



## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: HORIZONTES PARA UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA HABITADA PELA EXPERIÊNCIA E PELO JOGO DIALÓGICO

### UNIVERSITY TEACHING IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION: HORIZONS FOR A HERMENEUTIC PEDAGOGY INHABITED BY EXPERIENCE AND DIALOGICAL PLAY

### DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: HORIZONTES PARA UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA HABITADA POR LA EXPERIENCIA Y EL JUEGO DIALÓGICO

Cláudia Elisa Grasel • Ricardo Rezer

#### Resumo

O objetivo desse artigo é apresentar contribuições de uma pedagogia hermenêutica, compreendida como horizonte para a docência universitária no campo da Educação Física. À luz da hermenêutica filosófica gadameriana, o texto reflete sobre consequências pedagógicas para a formação em Educação Física, explorando duas categorias centrais: experiência (*Erfahrung*) e o jogo dialógico (*Spiel*), articuladas à dimensão dialógica da aula. Trata-se de um estudo teórico, de natureza qualitativa, orientado por uma perspectiva hermenêutica. Partimos da premissa de que pensar a docência universitária no campo da Educação Física a partir desse horizonte permite redimensionar a formação como acontecimento interpretativo, com repercussões formativas, pedagógicas e epistêmicas. Tais desdobramentos incidem sobre a autocompreensão do/da professor(a), sobre o modo de ser da aula enquanto jogo dialógico e sobre o horizonte a partir do qual o conhecimento é compreendido, ensinado e apropriado, com possíveis impactos nas diversas frentes de atuação dos egressos da formação inicial e da pós-graduação.

**Palavras-chave:** Formação em Educação Física; Hermenêutica Filosófica; Experiência; Jogo Dialógico; Docência Universitária.

#### Abstract

The aim of this article is to present contributions from a hermeneutic pedagogy, understood as a horizon for university teaching in the field of Physical Education. Considering Gadamerian philosophical hermeneutics, the text reflects on pedagogical consequences for Physical Education teacher formation, exploring two central categories: experience (*Erfahrung*) and dialogic play (*Spiel*), articulated with the dialogic dimension of the classroom. This is a theoretical study, of a qualitative nature, guided by a hermeneutic perspective. We start from the premise that thinking about university teaching in the field of Physical Education from this horizon allows us to resize the formation as an interpretative event, with formative, pedagogical, and epistemic repercussions. These developments affect the self-understanding of the teacher, the nature of the classroom as a dialogical play, and the horizon from which knowledge is understood, taught, and appropriated, with possible impacts on the various areas of activity of graduates from initial and postgraduate formation.

**Keywords:** Physical Education Formation; Philosophic Hermeneutic; Experience; Dialogic Play; University Teaching.

#### Resumen

El objetivo de este artículo es presentar contribuciones desde una pedagogía hermenéutica, entendida como horizonte para la docencia universitaria en el campo de la Educación Física. A la luz de la hermenéutica filosófica gadameriana, el texto reflexiona sobre las consecuencias pedagógicas para la formación del profesorado de Educación Física, explorando dos categorías centrales: la experiencia (*Erfahrung*) y el juego dialógico (*Spiel*), articuladas con la dimensión dialógica del aula. Se trata de un estudio teórico, de naturaleza cualitativa, guiado por una perspectiva hermenéutica. Partimos de la premissa de que pensar la docencia universitaria en el campo de la Educación Física desde este horizonte nos permite redimensionar la formación como un evento interpretativo, con repercusiones formativas, pedagógicas y epistémicas. Estos desarrollos inciden en la autocompreensión del





profesorado, la naturaleza del aula como juego dialógico y el horizonte desde el cual se comprende, enseña y apropia el conocimiento, con posibles impactos en las diversas áreas de actividad de los graduados de la formación inicial y de lo posgrado.  
**Palabras clave:** Formación en Educación Física; Hermenéutica Filosófica; Experiencia; Juego Dialógico; Docencia Universitaria.

## INTRODUÇÃO

Berticelli (2004, p. 305) anuncia a hermenêutica como uma possibilidade pedagógica via linguagem, uma possibilidade de encontro do Ser no mundo. Segundo ele, a hermenêutica não se trata de uma pedagogia no sentido metodológico, mas o ato pedagógico, este sim, implica interpretação e compreensão, ainda que tais dimensões permaneçam frequentemente implícitas ou enfraquecidas nas práticas docentes, no âmbito da formação universitária. Apoiado em Heidegger e Gadamer, o autor enfatiza que a hermenêutica ultrapassa os limites do mero recurso interpretativo de textos e se coloca como um modo de experiência humana no mundo.

No tocante à educação, compreender supõe interpretar, assim como ensinar supõe interpretar, aprender supõe interpretar o ensinado, na dinâmica interativa em que cada sujeito é capaz de assimilação auto-organizativa complexa através da linguagem (Berticelli, 2004). A docência, portanto, não se constitui apenas como transmissão de conteúdo, mas realiza-se como prática linguística na qual algo se torna compreensível a alguém. No que tange à docência universitária no campo da Educação Física, observa-se a predominância de uma autocompreensão orientada por uma racionalidade técnico-instrumental, com maior centralidade atribuída às matrizes biomédicas e tecnicistas. Tal racionalidade tende a reduzir o ensino à aplicação de métodos e protocolos baseados em evidências, velando a historicidade interpretativa que fundamenta o acontecimento da compreensão. Nesse sentido, lidar com questões pedagógicas da docência universitária implica reconhecer o caráter interpretativo que atravessa o ensinado, na dinâmica movediça e dialética entre ensinar e aprender.

Em especial, no campo da Educação Física, cuja constituição é epistemologicamente híbrida – resultante da articulação e da tensão entre matrizes oriundas das ciências biológicas, das teorias pedagógicas e das abordagens culturais da prática corporal, a docência universitária se desenvolve em meio a uma tensão ontológica que permeia sua própria autocompreensão. Tal compreensão encontra respaldo em autores que evidenciam essa constituição histórica e suas disputas internas ao campo, bem como as distintas racionalidades que orientam a formação e a prática docente (Bracht, 1999; Kunz, 1991, 2004; Soares *et al.*, 1992; Fensterseifer, 2009; Rezer, 2014). Dessa forma, diferentes racionalidades entrecruzam-se na definição do que significa ensinar, formar e compreender o corpo: perspectivas





técnico-instrumentais tendem a objetivá-lo como instância de intervenção e desempenho, enquanto abordagens culturais, históricas e pedagógicas o compreendem como prática social e simbólica. Ainda que tais abordagens coexistam e se entrecruzem de maneira complexa, observa-se que a organização curricular tem historicamente privilegiado perspectivas técnico-instrumentais, produzindo efeitos de predominância relativa que incidem sobre o horizonte de compreensão que orienta a formação.

À luz dessa tensão, o diálogo hermenêutico proposto por Gadamer (2015), traduzido para o contexto educacional do campo da Educação Física num cenário contemporâneo, oferece elementos com significativa potencialidade para reinterpretar o modo de ser da docência universitária. Mesmo que Gadamer não tenha proposto uma hermenêutica filosófica para a Educação em geral, muito menos para a Educação Física em particular, há, no Brasil, referências que se preocupam em fazer essa interlocução, destacando-se Hermann (2002), Berticelli (2004, 2010); Dalbosco (2007, 2015), Dalbosco *et al.* (2020), Dalbosco *et al.* (2025), Flickinger (2010, 2014), Rezer (2014, 2024), Almeida e Fensterseifer (2019); Rezer e Fensterseifer (2021), entre outras.

Na contemporaneidade, nos vemos diante de um momento em que os pilares da modernidade se encontram em crise, algo que vem promovendo uma série de transformações nos modos de produção da vida, com impactos decisivos para a Educação em escala global, bem como, para a Educação Física em escala particular. Vattimo (1992) apresenta uma contribuição peculiar, nesse contexto, ao abordar as possibilidades de um deslocamento em relação ao ideal epistemológico clássico relacionado à modernidade para uma perspectiva hermenêutica. Tal deslocamento não implica abandono da ciência, muito pelo contrário, mas o reconhecimento de que sua inteligibilidade é mediada pela linguagem e situada historicamente.

A hermenêutica apresenta-se, nesse contexto, como horizonte que permite compreender a formação (*Bildung*) não apenas sob o ideal do conhecimento objetivo, mas como abertura à pluralidade de sentidos e tradições. Em uma perspectiva gadameriana, *Bildung* pode ser compreendida com processo histórico de elevação à universalidade e de inserção na tradição cultural (Gadamer, 2015, p. 36-49). *Bildung* e civilização, nesse sentido, podem ser compreendidas hermeneuticamente, como capacidade de abertura a diferentes paradigmas e formas de dizer o mundo (Vattimo, 1992).

Nessa esteira, parece fecundo pensar a Educação, a Educação Física e a própria formação (*Bildung*) do professor universitário sob um horizonte hermenêutico, uma vez que o diálogo considera a





pluralidade, a diversidade e a linguagem como fio condutor da compreensão da experiência de mundo, contribuindo para ressignificar e recriar sua identidade enquanto professor na universidade.

No âmbito da Educação Física, também percebemos deslocamentos de um modelo hegemônico centrado, sobretudo, nas ciências naturais, em direção a abordagens que dialogam com as ciências humanas e sociais. Nesse caso, o deslocamento evidenciado por Vattimo (1992) revela-se especialmente fecundo, pois permite compreender a docência como prática que não se realiza no vazio, mas acontece no interior de tradições historicamente constituídas e no horizonte da linguagem. Por exemplo, a abordagem crítico-superadora, sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992) e a abordagem crítico-emancipatória, sistematizada por Kunz (2004), permitem reconhecer as aproximações fecundas da Educação Física com outros campos do conhecimento. Tais abordagens estão fundadas em diálogo com tradições anteriores e se constituem como referências relevantes para a Educação Física brasileira.

Essas perspectivas, entre várias outras, integram do panorama teórico da Educação Física brasileira, constituído por uma pluralidade epistemológica diversa e complexa, ainda que marcada pela permanência de uma tradição hegemônica centrada no positivismo. Tratam-se de referenciais que orientam e delimitam os horizontes de compreensão do campo. Ao mobilizar conceitos, teorias e práticas derivadas desse amplo universo, o professor atualiza essas tradições no contemporâneo, abrindo caminhos para a promoção de uma fusão de horizontes (*Horizontverschmelzung*), edificada pelo diálogo acerca dos problemas do mundo e de suas possibilidades de enfrentamento. Nesse sentido, a fusão de horizontes, em Gadamer, não implica a supressão das diferenças nem uma síntese conciliatória, mas o alargamento da compreensão que ocorre no encontro entre horizontes historicamente situados, em um processo no qual tradição e presente se interpenetram, produzindo novos sentidos no interior do diálogo (Gadamer, 2015).

Nesse contexto, a hermenêutica filosófica não se apresenta como alternativa metodológica ou substituição de uma racionalidade por outra, mas como desvelamento da estrutura interpretativa que sustenta essa própria tensão. Ao explicitar a historicidade, a linguagem e a fusão de horizontes como condições da compreensão, torna-se possível compreender a docência universitária não como aplicação técnica, mas como acontecimento formativo atravessado por disputas de sentido.

É nesse horizonte que se sustenta a noção de pedagogia hermenêutica ora proposta. Longe de configurar um modelo didático alternativo, ela explicita a dimensão ontológica da docência universitária como acontecimento de compreensão. A aula, nessa perspectiva, se mostra como





acontecimento da compreensão mediado pela linguagem no interior de tradições historicamente constituídas, cuja atualização no contemporâneo reconfigura continuamente a identidade formativa do professor no campo da Educação Física.

A fim de aprofundar tais elementos, tomaremos como referência central, ao longo do texto, duas categorias hermenêuticas importantes para a docência universitária, solo no qual se edificam os argumentos ora apresentados: experiência (*Erfahrung*), compreendida, em Gadamer, como experiência formativa e histórica, distinta da vivência imediata (*Erlebnis*), marcada pela negatividade e pela abertura, e jogo (*Spiel*), entendido não como atividade lúdica ou recurso pedagógico, mas como estrutura ontológica do acontecer da compreensão, na qual o primado pertence ao próprio jogo, que envolve os sujeitos em seu movimento de vaivém e no qual algo se manifesta e ganha sentido. Nessa lógica, a hermenêutica filosófica gadameriana representa um lastro que pode abrir janelas de oportunidade formidáveis para a docência (em nosso caso, universitária), caracterizando-se como um referencial que permite compreender, respectivamente, a abertura que constitui a formação e a estrutura ontológica do acontecimento da compreensão. Ou seja, a docência como acontecimento da experiência e como um jogo fundado no e por meio do diálogo, permitindo a produção de sentidos em comum, edificados em um solo comum – esforço nobre e necessário à formação humana.

A partir dessa perspectiva, delineiam-se consequências para a docência universitária no campo da Educação Física, onde compreender é também compreender-se corporalmente no mundo. Em um contexto no qual o corpo, o movimento e as práticas corporais não se reduzem a dados fisiológicos e/ou estatísticos, mas envolvem sentidos, valores e tradições, a docência evidencia de modo particular o caráter interpretativo da formação. Tensionar essa dimensão potencializa a produção de repercussões formativas, pedagógicas e epistêmicas: formativas, ao reconfigurar a identidade e a autocompreensão do professor; pedagógicas, ao deslocar a aula da lógica da aplicação técnica para o acontecimento dialógico; e epistêmicas, ao ampliar o horizonte a partir do qual o conhecimento é compreendido, ensinado e apropriado. A seguir, apresentamos algumas consequências pedagógicas da hermenêutica filosófica como horizonte para a docência universitária, a partir de duas categorias centrais, experiência e jogo dialógico.





## CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 1: NOS CAMINHOS DE UMA PEDAGOGIA HABITADA PELA EXPERIÊNCIA

Trabalhamos com a ideia de uma formação como possibilidade de ser “experiência” em sua radicalidade, tal como nos lembra Hermann (2002, p.83-84), “[...] o processo educativo é uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem”. A linguagem, nesse sentido, é nossa possibilidade de entendimento, de argumentação, de pergunta e resposta, uma vez que “[...] só na conversação que a linguagem possui seu autêntico ser, no exercício do entendimento mútuo” (Gadamer, 2015, p. 575).

No campo da Educação Física, essa dimensão linguística da experiência não se restringe à palavra dita, mas atravessa as próprias práticas corporais, os gestos e os modos de movimentar-se que carregam sentidos historicamente constituídos. O corpo, nesse horizonte, se coloca no mundo como linguagem encarnada, atravessada por tradições e significações culturais.

Partindo do pressuposto que a experiência se dá na linguagem, Gadamer (2015, p. 464), citando Hegel, afirma que “[...] o princípio da experiência contém a determinação infinitamente importante de que para aceitar e admitir um conteúdo por verdadeiro, o próprio homem deve estar nele, ou mais precisamente, deve encontrar esse conteúdo em acordo e em unidade com a certeza de si mesmo”. Para Hegel a consumação da experiência é a ciência, a certeza, o saber absoluto (identidade absoluta entre consciência e objeto). Já para a hermenêutica filosófica gadameriana, a experiência jamais se consuma como ciência, uma vez que Gadamer considera que somos uma totalidade aberta num horizonte histórico. A experiência, então, não culmina em fechamento, mas em abertura.

Nesse ponto aproximam-se os conceitos de experiência de Gadamer dos de Walter Benjamin, guardadas as diferenças epistemológicas. Ambos reabilitam o sentido da tradição como dimensão constitutiva da experiência. Benjamin critica a história contada como fatos lineares e propõe uma retomada produtiva do passado, enquanto Gadamer compreende o contato com a tradição como fusão de horizontes entre presente e passado. Um e outro entendem que a experiência tem fecundidade na atitude de abertura e renovação da tradição.

Benjamin distingue *Erlebnis* (vivência imediata) de *Erfahrung* (experiência histórica e compartilhada). A absolutização moderna da *Erlebnis* empobrece a experiência, reduzindo-a à impressão momentânea e fragmentada. A experiência genuína, ao contrário, requer tempo, narração e elaboração. Tal distinção permite problematizar a formação universitária contemporânea, frequentemente atravessada pelo excesso de informação e pela aceleração dos processos formativos que por vezes





resultam em conteúdo superficial, pobre de significações, mas que, por outro lado, é de fácil e rápido acesso, atendendo aos apelos do mercado, bem como, a impaciência das novas gerações diante de processos mais alongados.

Nessa lógica, os estudantes são convidados ao embotamento da experiência como *Erlebnis*. Por sua vez, se a experiência genuína (*Erfahrung*) pode ser colocada como horizonte na formação universitária, isso requer o devido tempo da abertura a novos horizontes, o espaço da pergunta, da escuta sensível, do perder-se e do achar-se no “labirinto” da experiência educativa por meio do diálogo. Ao recorrer à metáfora que compara o processo de ensino e de aprendizagem a um labirinto, pensamos que, ao anular suas paredes e criar uma linha reta imaginária da pergunta à resposta, a experiência genuína perde seu espaço, minimizada pela ilusão de maximizar e aumentar a velocidade dos “resultados de aprendizagem”.

No campo da Educação Física, percebemos as paredes desses labirintos educativos ruindo cada vez que a aula se resume a saberes específicos de uma profissão que se refere ao corpo como objeto. Tal redução já foi amplamente problematizada no interior do próprio campo, especialmente pela perspectiva da cultura corporal de movimento, que tensiona a objetivação do corpo e reivindica sua compreensão como prática social e histórica. Como já há muito vem sendo dito, não é o caso de eliminarmos a normatização e o conhecimento técnico, mas sim, imprimir uma consciência cultural, social e histórica nos processos formativos de professores e professoras de Educação Física. Que a experiência formativa seja momento de autoconhecimento que leve ao discernimento e à perspicácia tão necessários aos profissionais diante dos desafios que se apresentam na contemporaneidade. Como afirma Gadamer sobre o discernimento (2015, p. 466): “Contém sempre um retorno de algo que não estávamos presos por cegueira. [...] implica sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência num sentido autêntico.”

A experiência genuína supõe consciência da finitude: “[...] é experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que tem consciência dessa limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro” (Gadamer, 2015, p. 466-467). A formação, nesse sentido, não é acúmulo de saber, mas abertura permanente ao aprender.

Para Hermann (2002), a dimensão educativa da experiência ensina a reconhecer o que é real, bem como, despoja expectativas gerando a dor do crescimento. O que o homem aprende pela dor é a percepção dos seus limites que coloca a experiência humana na condição de finitude. O homem





“experimentado” sabe que não é dono do tempo nem do futuro, conhece os limites de toda previsão e insegurança de todo plano (não há maioria sem a devida dor). Nessa direção, cabe a questão: qual o sentido de pedagogia hermenêutica da experiência?

Para Gadamer (2009, p. 28) “[...] é uma questão de discernimento (e não de ensino e aprendizagem) reconhecer a conveniência da aplicação de uma regra geral a uma situação dada”. Gadamer previne de que existe uma espécie de tensão entre o saber e o agir, onde o automatismo leva à diminuição da capacidade de juízo, da espontaneidade e da liberdade. Quais seriam, então, os sentidos da educação?

Aliado a isso, o empobrecimento da experiência tradicional atribuído ao excessivo desenvolvimento da técnica, repercute numa vivência não compartilhada, não narrada, nem refletida. Benjamin ressalta a importância da narração como forma de troca de experiências. Nesse sentido, chama a atenção de que os narradores são figuras que vêm desaparecendo. Para o autor, a narração é sempre incompleta e exige abertura e ação interpretativa de quem ouve. A aula, nessa perspectiva, deixa de ser mera exposição e torna-se espaço privilegiado de diálogo e construção de sentido, o que, transposto em Gadamer, seria produzir uma fusão de horizontes (*Horizontverschmelzung*).

A extinção da narração e da capacidade de troca de experiências enfatizadas por Benjamin, no século passado repercutem, no contemporâneo, na discussão sobre o modo de ser do professor universitário. Ser um professor narrador (ou contador de histórias) reverbera no agir pedagógico do professor universitário de maneira intensa. Pensar no professor universitário como hermeneuta implica compreender que sua exposição não apresenta respostas prontas, nem relações de causa e efeito, mas proporciona possibilidades para uma abertura necessária à experiência educativa do estudante que os coloca em movimento.

Mesmo reconhecendo a importância de técnicas e procedimentos metodológicos, não podemos perder de vista a pergunta sobre o sentido do que fazemos. Em acordo com Hermann (2002), a aula, enquanto acontecimento, não se resume à lógica dos conceitos a que ela própria se refere, ela representa a possibilidade de construção de um solo comum no qual professor e estudante se encontram na direção de produzi-la (a aula) conjuntamente. Trata-se de um desafio de grande monta, especialmente quando a aula universitária se desvela como espaço em que o professor, por vezes, experimenta a solidão na tentativa de fomentar e sustentar o diálogo. A experiência humana do mundo se dá num contexto dialético que, segundo Berticelli (2004, p. 354): “[...] funciona nesse estar no mundo de forma onticamente





interpretativa, em que o interpretar acumula o compreender que, por sua vez, se renova a cada instante reinterpretativo.”

A aula como “acontecimento” a eleva a um patamar que amplia os horizontes de quem a experiencia. Uma aula não é algo “dado”, não é algo que o aluno “faz”, não é algo que o professor “dá”. Dalbosco (2007) distingue entre o “fazer educativo”, vinculado instrumentalmente com a teoria, legitimando o que foi decidido de antemão do “agir pedagógico”, que ultrapassa o caráter dogmático e instrumental para a “*práxis*”, colocando a aula como produção coletiva. Trata-se de experiência dialógica que se configura como encontro mediado pelo silêncio e pela escuta.

Quando a racionalidade técnico-instrumental limita a abertura à experiência, os olhares objetivadores que dela decorrem depauperam a experiência da formação educativa e a atuação docente, restringindo o horizonte formativo. Para Hermann (2002, p. 85) “[...] o processo educativo extrapola a relação sujeito-objeto, no sentido do sujeito que domina o objeto”. A docência universitária não se esgota em tais parâmetros técnico-instrumentais, especialmente em um campo como a Educação Física, no qual se torna necessário aprender sobre cuidado, sobre o lidar com pessoas e sobre experiências de fronteira, como as que emergem nas competições esportivas, marcadas por tensão, exposição e limite. Pensar as práticas corporais nesse horizonte significa reconhecê-las como potência para a produção da vida em sua dimensão ética, relacional e histórica.

Ao referirmo-nos às experiências de fronteira, não aludimos apenas a situações extremas, mas o que Gadamer compreende como negatividade própria da experiência, momento privilegiado da formação na qual expectativas são confrontadas e limites revelados, abrindo espaço para o alargamento do horizonte. Na experiência autêntica (*Erfahrung*), aprende-se com aquilo que nos acontece; ela se intensifica quando o sujeito é deslocado de suas certezas. Nas competições esportivas, nas situações de fracasso, superação ou lesão, o limite corporal torna-se experiência concreta da finitude. A literatura crítica da Educação Física já reconhece que tais experiências não podem ser reduzidas à mensuração de desempenho, pois nelas se manifestam dimensões éticas, simbólicas e culturais do movimento humano (Bracht, 1999; Rezer; Fensterseifer, 2021). É nesse confronto com o imprevisível que a negatividade da experiência se torna visível, exigindo discernimento que nenhuma técnica previamente sistematizada é capaz de garantir.

Ao refletirmos sobre o fenômeno da aula na educação superior, na contemporaneidade, perguntamos se ela é mais *Erlebnis* (vivência) ou *Erfahrung* (experiência genuína)? E na Educação Física?





A *Erfahrung*, associada à narração, tornou-se um fenômeno raro e, nesse contexto, a capacidade da experiência genuína tem-se mostrado em extinção (talvez por isso, cursos em EAD, quando organizados de forma superficial, tendem a atrair muitas pessoas nas mais diversas áreas do conhecimento). Poderíamos pensar que uma pedagogia hermenêutica estaria sustentada na arte criativa da experiência, no professor como um hermeneuta e nos estudantes como sujeitos curiosos frente ao saber. Aprender nessa perspectiva, seria uma procura e a exposição do professor não seria uma resposta acabada e definitiva (isso coloca a relação pedagógica sempre em movimento). Isso significaria também, a reinserção do estudante no fluxo da tradição. A absolutização da *Erlebnis* é criticada tanto por Gadamer como por Benjamin. Ademais, ambos entendem que a historicidade e seus preconceitos passam pela experiência dialética baseada na primazia da pergunta.

A docência universitária, enquanto experiência, pode ser compreendida como acontecimento que se estrutura mais adiante como jogo. Não se trata de acelerar o percurso, mas de sustentar o tempo necessário à elaboração do sentido. Dessa sabedoria é feita a experiência – como se refere Ana Carolina em sua música, “[...] sem me precipitar e nem perder a hora”. De natureza igual, o percurso formativo necessita de tempo, de abertura, de implicação, de apropriação, de ação intelectual. Somente assim poderíamos chegar a ser pessoas experimentadas. Como afirma Gadamer (2015, p. 465), a experiência não culmina em saber conclusivo, mas em abertura renovada à própria existência.

A formação dos professores, assim como a formação universitária dos estudantes de Educação Física não se reduz à ascendência burocrática/protocolar a um novo *status* social e profissional, nem à aquisição de uma “caixa de ferramentas” para atuar no mercado de trabalho. Ainda que o trabalho constitua uma dimensão fundamental da dignidade humana, a formação, compreendida como experiência, ultrapassa a lógica da funcionalidade e se ancora ao alargamento do horizonte de compreensão do sujeito sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Sem pretensões de resposta peremptória, concordando com Hermann (2002, p. 87), os sentidos da educação não emergem de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade. Trata-se da lógica do acontecimento, que não é captável pela lógica dos conceitos. Daí que a valorização da metáfora da educação se deve às possibilidades interpretativas da hermenêutica, em que não está mais vigente o pensamento da identidade, como propôs a metafísica, mas a decisão de pensar o ser como abertura, como





propôs Heidegger. Abrir o sentido da educação pela metáfora é ampliar as possibilidades compreensivas, deixar espaço para a pluralidade contra o esmagamento do modelo único e seus perigos.

Nesse horizonte, o que se delinea é a figura do professor experimentado como figura hermenêutica. Ser experimentado não significa acumular técnicas ou dominar procedimentos, mas aprender com a negatividade da experiência, reconhecer a própria finitude e manter-se aberto ao deslocamento de horizontes. O professor hermeneuta sabe que não é senhor do tempo nem do sentido; sua autoridade não deriva do controle, mas da disposição para continuar aprendendo. Inserido na tradição e exposto ao diálogo, constitui-se no próprio acontecer da compreensão, no qual ele transforma, mas também é transformado. Se o professor experimentado se constitui na abertura à experiência e no deslocamento de horizontes, como compreender a estrutura na qual esse deslocamento se dá na aula universitária?

## **CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 2: NOS CAMINHOS DE UMA PEDAGOGIA HABITADA PELO JOGO DIALÓGICO**

Em Verdade e método I, Gadamer traz elementos para pensar o conceito de jogo, tomando-o no âmbito da experiência da arte e buscando na sua ludicidade a transformação do ser que participa dessa experiência. O jogo, em Gadamer, não é mera atividade subjetiva, mas um modo de ser que se realiza como experiência hermenêutica mediada pela linguagem. “Se considerarmos o uso da palavra “jogo”, dando preferência ao chamado significado figurado, resultará o seguinte: falamos do jogo das luzes, do jogo das ondas, do jogo da peça da máquina no rolamento, do jogo articulado dos membros, do jogo das forças, do jogo das moscas, até mesmo do jogo das palavras” (Gadamer, 2015, p. 156).

Uma pedagogia habitada pela hermenêutica representa, nesse sentido, um elogio ao jogo. Mas não qualquer jogo. Trata-se do jogo concebido como estrutura dinâmica, arte vibrante que transforma aquele que a experimenta. Para Gadamer (2015, p.155), “[...] a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta”. Ao pensar o processo educativo, essa presença metafórica torna-se fecunda: tanto o estudante quanto o professor são interlocutores numa experiência autêntica em que ninguém permanece intacto. Um jogo no qual o professor adote menos uma postura de árbitro, apoiado na normatividade da moral, e mais a postura de sustentar o movimento dialógico, cultivando nos estudantes a semente da curiosidade, da ética e da sensibilidade estética.





O jogo nos remete ao *homo ludens* do antropólogo holandês Johan Huizinga (1872-1945) – autor ao qual Gadamer esteve atento. Para Huizinga (2001), o movimento de jogar é central na formação cultural, estando ele presente nas artes, na política, no amor. Alguns de seus pressupostos podem servir como analogia para pensar uma pedagogia universitária no campo da Educação Física. À vista disso, para ele, o jogar tem alguns pressupostos: a) a aceitação de jogar faz parte do jogo; b) o jogo instaura um intervalo em nossa vida cotidiana; c) envolve delimitações de tempo, espaço e sentido; d) comporta tensão, incerteza e imprevisibilidade; e) produz experiências relevantes para quem o vive.

Se Huizinga evidencia a dimensão cultural do jogo, Gadamer desloca o problema para sua estrutura ontológica. Como observa Lawn (2011, p. 122), o foco não é consciência estética, mas a experiência da arte e a questão do modo de ser da obra. Em nosso caso, isso significa compreender que a docência, enquanto arte, não é algo simplesmente executado por sujeitos soberanos, mas um acontecimento que os envolve e os transforma. É precisamente essa estrutura que permite compreender a aula não como produção de resultados, mas como acontecimento que só se realiza na participação.

Como observa Lawn (2011), todas as artes e práticas performativas se estruturam como jogo, nos quais a presença do público não é acessória, mas constitutiva do próprio acontecimento. Assim como no futebol os espectadores influenciam o caráter da partida, também na experiência estética — e, por extensão, na aula — aqueles que participam contribuem para o modo como o jogo se realiza.

Exemplificando, o trabalho em grupo, em uma aula universitária, é um jogo (ou poderia ser), no qual se experimenta a tensão de opiniões diferentes, trajetórias de formação social distintas, gostos e inclinações que exigem um movimento intelectual para sua articulação. Há algo de artístico envolvido nesse processo, pois ele não se reduz à execução de uma tarefa, mas supõe composição, escuta, improvisação e construção comum.

O jogo redimensiona a nossa relação com o tempo. Esperar cinco minutos para jogar é bem diferente de jogar por cinco minutos: o tempo voa, o tempo se arrasta conforme a experiência que vivemos e os sentidos atribuídos às coisas do mundo. Um professor pode falar por cinquenta minutos e considerar pouco; para o estudante, o mesmo tempo pode se tornar exaustivo. O jogo modifica a temporalidade vivida.

Gadamer (2015, p. 155) sustenta que “[...] o jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo”. Entrar no jogo, no contexto da pedagogia universitária, significa o





sentimento de pertença mútua e engajamento. Implica levar a sério a situação compartilhada. Para Gadamer (2015, p. 155): “Quem não leva a sério o jogo é um desmancha prazeres”.

Outro aspecto relevante é que o jogo comporta uma excitação própria, um envolvimento que pode ser formativo quando vivido na aula. Para Gadamer, todo jogar é, em certo sentido, ser jogado, pois o fascínio do jogo reside no fato de que ele se assenhora do jogador. (Gadamer, 2015, p. 160)

Esse jogo que nos “assenhora” e nos toma por inteiro nos mantém atentos aos riscos e à imprevisibilidade da complexidade da vida. Aprender a jogar, nesse sentido, nos mantém vivos, livres do automatismo e da anestesia em que parecem impregnar o mundo contemporâneo. O caminho hermenêutico do jogo consiste justamente nesse movimento interpretativo sobre aquilo que vivemos e aprendemos - um saudável jogo interpretativo.

Para Flickinger (2010), uma das regras fundamentais do jogo interpretativo é não pressupor um significado previamente determinado, à espera de ser simplesmente desvelado. Diante de um texto, de um interlocutor ou de uma obra de arte, o sentido não está pronto: ele se constrói no encontro entre o potencial significado que o “objeto” comporta e as perguntas que estruturam seu horizonte de compreensão. Não se trata de uma relação de superioridade, mas de corresponsabilidade na produção de solos comuns, o sentido nasce no vaivém desse encontro, sempre provisório e nunca definitivamente esgotado. É justamente essa impossibilidade de alcançar uma certeza final que caracteriza a experiência interpretativa: embora possa gerar desconforto, esse deslocamento é formativo, pois nos envolve em um acontecer que nos permite descobrir dimensões de nós mesmos até então desconhecidas.

Esse acontecer de descobertas sobre nós mesmos nos coloca diante da necessidade de aprender a jogar com perguntas sobre quem somos e sobre nosso agir enquanto professores, um esforço inerente à docência. O professor é provocado a interrogar-se sobre si e sobre o conhecimento com o qual opera. Se essa compreensão for levada a sério, desloca-se o foco formativo de ações pontuais de “capacitação” para criação de condições institucionais que favoreçam o estudo, o diálogo e a reflexão. Sem isso, é muito comum observar a transformação das aulas em dinâmicas interativas superficiais, baseadas em uma noção de entretenimento informativo, que pouco contribui para a elaboração formativa mais profunda.

Propor limites é importante, mas cultivar a liberdade também o é. O jogo permite evidenciar a tensão própria da vida em sociedade, no que tange à tensão entre limite e liberdade. Afinal, a liberdade sem limites é a negação da própria liberdade. Nessa direção, Gadamer (2015, p. 160) adverte “[...] aquele





que, buscando desfrutar de sua própria liberdade de decisão, evita decisões que o coagem ou se ocupa de possibilidades que na realidade não leva a sério e que, por isso, não comportam nenhum risco de serem escolhidas e de ver assim limitado por elas, a esse alguém iremos chamar de frívolo”.

Portanto, em um jogo dialógico, o compreender implica abertura ao outro; é nesse movimento que se desdobram o que Gadamer denomina de “horizontes”. O jogo abre-se para a mediação linguística do diálogo, no qual diferentes perspectivas se encontram e se transformam. Hermann (2002, p. 91-92), ao apresentar o diálogo pedagógico a partir de Gadamer, lembra que há diversos tipos de diálogo, entre eles o diálogo pedagógico, que ocorre entre professor e aluno no processo de ensino. Na tradição, o diálogo sempre foi constitutivo da relação pedagógica, embora nem sempre essa capacidade seja efetivamente cultivada. Frequentemente quem ensina supõe que quanto maior a clareza, a densidade e a organização do conteúdo, melhores serão os resultados obtidos. Segundo Gadamer, essa incapacidade para sustentar o diálogo relaciona-se tanto à autocompreensão do professor como “transmissor autêntico da ciência” quanto à estrutura lógica da ciência e da teoria moderna.

No campo da Educação Física, essa questão assume contornos específicos, uma vez que a centralidade conferida a saberes técnico-biológicos pode reforçar uma prática docente mais expositiva e prescritiva, em detrimento do diálogo formativo. Esse diagnóstico dialoga com análises produzidas no interior do campo, que há décadas vêm problematizando a hegemonia de matrizes biomédicas na organização curricular e na identidade profissional da Educação Física (Bracht, 1999; Kunz, 2004; Dalbosco *et al.*, 2020). O predomínio de uma racionalidade orientada pela cientificidade tende a deslocar o foco da experiência compartilhada para a transmissão de conteúdo, dificultando que a tradição dialógica, próxima, em certa medida, da maiêutica socrática, encontre espaço efetivo na aula universitária.

A ênfase exacerbada na educação científica tende a dificultar o jogo e o diálogo vivo. Hermann (2002, p. 92) enfatiza que “[...] a experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir-se a si mesmo”. Dessa forma, o jogo pelo diálogo não se reduz a uma estratégia pedagógica, mas representa um movimento interpretativo de produção de sentidos, uma busca de esclarecimento e um exercício de discernimento necessário ao percurso formativo. No campo da Educação Física, onde frequentemente se privilegia a precisão técnica, essa dimensão dialógica pode ser enfraquecida, restringindo a experiência formativa ao domínio de técnicas e protocolos. Nesse contexto, Dalbosco (2007, p.68) recupera o diagnóstico *gadameriano* da sociedade contemporânea, apontando como dado preocupante a crescente incapacidade humana para o diálogo, frequentemente





associado ao desenvolvimento técnico-científico. Tal incapacidade volta-se contra a própria sociedade, pois o diálogo é constitutivo da ação humana: tudo o que produzimos e significamos culturalmente brota da nossa capacidade de dialogar com os outros e de ouvi-los. Na docência universitária em Educação Física, essa dificuldade manifesta-se de algumas formas, por exemplo, quando a aula se organiza predominantemente como exposição técnica, reduzindo as possibilidades de encontro interpretativo entre professor, estudantes e práticas corporais. Também quando os estudantes não procuram aprofundar os estudos nem colocar em discussão os elementos apresentados pelo professor.

Dalbosco (2007), a partir de Gadamer, apresenta quatro situações às quais precisamos resistir: a) a oposição ao monólogo, uma vez que o diálogo pressupõe a presença efetiva de interlocutores; b) a oposição ao imobilismo e à mesmice gerados pela padronização tecnológica; c) a oposição ao palavratório incessante e fugaz, por meio da atitude de escuta e de silêncio e; d) a afirmação de um diálogo intersubjetivo e inovador, sustentado pela capacidade humana do silêncio e da escuta, esforço que pode desaguar na amizade. Assim, Gadamer sustentaria a tese aristotélica de que o homem feliz é aquele que sente necessidade de amigos. Contudo, é importante relativizar essa noção no contexto contemporâneo, em que reconhecimento e visibilidade muitas vezes se confundem. A ideia de amizade e de sucesso passa a ser contabilizado com o número de seguidores nas redes sociais. A multiplicação de “conexões” não garante a experiência do encontro; ao contrário, assistimos com frequência à proliferação de monólogos travestidos de diálogo, em um fluxo comunicacional contínuo que pouco favorece a escuta efetiva.

Ao refletir sobre a docência universitária e, particularmente sobre a formação em Educação Física, tais elementos convidam a tensionar algumas práticas: a) interrogar o sentido de aulas predominantemente monológicas; b) problematizar a padronização oriunda da racionalidade instrumental e tecnológica que atravessa a educação superior; c) cultivar a escuta generosa e o silêncio em meio ao excesso de informações; d) compreender o encontro como dimensão formativa essencial; e) potencializar o papel dos estudantes como participantes ativos e interessados no contexto das aulas. No campo da Educação Física, onde o corpo e as práticas corporais são frequentemente tratados sob a lógica do desempenho e da mensuração, o risco do monólogo técnico é ainda mais evidente, podendo reduzir a aula à transmissão de protocolos. Quando isso ocorre, a aula deixa de se configurar como jogo e passa a operar como dispositivo técnico de aplicação, esvaziando o risco, a abertura e a imprevisibilidade que caracterizam o acontecimento formativo.





Nessa lógica, tanto professores quanto alunos, precisam aprender a ouvir. As aulas expositivas continuam tendo sentido e legitimidade. Elas se tornam um problema apenas quando não se abre à reciprocidade da escuta. Na Educação Física, essa abertura implica reconhecer que as experiências corporais dos estudantes também constituem horizontes de sentido que precisam ser considerados no processo formativo.

Essa dificuldade de dialogar favorece um imediatismo que atravessa a vida social e se infiltra na prática pedagógica. Multiplicam-se tecnologias apresentadas como soluções rápidas e eficientes para facilitar o aprendizado, frequentemente sob o rótulo de inovação. No campo da Educação Física, isso pode se traduzir na adoção acrítica de metodologias padronizadas, centradas na eficiência e no rendimento. Contudo, permanece a questão: aquilo que é facilmente consumido é efetivamente aprendido? O cultivo do consumo de respostas prontas faz com que a estrutura dialógica da experiência se dissolva e a aula deixa de ser acontecimento e torna-se procedimento.

Essas tensões não dizem respeito apenas a métodos ou estratégias pedagógicas, mas ao próprio modo de ser da aula universitária. Se o diálogo é constitutivo da compreensão e se o compreender se realiza no entrelaçamento de horizontes, então a aula não pode ser pensada como simples transmissão, mas como acontecimento no qual algo se joga. O jogo, nesse sentido, não é metáfora externa, mas estrutura ontológica da experiência formativa na docência universitária: ele instaura um espaço de regras, risco, abertura e imprevisibilidade, no qual professores e estudantes são implicados. Na Educação Física onde o jogo aparece também como prática corporal concreta, essa dimensão ontológica torna-se ainda mais visível, pois o aprender envolve entrar no jogo. Não se trata de apenas executá-lo, mas deixar-se afetar por ele.

Tais aspectos são importantes para a docência universitária, que, em nosso entendimento, precisa transcender uma concepção restrita de diálogo circunscrita apenas à interação professor-aluno. Ayres (2019), referenciando Gadamer, destaca a potência pedagógica do “encontro” como dimensão essencial da prática do cuidado, uma prática que necessita ser vivida também na aula universitária. No campo da Educação Física, onde o cuidado com o corpo e com o outro constitui dimensão formativa central, o encontro não é apenas comunicativo, mas também corporal, relacional e ético.

A incapacidade de silêncio provoca ruídos e nos impede de jogar, de nos entregar à experiência. A dificuldade de silenciar e escutar desemboca na solidão que caracteriza nosso tempo, uma solidão monológica. Na educação superior, observa-se com frequência o trabalho docente como exercício





solitário, muitas vezes mais cômodo do que sustentar o risco do diálogo autêntico. Na formação da Educação Física, esse risco aparece quando a aula se organiza predominantemente como prescrição técnica, reduzindo o espaço para a escuta das experiências corporais dos estudantes.

Essa dificuldade aprofunda-se na estrutura monológica que tende a reduzir (e na universidade isso não é diferente) o diálogo à transmissão de informações. O diálogo autêntico, contudo, exige participação efetiva e disposição para expor conceitos e pré-conceitos, bem como abertura para revisá-los. Como lembra Hermann (2002, p. 93), um diálogo levado a sério pressupõe a disposição de modificar a própria posição e entrar no jogo com o outro. No campo da Educação Física, isso significa reconhecer que o corpo não é apenas objeto de intervenção, mas horizonte de sentido que também fala e interpela.

O jogo, enquanto figura pedagógica, apoia-se nesse “diálogo vivo” referido por Gadamer. Seu “fim”, sempre provisório, é compreensão. O jogo se realiza na “palavra”, mas na Educação Física, ele também se manifesta nas práticas corporais que colocam sujeitos em interação, risco e imprevisibilidade. A linguagem não é um instrumento neutro a serviço do professor; ela é o meio no qual o compreender acontece. As palavras e os gestos não são “apenas palavras e gestos”.

Um exercício decisivo do professor universitário é saber situar a palavra no “lugar certo”, considerando contexto, intenção e significado, sustentando o discernimento e a perspicácia necessários para jogar e fazer jogar: pensar, repensar, criticar, propor, significar, ressignificar. Na Educação Física, esse jogo envolve também a mediação das práticas corporais como experiências formativas. A relação entre professor e estudante é dialética e não hierárquica no sentido do domínio do sentido. Escutar não significa submeter-se, como adverte Gadamer (2015, p.472) “[...] ‘escutar alguém’ não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Agir assim significa ser submisso”, mas entrar na dinâmica da pergunta e da resposta. É um exercício difícil, como alerta Schmidt (2014, p.163): “[...] fazer a pergunta certa não é fácil”. Ambos, professores e estudantes, se entregam à dialética da pergunta e resposta, movimento que exige abertura e coragem intelectual.

A educação é, por excelência, o lugar do diálogo, da palavra e da pergunta. Perguntar significa reconhecer a limitação do próprio saber e assumir a finitude. Como recorda Hermann (2002, p. 95), a pergunta nos insere em um movimento investigativo que nunca se encerra. No campo da Educação Física, essa abertura implica compreender que o movimento humano não se esgota em sua dimensão fisiológica, mas carrega valores, sentidos e tradições. A aula, portanto, não é o espaço da resposta final, mas do jogo contínuo da interpretação. Essa compreensão encontra ressonância nas formulações que consolidaram a





noção de cultura corporal de movimento como eixo estruturante da área, enfatizando a historicidade e a dimensão simbólica das práticas corporais (Soares *et al.*, 1992; Bracht, 1999).

Flickinger (2014) alerta para o desafio contemporâneo de sustentar esse diálogo vivo idealizado por Gadamer. A disposição para ouvir o pensamento “em elaboração” do outro é cada vez menos cultivada. Muitas vezes, valoriza-se apenas o resultado e não o processo de elaboração. Contudo, o jogo exige consentimento e abertura para entrar nele (o processo é tão relevante quanto o produto). Sem essa disposição, a aula aproxima-se de uma exposição unilateral e afasta-se da estrutura do jogo, convertendo-se em aplicação técnica baseada em uma racionalidade instrumental que vai se constituindo de maneira hegemônica no contexto da universidade contemporânea (e cursos mais técnicos aprofundam ainda mais essas questões – engenharias, medicina, a própria Educação Física, entre outros).

Concordando com Flickinger (2014, p. 91), “[...] quem ensina pensa ser necessário falar, por ter a licença de falar; e quanto mais consistente e conclusiva se apresenta sua fala, tanto mais ele acredita comunicar sua doutrina”. Cada interlocutor tem suas responsabilidades. O professor mais “experiente” é mais centrado na tarefa de ensinar e o aluno, menos “experiente”, na tarefa de aprender. Isso não quer dizer que os interlocutores não mudem de “papel” tantas vezes, nesse jogo. O professor só consegue fazer o aluno tomar consciência de si e tomar a iniciativa de se educar (auto-educar), quando há esse sentimento de pertença mútua. Em tempos de pouca disposição para o diálogo, produzir sentidos em comum representa um desafio de grande monta – como dialogar com quem parece não ter disposição para o diálogo? Eis um dos grandes desafios de nosso tempo. “Um diálogo é essencialmente uma interação aberta. O curso de um diálogo pertence tanto a seus interlocutores quanto estes lhe pertencem. Enquanto há diálogo é porque há mais o que saber, é porque há mais a se dizer” (Ayres, 2007, p. 59).

No jogo, cada interlocutor possui seu horizonte. Compreender, nesse contexto, é produzir uma fusão de horizontes mediada pela linguagem. Rohden (2002), legitimado por Gadamer, lembra que o jogo possui regras, sem as quais ele não ocorre, mas é ontológico porque envolve o sujeito por inteiro. O jogador não observa o jogo à distância; ele se realiza nele e, ao jogar, revela algo de seu próprio ser. Na Educação Física, essa dimensão torna-se particularmente visível, pois o aprender implica entrar no jogo, literal e simbolicamente, deixando-se afetar pela experiência.

Embora nunca tenhamos tido tantos meios de comunicação, isso não significa que dialoguemos mais – um paradoxo, na chamada era das comunicações, a incomunicação representa um dos grandes desafios de nosso tempo. A multiplicação de “canais” de comunicação não garante a





radicalidade do encontro, um cenário que repercute diretamente na estrutura da aula universitária, que tende a reproduzir essa lógica monológica, esvaziando o espaço do jogo dialógico. Quando o diálogo se fragiliza, o jogo enquanto acontecimento formativo perde sua força ontológica e transforma-se em mera formalidade comunicativa.

Portanto, refletir sobre uma pedagogia habitada pelo jogo dialógico, especialmente na docência universitária em Educação Física, significa enfrentar a tendência de reduzir a formação ao desempenho e à eficiência. Se educação, em perspectiva hermenêutica, é produção de sentidos em comum, então aprender a jogar esse jogo, no corpo, na palavra e na escuta, torna-se tarefa formativa central e um dos maiores desafios da formação universitária contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi apresentar contribuições de uma pedagogia hermenêutica para a docência universitária no campo da Educação Física. Na esteira desse objetivo, buscamos refletir acerca das consequências pedagógicas da hermenêutica filosófica gadameriana para a docência universitária, explorando duas categorias centrais: experiência (*Erfahrung*) e o jogo dialógico (*Spiel*). Ao longo do texto, procuramos produzir uma tensão produtiva entre docência universitária e esses conceitos, compreendendo-os não como metáforas externas, mas como estruturas que iluminam o modo de ser da aula enquanto acontecimento da compreensão.

Pensar a docência universitária no campo da Educação Física habitada pela experiência e pelo jogo dialógico, representa o redimensionamento da prática pedagógica, compreendendo a formação como processo coletivo, histórico e linguístico, sempre em movimento. Tal deslocamento produz consequências formativas, ao reconfigurar a identidade e a autocompreensão do professor como sujeito que também aprende no interior do diálogo; consequências pedagógicas, ao deslocar a aula da lógica da aplicação técnica para o acontecimento dialógico sustentado pela escuta, pela pergunta e pela abertura ao outro; e consequências epistêmicas, ao ampliar o horizonte a partir do qual o conhecimento é compreendido, ensinado e apropriado no campo da Educação Física.

Aprender a ouvir, por exemplo, passa a constituir elemento formativo decisivo, na medida em que a escuta cuidadosa se afirma como princípio da relação entre professor e estudante, sem que isso implique renunciar a questões específicas do conhecimento técnico necessário a intervenção profissional. Trata-se, antes, de dotar a formação em Educação Física de uma densidade pedagógica imprescindível, na





medida em que ambos, professor e estudante se implicam na busca de sentidos em comum. Se a formação universitária não tematizar essa dimensão, dificilmente os professores egressos reconhecerão sua centralidade no exercício futuro de sua prática.

Defender uma docência universitária estruturada pela experiência e pelo jogo dialógico implica também colocar-se em “jogo”, isto é, assumir a abertura à escuta sensível, ao risco interpretativo e à possibilidade de deslocamento de horizontes. Tal empreitada demanda ultrapassar os limites da sala de aula, das academias e dos clubes para ler o mundo e dialogar com ele, reconhecendo que as práticas corporais são sempre atravessadas por valores, tradições e disputas de sentido. Nesse cenário, levar a sério a metáfora do jogo e o diálogo inspirado na maiêutica socrática permite tensionar saberes fragmentados e abrir espaço para uma compreensão mais integrada do campo, sem recair em reducionismos epistemológicos.

Os conceitos de experiência, jogo e diálogo, assim compreendidos, perspectivam uma pedagogia hermenêutica capaz de qualificar a docência universitária em Educação Física. Não se trata de propor um método alternativo, mas de explicitar a estrutura ontológica que sustenta o ensinar e o aprender como acontecimentos interpretativos. Um movimento desta ordem repercute na formação universitária e pode irradiar efeitos nas diversas frentes de atuação dos profissionais egressos, na medida em que amplia seu horizonte de compreensão sobre o corpo, o cuidado, o desempenho e as práticas corporais. Em última instância, sustentar a docência como experiência e jogo dialógico significa afirmar que a formação universitária não se reduz à transmissão de técnicas, mas se constitui como produção compartilhada de sentidos no mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e linguagem: aproximações com a hermenêutica gadameriana. **Contrapontos**, v. 19, p. 287-300, 2019.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Uma concepção hermenêutica de saúde. **Physis**, v. 17, n. 1, p. 43-62, 2007.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Hermeneutics, nursing and a pedagogy of the encounter. **Nursing philosophy**, v. 20, n. 3, p. 1-3, 2019.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.





- BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó, SC: Argos, 2010.
- BRACHT, Valter. **Educação física & sociedade**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 123-142, 2015.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Linguagem, Hermenêutica e atividade epistemológica na educação física. **Movimento**, v. 15, p. 243-256, 2009.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a educação**. São Paulo: Autêntica, 2014.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GADAMER, Hans-Georg. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudança**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.
- LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- REZER, Ricardo. **Educação física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó, SC: Argos, 2014.
- REZER, Ricardo. Docência universitária e educação física: a hermenêutica filosófica como campo de possibilidades. **Educação**, v. 49, n. 1, p. 1-25, 2024.
- REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre a epistemologia e a hermenêutica: reflexões acerca do trabalho docente na formação de professores. In: OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antônio Franco do (Orgs.). **Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas**. Cruz Alta, RS: Ilustração, 2021.
- ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. São Leopoldo, RS: EdUnisinos, 2002.





SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

---

### Claudia Elisa Grasel

<https://orcid.org/0000-0001-5744-388X>

<https://lattes.cnpq.br/1231130818115919>

Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina (Joaçaba, SC – Brasil)

[claudia.grasel@unoesc.edu.br](mailto:claudia.grasel@unoesc.edu.br)

### Ricardo Rezer

<https://orcid.org/0000-0002-2664-9292>

<https://lattes.cnpq.br/4413126287994912>

Universidade Federal de Pelotas (Pelotas, RS – Brasil)

[rrezer@ufpel.edu.br](mailto:rrezer@ufpel.edu.br)

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

**Autora 1:** concepção e delineamento do estudo; construção do argumento teórico; análise e interpretação hermenêutica; escrita conjunta do texto.

**Autor 2:** concepção e delineamento do estudo; análise e revisão crítica do conteúdo; escrita conjunta do texto.

## FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica, por tratar-se de estudo teórico.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.





### COMO CITAR ESTE ARTIGO

GRASEL, Cláudia Elisa; REZER, Ricardo. Docência universitária no campo da educação física: horizontes para uma pedagogia hermenêutica habitada pela experiência e pelo jogo dialógico. **Corpoconsciência**, v. 30, e21133, p. 1-23, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21133>.

---

**Recebido em:** 28/02/2026

**Aprovado em:** 30/03/2026

**Publicado em:** 06/04/2026

