibilita entender o sentido dos conhecimentos construídos do e no trabalho e, principalmente, no contexto social em que eles são produzidos. Esse autor apresenta importantes indicações para compreender os conhecimentos construídos no trabalho, considerando o contexto de ação, a materialidade, as condições objetivas e subjetivas, a experiência humana constituída



individualmente e coletivamente pelos sujeitos sociais. Para esse autor a experiência surge, a partir da reflexão sobre o que acontece ao sujeito e no mundo. Há, portanto, uma relação entre o pensamento e o contexto social.

Estabelecemos, ainda, um diálogo com os estudos sociológicos de François Dubet, visto que, no livro “Sociologia da Experiência”, Dubet (1994), demonstra sensibilidade às questões do mundo atual, contribuindo para a compreensão das experiências docentes e de socialização vivenciadas na contemporaneidade.

Dubet (1994) articular algumas reflexões a respeito da análise teórica da sociedade contemporânea e os estudos dos fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas empíricas através do conceito de experiência social. O conceito de experiência social elaborada por Dubet (1994) abrange dois aspectos que podem ser considerados importantes: práticas sociais e as lógicas de ação. Para esse autor a noção de experiência indica simultaneamente um “objecto [*sic*] teórico e um conjunto de práticas sociais características da nossa sociedade” (p. 11).

Dubet (1994) elegeu desenvolver a noção de experiência para designar condutas sociais – individuais e coletivas – com tendências heterogêneas dos princípios culturais e relações sociais que podem dar sentido às suas práticas na vida cotidiana, do mesmo modo, que podem ser construídas e articuladas nos diferentes espaços de ação social, como por exemplo, o contexto escolar, considerado na sua totalidade. Essas condutas, segundo o autor, apresentam três características importantes a respeito das experiências sociais. “A primeira característica é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas” (p. 15). A segunda evidenciada se refere “à distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema” (p. 16). A terceira característica é que “a construção da experiência colectiva [*sic*] substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica” (p. 17).

A sociedade moderna, para Dubet (1994), “possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade” (p. 47). Nesse sentido, a noção de experiência pressupõe levar em conta as relações e mediações entre o sujeito e a sociedade.

Para Dubet (1994), a experiência social “é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’, de o ‘experimentar’. A experiência constrói os



fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão”. [...] É “uma maneira de construir o mundo” (p. 95) [grifo o autor].

A noção de experiência, de acordo com Dubet (1994), implica ainda em rupturas e um reposicionamento dos sujeitos diante do mundo. Para esse autor, a experiência social é crítica porque implica num trabalho reflexivo do sujeito diante do papel das normas sociais. Quando explica suas atitudes diante dos outros, o sujeito faz uma reflexão sobre sua experiência. Segundo Dubet (1994), “os actores [*sic*] não vivem na adesão imediata e no testemunho puro, pois que reconstroem sempre uma distância em relação a eles próprios. O trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis” (p. 106).

A partir da possibilidade de compreender o modo como os docentes podem ser construtores de conhecimento nos remete as ideias defendidas por Dubet (1994), para quem “uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um actor [*sic*] capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (107) [grifo do autor].

Dubet (1994) propõe uma sociologia da experiência que concebe como um trabalho alcançado pelo sujeito sobre si mesmo, para construir sua existência em um mundo que se constitui a partir de diferentes lógicas de ação. Para o autor, a experiência social deriva da articulação das três lógicas de ação, sendo, respectivamente, a lógica da integração (pertencimento), estratégia (interesse) e subjetivação (crítica). “Cada actor [*sic*] social, individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ato e uma maneira de conceber as relações com os outros” (p. 113). Em síntese, na lógica da integração o ator é definido pelo seu pertencimento na comunidade. Já na estratégica, o ator é definido por seus interesses no mercado. Por fim, na lógica da subjetivação o ator é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção e dominação.

Retomando o primeiro exemplo de aula de Educação Física em que as atividades consistem em brincadeiras diversas, incluindo o tradicional jogo de queimada ou, futebol para os meninos e vôlei para as meninas, é possível observar algumas características que podem ser analisadas na perspectiva de Dubet (1994). Nesse exemplo de aula é possível observar duas lógicas de ação que se inter-relacionam. A integração ocorre quando os estudantes, a fim





de se manter nas atividades, aceitam as “regras do jogo” instituídas pelo grupo, relevando os problemas e, estrategicamente, se integram nas relações estabelecidas no processo da aula.

O esporte na escola tem sido objeto de discussão na área de conhecimento da Educação Física, por vários autores, especialmente, a respeito da transposição do esporte de rendimento para dentro da escola, sem problematizar as normas e valores com os quais está impregnado, como por exemplo, a supervalorização da competição, a exclusão dos “menos habilidosos”, a seletividade, entre outras contradições. Esses aspectos provocam a exclusão ou, auto-exclusão de alguns estudantes.

A lógica de ação apresentada por Dubet (1994), a nosso ver, contribui para entender que essa auto-exclusão do estudante pode ser estratégia de se preservar diante de alguma dificuldade ou da falta de habilidade e interesse.

A lógica de subjetivação parece se evidenciar, quando o estudante se experimenta como sujeito, se excluindo das aulas e escolhendo outras atividades que lhe oportunize experiências sociais mais apropriadas às suas expectativas. Não é apenas a rejeição e auto-exclusão que entendo como subjetivação, mas a ação de substituir uma determinada experiência por outra que atenda melhor seus interesses.

Enfim, é importante enfatizar que para Dubet (1994) a experiência é subjetiva, social e também crítica.

Consideramos necessário, ainda, apresentar o conceito de experiência na perspectiva da hermenêutica. Foi no “Dicionário interdisciplinar de Hermenêutica” que encontramos a diferença entre experiência qualitativa e experiência quantitativa, além da distinção de vivência e experiência. Ibáñez (2004), a partir do pensamento de Aristóteles, contribuindo ao destacar a relação de interdependência entre a noção de experiência quantitativa e qualitativa. Esse autor lembra uma passagem de Aristóteles dizendo que a experiência é semelhante a ciência e a arte, pois, a ciência e a arte chega aos homens através da experiência.

Hans-Georg Gadamer é um autor, entre outros, que concebe a experiência qualitativa relacionada à arte. Gadamer (1999) discute a vivência da arte à luz da hermenêutica filosófica. Em seu livro “*Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*”, o autor, declara que:

Na vivência da arte há presente uma pletera de significados que não somente pertence a este conteúdo específico ou a esse objeto, mas que, antes, representa o todo do sentido da vida. Uma vivência estética contém sempre a experiência de um todo infinito. E seu significado é infinito justamente



porque não se conecta com outras coisas para a unidade de um processo aberto de experiência, já que representa o todo imediatamente (p. 131).

Para Gadamer na vivência da arte há um volume de significados que não pertence somente aquele conteúdo específico ou ao objeto, mas, representa e contém a experiência de vida dos sujeitos. Para o autor a qualidade é a integração dos novos elementos que são adicionados à experiência.

Na perspectiva de Gadamer é possível entender o esporte como um trabalho artístico, ou seja, tem elementos da arte. Por exemplo, um estudante que durante um jogo de basquete tenta um arremesso de costas ou, ainda, no futebol um chute de bicicleta quando poderia fazer a cesta ou, o gol de maneira mais fácil, a nosso ver, é criatividade e a busca de estética. Em síntese, arte é trabalho criativo e o esporte possibilita o trabalho criativo.

Do mesmo modo, Ibáñez (2004) menciona que para Heidegger o “conceito de experiência (*Erfahrung*) se contrapõe, desde o ponto de vista crítico, com a noção de vivência (*Erlebnis*). Essa segunda noção supõe um falseamento da primeira na medida em que favorecer a exclusão ou esquecimento, ou seja, que a verdadeira experiência mantém relação entre “saber e ser que é a consciência (*Bewußtsein*)” (p. 128) [grifo do autor].

Para Heidegger (1987) a experiência é, ainda, um acontecimento, significa algo que nos acontece, nos atinge, nos agarra e nos transforma.

A partir dessas considerações apresentamos, a seguir, algumas ideias sobre o conceito de experiência na Educação Física.

## 1.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção propomos identificar, a partir das contribuições apresentadas pelos autores, algumas aproximações entre a categoria experiência e a Educação Física, mais especificamente, experiência e conhecimentos desenvolvidos no trabalho docente.

Assim, apresentamos algumas considerações que situa o conceito de experiência no trabalho docente na Educação Física, tomando como referência os autores, anteriormente mencionados, procurando fundamentar alguns aspectos do trabalho docentes de Educação Física, articulado com nossas experiências de pesquisadores pesquisadora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e docência em diferentes contextos escolares, para discutir alguns pressupostos apresentados que pode contribuir para compreender a categoria experiência e sua influência na constituição do trabalho docente na Educação Física.

A escolha desses autores se justificam pelo fato deles abordarem a experiência como



categoria fundamental para pensar as práticas sociais, ao mesmo tempo em que defendem a importância da história, cultura e das relações sociais, para questionar como os sujeitos elaboram as experiências vivenciadas em sua subjetividade.

Para Dubet (1994), “essa subjectividade não é pura questão individual” (*sic*), muitas vezes, são sustentadas pela indignação, pela reação de uma experiência coletiva necessária para o sujeito não se submeter à dominação e às categorias de papel e de interesse socialmente impostos (p. 99).

Entendemos, nesse sentido, que para compreender a experiência no trabalho docente da Educação Física Escolar será necessário, portanto, pensar a experiência e o trabalho docente, em suas particularidades e, ao mesmo tempo, levar em consideração o princípio de historicidade e totalidade do contexto de ação dos docentes de Educação Física.

Thompson (1981) reconhece que a experiência “constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências” (p. 16). Sendo assim, ao considerar a experiência como matéria-prima para a construção de conhecimentos é reconhecer também que existe outro modo de produzir conhecimentos, que se processa no “mundo real” e na “vida material”, a partir do diálogo promovido pelos sujeitos. A concepção de experiência desse autor põe em evidência a relação do sujeito com o mundo e a materialidade da vida em que ele próprio produz, dando sentido ao mundo vivido.

Nesse sentido, é possível entender que conceber o ser social depende de seus conceitos, conhecimentos e suas ideias, visto que, o ser social seria incapaz de existir um único dia sem o pensamento, ou seja, pensar sobre o que acontece a ele e ao seu mundo.

Thompson (1981) ainda argumenta,

que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (p.16).

Diante das contribuições apresentadas pelo autor é possível entender que as experiências construídas em outros espaços e tempos sociais e, que constituem os conhecimentos desenvolvidos pelo professor de Educação Física no trabalho docente foi o que ele aprendeu, por meio da reflexão, tanto na formação inicial e continuada, quanto, no período de escolarização e exercício da docência. Um aspecto que os docentes de Educação



Físicas consideram na constituição do trabalho, de acordo com Wittizorecki (2001), em sua Dissertação de Mestrado, “é a aprendizagem construída a partir da experiência ao longo dos anos” no contexto escolar (p. 65).

Portanto, entendemos que os conhecimentos produzidos no trabalho docente em Educação Física, são oriundos do diálogo entre o pensar e os acontecimentos reais, como indica Thompson (1981), visto que, as experiências são construídas porque os sujeitos são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo. Nesse sentido, é possível pensar que há uma forte conexão entre o pensamento e o mundo vivido.

Wittizorecki (2001) destaca, ainda, que as demandas, tensões e a efervescência vivenciada pelos docentes de Educação Física no cotidiano do contexto escolar, também, fornecem subsídios para a construção de estratégias e conhecimentos que configuram o trabalho docente.

Diante do que foi apresentado é necessário, ainda, pensar que no trabalho docente em Educação Física, alguns conhecimentos da cultura corporal são privilegiados – esportes –, pelos professores e outros relegados ou colocados em plano secundário, como por exemplo, a dança, lutas, entre outros.

O esporte como um conhecimento predominante da Educação Física no contexto escolar vem sendo, no meio acadêmico, amplamente discutido, criticado e questionado, a partir dos anos 80 do século passado. As principais críticas estão relacionadas a presença hegemônica do esporte como conhecimento “legitimador” de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física no contexto escolar (BRACHT, 1987, 1992, 2000; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Figueiredo (2004) contribui para compreender o papel da experiência na perspectiva de Dubet (1994) relacionada ao trabalho docente do professorado de Educação Física. A autora entende que a predominância de alguns conhecimentos no trabalho docente da Educação Física escolar que as experiências corporais construídas no contexto escolar e, também, em outros espaços e tempos sociais, “determinam, ora mais, ora menos, as hierarquizações, as escolhas, as relações com os saberes no processo de formação e na prática profissional” (p. 131-2).

Assim sendo, é possível pensar que as experiências corporais anteriores, no âmbito da Educação Física e esportes, influenciam escolhas e, especialmente, serve de referência para a organização do trabalho docente da Educação Física no contexto escolar.



## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Destacamos, inicialmente, que o processo de pesquisa possibilita algumas aprendizagens. Entre as aprendizagens construídas no decorrer da pesquisa, enfatizamos que o conhecimento está atrelado às circunstâncias históricas e, por isso, é instável, dinâmico e transitório.

Ressaltamos, ainda, que dialogar com autores de diferentes concepções filosóficas provocaram reflexões, contribuindo para superar a compreensão de experiência como um acúmulo temporal do sujeito frente aos acontecimentos e objetos no mundo.

Diante das contribuições apresentadas pelos autores é possível identificar algumas aproximações entre a categoria experiência e os conhecimentos desenvolvidos no trabalho docente em Educação Física no contexto escolar.

É necessário destacar a influência que a experiência exerce sobre o trabalho docente, pois, de acordo com Thompson (2002), “a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo” (p. 13).

Entendemos que algumas considerações a respeito da experiência que são fundamentais para Dubet (1994), também aparecem na obra de Dewey (2010) na medida em que ele descreve que “[...] toda a experiência humana é fundamentalmente social” (p. 39). Para Dubet (1994), a experiência, que é sempre social, tem sentido contraditórios. Se por um lado, a experiência é uma maneira de sentir, subjetiva, por outro, uma atividade cognitiva, “uma maneira de construir o real”. Nesse sentido, a experiência é “uma maneira de construir o mundo” dos sujeitos, a partir do “entendimento e da razão” (p. 95).

As contribuições de Thompson (1981) ajudam a entender a experiência como um processo humano que se revela na consciência.

Enfim, é importante destacar que embora os docentes de Educação Física recorram às experiências corporais, anteriores, para tematizar o trabalho docente, é necessário considerar a singularidade da experiência de uma aula, ou seja, dificilmente reproduzimos um conhecimento igualmente, pois, o cotidiano pedagógico, nesse espaço de ensino e aprendizagem, que se constitui num contexto de incertezas, ação instável e dinâmica e, os sujeitos – docentes e estudantes – estão em permanente mudança. Consideramos pertinente aludir Prigogine (1996) ao apresentar novas perspectivas para a ciência e fenômenos da natureza. Para esse autor, “desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da



natureza ganha um novo significado” (p. 12). O processo de mudanças de um sistema que envolve elementos, objetos e partículas, segundo Prigogine (1996), terá um caráter aleatório, podendo ainda passar de um estado ordenado para um estado menos ordenado ou desordenado.

A teoria e pensamentos enunciados por Prigogine (1996) corroboram para entendermos os desdobramento do trabalho docente e as relações entre os estudantes, assim como, entre eles e os docentes, especialmente, que estamos expostos a situações imprevistas no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

### Experiences in the Teaching Work in Physical Education

#### ABSTRACT

*This paper presents considerations related to life-experience and its influence on the constitution of teaching in Physical Education, from literature review. From the contributions of these authors noticed significant connection between the experience and the teaching.*

**KEYWORDS:** *Life experience; Teaching work; Physical Education.*

### Experiencias de Profesionales de la Enseñanza la Educación Física

#### RESUMEN

*Este artículo presenta consideraciones relacionadas con la vida-experiencia y su influencia en la constitución de la enseñanza en Educación Física, de revisión de la literatura. A partir de las aportaciones de estos autores notado conexión significativa entre la experiencia y la enseñanza.*

**PALABRAS CLAVES:** *Experiencia de vida; Enseñar trabajo; Educación Física.*

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, Valter. A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. In: OLIVEIRA, Vitor M. (org.). *Fundamentos Pedagógicos: Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 180-190.

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, n. 12, p. XIV-XXIV, jul. 2000.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. *Experiências sociais no processo de formação docente em educação física*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Trad. Roberto Leal ferreira. São Paulo: UNESP, 1996.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *Os Românticos: a Inglaterra na era Revolucionária*. Trad. Sérgio M. R, Reis. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

WITTIZORECKI, Elisandro S. *O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.