

**(TRANS)FORMAÇÃO,(RE)CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO E PSICOLOGIA POSITIVA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

**(TRANS) FORMATION, (RE) CONSTRUCTION DE  
CONNAISSANCES ET PSYCHOLOGIE POSITIVE DANS  
L'ÉDUCATION PHYSIQUE**

Marcio Cossio Baez<sup>1</sup>

Adelar Aparecido Sampaio<sup>2</sup>

**Resumo:** O processo de construção do conhecimento na atualidade apresenta desafios que ensejam um maior reconhecimento da visão fragmentada apresentada pelas estratégias inter e multidisciplinares. Uma reformulação pedagógica requer antes de tudo uma abordagem transdisciplinar em direção a uma visão ampliada para além das fronteiras disciplinares e suas limitações. Nessa perspectiva, o artigo apresenta reflexões teóricas acerca da construção do conhecimento na formação inicial em Educação Física, pautados na transdisciplinaridade e Psicologia Positiva.

**Palavras-chaves:** Transdisciplinariedade. Psicologia Positiva. Educação Física.

## **INTRODUÇÃO**

O processo de construção do conhecimento no mundo contemporâneo têm acarretado enormes desafios no cenário das universidades. A própria formação dos protagonistas desses cenários, erigida no seio do conhecimento disciplinar, vê-se colocada em cheque a todo o momento.

O reconhecimento da necessidade de maior abrangência das disciplinas, resultou numa etapa inicial de modificação da ótica fragmentada do objeto de estudo para uma visão em que as disciplinas aproximavam-se mutuamente em torno de um mesmo objeto, organizadas numa estratégia multidisciplinar. Neste momento, porém, segundo Le Boulch (2002), o resultado da simples aproximação mútua e recíproca das diversas áreas a um

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela PUCRS, Doutorando em Educação PUCRS. Técnico Desportivo da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: marciobaez@unipampa.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela PUCRS e Doutorando em Educação pela PUCRS. E-mail: adelarsampaio@bol.com.br

fenômeno investigado permanecia no âmbito de uma disciplina que se utilizava do saber de outra. Isto é, a produção teórica resultante ficava a serviço de uma disciplina específica.

Ao contrário, na interdisciplinaridade ocorreria um esforço de transferência de métodos de uma disciplina a outra, muitas vezes gerando novas disciplinas até então inéditas, como foi o caso da transferência do conhecimento da Física Nuclear para a Medicina, abrindo espaço para novas formas de conhecimento.

Porém, embora tanto a multidisciplinaridade como a interdisciplinaridade ultrapassem os limites de cada disciplina, no que diz respeito à construção do conhecimento continuam inscritas na pesquisa disciplinar, conforme salienta Nicolescu (s/d). Assim, esses passos identificaram a necessidade de uma abordagem transdisciplinar, onde não somente métodos e técnicas fossem compartilhados, mas houvesse uma movimentação para além das fronteiras disciplinares.

Numa estratégia transdisciplinar haveria toda uma reformulação metodológica, baseando-se numa nova conceptualização, análise e interpretação do processo de investigação e produção de conhecimento. A transdisciplinaridade envolveria aquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* dessas diferentes disciplinas e ainda *além* de toda e qualquer disciplina (NICOLESCU, s/d).

Como sua finalidade é a compreensão do mundo atual, levando em conta sua complexidade e o caráter multidimensional dessa compreensão, esta nova conceptualização estaria relacionada a uma abordagem onde o questionamento motivador de interesse não partiria de uma única disciplina. Ao contrário, este questionamento já se organizaria em torno de um rompimento das fronteiras disciplinares. Sem dúvida, uma abordagem de tal complexidade epistemológica reveste-se de inúmeras questões teóricas e práticas. Entretanto, vemos que é justamente a partir da discussão sobre um projeto transdisciplinar na educação e na pesquisa que se organizam os pilares da construção do conhecimento na universidade do mundo contemporâneo.

Desta forma, como se daria a questão de uma educação transdisciplinar? E no caso da formação em Educação Física, como esse processo poderia ser alavancado? Nessa perspectiva, trazemos à tona também o contexto da Psicologia Positiva no intuito de discutir e apresentar aportes para a (trans)formação e (re)construção do conhecimento nesta área.

### **Transdisciplinariedade e o conhecimento em Educação Física**

Numa discussão sobre os saberes necessários para a educação do futuro, recorreremos a Morin (2002) que reafirma sua posição de que para podermos promover o conhecimento

não podemos mais prescindir de uma posição teórica que englobe a totalidade da condição humana. A educação não deve compartimentalizar a compreensão do humano, mas, ao contrário, deve partir da noção fundamental que considera todas as dimensões e a complexidade da existência humana. Ao promover o vínculo entre o todo e as partes, tal abordagem incentiva o surgimento do “conhecimento pertinente”, um movimento de compreensão da totalidade do objeto de estudo no processo educativo.

Nicolescu (s/d) acredita que a Universidade, tendo por missão primordial o “estudo do universal”, constitui-se como o espaço por excelência para o aprendizado de uma atitude transcultural e transreligiosa, e para o diálogo entre a arte e a ciência, possibilitando reunificar a cultura científica e a cultura artística.

A educação brasileira vem sendo desafiada a superar o paradigma dominante que caracterizou a ciência nestes últimos três séculos. Esse movimento de mudança busca um paradigma inovador que precisa ser incorporado, também, pelos processos educacionais. Os paradigmas acompanham o mundo, que está em constante mudança, pois tudo no universo se interliga e se relaciona.

Esse processo de transição paradigmática demanda atualizações constantes por parte dos professores, que devem estar situados nos contextos da sociedade e esferas da vida humana. Acredita-se que a proposição do paradigma da complexidade pode vir a atender as expectativas dessa profissão. O paradigma da complexidade envolve uma visão de totalidade, assim busca a superação da fragmentação em todas as áreas do conhecimento.

Para Morin (2002) as tentativas de apropriar-se do saber e da verdade baseadas no paradigma cartesiano e reducionista trouxeram a certeza de que o conhecimento é “uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro” (p.90). Se, a princípio, a divisão do conhecimento em disciplinas tornou o campo do saber mais especializado e restrito, portanto criando a ilusão de maior cientificidade, observa-se hoje que a complexidade da experiência humana não comporta mais esta aproximação setorial.

A Educação Física surgiu atrelada aos ideais médicos higienistas, eugênico e militarista, para servir de instrumento para difundir noções de fortalecimento do corpo, principalmente, para o trabalho, além de criar bons hábitos e desenvolver a moral na população preparando para o novo modelo de sociedade que se iniciava (SOARES, 1998).

Portanto, a anatomia sempre foi uma das disciplinas básicas da Educação Física, pois, como os instrutores de ginásticas poderiam criar seus métodos sem conhecer profundamente o

corpo humano e como este funciona? Esta é uma disciplina clássica dos cursos da área da saúde e apesar de todos estes passarem pelos estudos anatômicos, a ênfase dada em cada curso deve ser diferenciada tendo em vista a identidade profissional que se almeja construir e a atuação profissional requerida.

Conforme afirma Gardner (1994), não existe um cérebro que pensa ou um corpo que faz, o que existe é um homem que pensa e faz sem qualquer divisão. Nessa perspectiva, parece que há uma fragmentação do saber que orienta a formação e revela que cada disciplina tem seu “quintal” ou espaço de trabalho que são desarticulados da realidade escolar.

Educar na contemporaneidade é privilegiar uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento do aluno, contemplando múltiplas inteligências e oferecendo ao educando autonomia de expressar suas manifestações corporais e culturais através das diferentes áreas do saber.

Às portas do terceiro milênio, uma das atividades da vida humana que tem ganhado maior ênfase é o exercício físico, seja ele obtido pela prática de algum esporte ou, simplesmente pela ginástica. O esporte, atualmente já é considerado como o fenômeno de maior fascínio do século. Crianças e adolescentes, sobretudo os menos abastados, chegam a empreender esforços na carreira esportiva como uma das poucas possibilidades de ascensão social possíveis. Elementos de complexidade são acrescentados quando o problema é analisado a partir do coletivo. Neste contexto, é necessário considerar o cotidiano das pessoas, muitas vezes vinculado a atividades ocupacionais que deterioram a saúde, as poucas opções de lazer determinadas por condições sócio-econômicas precárias, as estruturas familiares voltadas unicamente a própria subsistência são apenas alguns dos aspectos que limitam a relação entre o indivíduo o exercício físico e a saúde. Na sua origem o nível de condicionamento físico estava diretamente associado à necessidade de sobrevivência, agora, as evidências apontam que pode estar sendo limitado pelo mesmo motivo.

### **FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A formação inicial em Educação Física tem possibilitado a estruturação de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiam a intervenção do futuro profissional. Desta forma, durante a elaboração de propostas curriculares torna-se necessário refletir sobre quais conhecimentos são relevantes para os futuros profissionais, e especialmente buscar a opinião dos egressos sobre a formação recebida e sugestões para melhor implementar os cursos de

formação profissional.

Autores como Tardif (2002), Pimenta (2002), Borges (1998), e Figueiredo (2001), destacam a existência de uma relação tensa durante os cursos de formação inicial que é a questão dos saberes e crenças construídas previamente a entrada no curso. Quem nunca ouviu frases do tipo: “Entrei neste curso porque gosto de esportes”, “Estou fazendo este curso porque não tem matemática ou outra disciplina da área de exatas”, “Entre neste curso só para aprender a ser treinador, por que tenho que estudar esta disciplina?”. As crenças construídas antes da formação, em alguns casos, são tão fortes que o processo de formação inicial não é capaz de provocar “abalos” nestes estudantes, que por sua vez, passam pelo curso sem modificar algumas de suas crenças construídas anteriormente.

Desse modo, há uma ruptura entre os saberes requisitados pela prática profissional e aqueles que são transmitidos durante a formação, e essa distância se expressa através da rejeição da formação teórica em que os alunos consideram os conhecimentos universitários inúteis e fora da realidade da prática docente, e então, selecionam determinados saberes em detrimento de outros.

Para Tardif (2002) os saberes docentes são plurais e temporais, pois provêm de várias fontes sendo essas: os saberes da formação profissional, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares, e os saberes da experiência.

A identidade profissional para Schaffel (2000) está intimamente ligada com a atividade profissional, apresentando-se como o resultado de processos individuais e coletivos, subjetivos e objetivos, que em conjunto formam os indivíduos e definem as instituições.

Benites (2007) aponta também que a identidade profissional se constitui a partir dos saberes docentes instituídos no decorrer da profissão. Essa construção inicia-se desde as escolhas docentes, as posturas e ações na prática pedagógica, perpassando pela história de vida dos professores configurando até os seus estilos de ensino. Ambos autores confirmam que a identidade profissional está centrada na prática pedagógica e no desenvolvimento da carreira docente.

Ao reconhecer a importância das relações estabelecidas entre a formação inicial e a inserção dos profissionais no campo de atuação, ressaltam-se os elementos constituintes da vida pessoal e profissional que interferem na escolha de uma profissão e as expectativas iniciais e atuais em relação à futura atuação, as quais podem apresentar relevância fundamental nas intervenções profissionais desenvolvidas posteriormente. Sobre esta temática, Hubermann (2000) comenta que um grande número de estudos empíricos aborda a

escolha da carreira docente e os dois-três primeiros anos de ensino, ressaltando que as motivações são diversas, mas que a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula ocorrem de forma um tanto homogênea.

A formação inicial deve apresentar as condições para que o estudante obtenha uma construção de saberes que irá compor a sua identidade profissional (BENITES, 2007). Dessa forma, seria pertinente que os futuros professores ao concluírem os seus cursos, mesmo que de forma restrita, tivessem um repertório de conhecimentos e habilidades que os favoreçam no desempenho de suas ações. A nova legislação que regulamenta os cursos de licenciatura no Brasil, oportuniza que o estudante, a partir das práticas como componente curricular, inseridas nas diversas disciplinas que compõem cada curso, sirva como uma aproximação com o ambiente de atuação (OLIVEIRA, 2006).

É possível afirmar que, mesmo com as frequentes alterações na formação inicial em Educação Física ocorrida nos últimos anos, conforme Nascimento (2004), as práticas pedagógicas estruturadas para o ensino dos esportes ainda se sustentam por uma abordagem tradicional do ensino. A aparente redução do número e carga horária de disciplinas esportivas nos currículos dos cursos de Educação Física passa mais por uma questão de quantidade de disciplinas que por uma transformação qualitativa no entendimento do fenômeno esportivo no campo do ensino superior em Educação Física.

Considerando então, que nas aulas da graduação, encontram-se professores em processo de formação inicial, tais encaminhamentos se manifestam como elementos importantes para a constituição de um outro paradigma de ensino no contexto da formação inicial em Educação Física. A formação de professores de Educação Física nesse sentido, deve promover competências suficientes para tratar pedagogicamente o esporte, em diferentes contextos de ensino, e não, como comumente se observa ensinar o esporte “em si”.

Da mesma forma, faz-se necessário desafiar os estudantes para que aprendam sobre seu trabalho, experimentando, exercitando a docência no cotidiano das aulas, colocando-se no lugar do professor, deslocando o epicentro do processo formativo do estudante, da cômoda situação de aluno para a de um profissional em processo de formação.

O professor precisa buscar, além da formação inicial também a continuada sobre a educação inclusiva, pois, quando conhece as diversas maneiras de trabalhar com os alunos com necessidades especiais, todos saem ganhando, tanto o professor, que obtém ênfase na sua metodologia, quanto ao aluno que se sente parte desse grupo escolar podendo ser ele mesmo. Dessa forma, Falkenbach et al. (2008) afirmam que pensar na formação dos professores, é

pensar numa educação que rompe barreira e prioriza as necessidade dos indivíduos respeitando seu ritmo e suas diferenças.

Hopf e Canfield (2001), ao investigarem professores universitários que se aproximavam da aposentadoria, diagnosticaram que esses apresentam um desejo por estarem atuando no magistério mesmo após o seu desligamento com a instituição. Porém, em outros contextos, alguns estudos verificaram que os professores quando ainda no ciclo de diversificação desligam-se de suas atividades docentes por motivos diversos (SHIGUNOV, FARIAS e NASCIMENTO, 2002; VALLE, 2003).

Para Leite (2008) os cursos de formação de professores devem se reestruturar, a fim de analisar e ressignificar os valores inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, na busca por compreender o sentido da escola e o papel do professor nos dias atuais. É o que Garcia (1995) já apontava, ao esclarecer que o modelo de ensino e de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade, deve permear todas as atividades da formação inicial, a fim de que, ao invés de fornecer conteúdos acabados, esta fase contribua para o início do desenvolvimento profissional docente.

Para Tardif (2008), o ensino deve se organizar de maneira que esteja à disposição do aprendizado dos futuros docentes, a fim de que eles apreendam os principais elementos que possivelmente farão parte de sua intervenção profissional. Conceitos e crenças anteriores dos estudantes devem servir como ponto de partida para os programas formativos, pois, segundo o autor, o aprendizado do ensino passa obrigatoriamente pelo fato de levar em conta a subjetividade dos futuros docentes e seus conceitos sobre o ensino. Assim, ensinar futuros docentes, é, obrigatoriamente, partir dessas crenças e submetê-las a um trabalho de transformação, principalmente por uma prática dita reflexiva.

Dessa maneira, a utilização da perspectiva da reflexão na formação de professores deve considerar as questões e críticas apresentadas, a fim de evitar os reducionismos que podem dela surgir. Além disso, faz-se também importante examinar, do ponto de vista do aluno, o significado desta prática para sua vida pessoal, e para o contexto profissional no qual irá se inserir.

Segundo Molina Neto e Molina (2002) há a necessidade de desenvolver a escuta no processo de formação, o que no âmbito da pesquisa e da pós-graduação “[...] se traduz em procedimentos metodológicos centrados nas histórias de vida, etnografias educativas e estudos de caso” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 63). Ou seja, significa dar vez e voz a quem normalmente não tem. Assim, ao invés da proposição e da explicação, deve-se buscar a

compreensão. No âmbito das relações interpessoais, essa capacidade se traduz em diálogo com outros coletivos docentes; no âmbito da produção de conhecimento, a capacidade de escuta se traduz na pesquisa participante, sócio-cultural, metodologias que integrem a pesquisa com o conhecimento de sala de aula.

Segundo Moraes (1997), o desenvolvimento humano depende de nossa capacidade de reflexão, do aprimoramento das habilidades de pensar e saber, o que significa saber que se sabe. É aquele ser que pensa, que sabe o que quer, que escolhe e decide a sua experiência diante das possibilidades que se apresentam. E o ser que constrói a sua própria identidade, a partir de sua liberdade e autonomia para tornar-se sujeito.

De acordo com o autor, uma nova educação para a era das relações requer que a inteligência, a consciência e o pensamento, assim como o conhecimento, seja visto, como estando em processo, em continuidade, e que o produto resultante de cada uma dessas atividades nunca estará completamente pronto e acabado, mas num movimento permanente de “vir a ser”, assim como o movimento das marés constituído de ondas de reflexão que se desdobram em ações, e que se dobram e se concretizam em novos processos de reflexão sobre as ações desenvolvidas. É um movimento recursivo de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. Requer a reflexão crítica sobre a práxis histórica.

Em conformidade com a construção dos saberes pelo ser, Petraglia (1995) leva-nos a refletir sobre o pensamento Moriniano, no compromisso de desfazer os nós do preconceito da teoria do conhecimento, sugerindo uma reflexão do ser e do saber pela via da complexidade. Na afirmação de Morin (apud Petraglia, 1995, p. 42):

O regresso ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como hoje a palavra *trip* indica, significa experiência, donde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente, aquilo que afasta do começo.

Essa viagem de ida e volta para aperfeiçoar o aprendido, leva-nos a refletir sobre nós mesmos e a nossa participação na sociedade aprendente e permite a compreensão do inacabado no ser. Dessa forma, busca-se constantemente uma autoformação que ajuda a construir o caminho dessa viagem.

A complexidade do novo mundo em processo é, pois, a nova perspectiva, por meio da qual o novo conhecimento deve ser procurado. É essa a grande bandeira que Morin vem levantando, em sua cruzada pelo mundo, instigando as pesquisas de um novo saber e

apontando o pensamento complexo e o método transdisciplinar, como possíveis caminhos de busca.

Não há dúvida de que esse é o grande problema do Ensino e da Pesquisa, em nossos dias: o do conhecimento a ser descoberto, não mais isolado como algo-em-si, mas em suas complexas relações com o contexto a que pertence. É esse um dos impactos do pensamento proposto por Morin. O tentarmos assumi-lo resulta em um verdadeiro desafio à nossa capacidade de elaborarmos o nosso conhecimento, seja no sentido de organizarmos, em "sínteses provisórias", a avalanche de informações que nos assaltam por todos os lados; seja nas incertezas, que nos lançam em dúvida, quanto à validade ou não do próprio processo de conhecer, que a nova ótica (imposta pela complexidade dos fenômenos) veio pôr em questão. De onde provém o conhecimento? Do objeto, em sua realidade objetiva, sem interferência do sujeito? Ou é produzido no sujeito que encontra em si própria os critérios de avaliação e conceituação do objeto? (Interrogações que as descobertas da física quântica vieram suscitar...). Enfim, nos rastros do pensamento complexo, o que nos importa ressaltar aqui é o fato de que, no lugar do sujeito seguro, baseado em certezas absolutas (fundado no pensamento tradicional: positivista, empirista, determinista), está hoje um sujeito interrogante que (tal qual o aprendiz de feiticeiro), diante desse mundo belo/horrível, em acelerada transformação (e que ele mesmo criou), tenta encontrar um novo centro ou novo ponto de apoio, para uma nova ordem (mesmo que seja provisória), em meio ao oceano de dúvidas e incertezas que o assaltam.

É em torno desse "sujeito interrogante" e do poder formalizador de sua "palavra" (ou forma de expressão), que gira hoje o interesse maior das pesquisas, nos vários campos do saber, visando descobrir novas práticas que substituam as antigas já superadas.

Em um mundo descentrado como o nosso, cada um de nós se torna um centro responsável pela experimentação de novas práticas, sintonizadas com o novo pensamento sistêmico. Todos os caminhos são válidos. Tudo depende do sujeito que está no centro da busca e do objeto-alvo. Essa é uma das idéias básicas do pensamento complexo: em meio à multiplicidade de caminhos que se abrem à investigação, é fundamental a existência de um centro comum a todas as áreas interligadas: a presença de um eu pensante e do projeto que ele ponha em ação.

Sem dúvida, uma das áreas em que o pensamento complexo, vem causando maior impacto é o da Educação e do Ensino. Área que, por natureza, deve ser a "cúpula" ou a síntese da sociedade (cujos valores e conhecimentos de base, ela tem a tarefa de transmitir às novas

gerações), nestes tempos de mudanças estruturais, está sendo obrigada a exercer uma tarefa aparentemente oposta: a de questionar tais "valores e conhecimentos de base" e propor outros em substituição, sem traumatizar o sistema.

Em 'A Cabeça bem-feita', Morin (2000) dedica especial atenção ao impasse Sociedade-Escola e ao "buraco negro" que vem engolindo as sucessivas tentativas de reforma.

(...) esse buraco negro que lhes é invisível, só seria visível se as mentes fossem reformadas. E aqui chegamos a um impasse: não se pode reformar uma instituição, sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes, sem uma prévia reforma das instituições. Essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio. Há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, una e dupla. A imensa máquina da educação é rígida e inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomia disciplinares. [...] Para eles o desafio é invisível. [...] Mas é preciso começar e o começo pode ser desviante e marginal. [...] Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois a idéia é disseminada e quando se difunde, torna-se força atuante.(p.34)

Eis o "buraco negro" que é preciso neutralizar. Por um lado, pergunta-se: "Quem vai educar os educadores para esse novo ensino?" Por outro, sabe-se que a resposta depende da multiplicação dos estudos experimentais, pelos pequenos grupos, e envolvendo professores. Todas as experiências, no sentido de "articular os saberes", em torno de projetos que dinamizem o conhecimento de modo fecundo, são positivas. Mas principalmente aquelas que se desenvolvem no âmbito das ciências humanas. É a imagem do homem que, afinal, está em jogo, como sempre esteve, em todas as crises da cultura, pelas quais o mundo já passou.

### **PSICOLOGIA POSITIVA**

Conforme Seligman e Csikszentmihalyi (2000) a Psicologia Positiva é uma ciência que estuda, portanto, três aspectos principais. O primeiro se refere às experiências subjetivas positivas, tais como bem-estar, contentamento e satisfação, esperança e otimismo e felicidade. O segundo diz respeito aos traços individuais positivos, como capacidade de amar e perdoar, vocação, coragem, habilidades interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, originalidade, aptidões, espiritualidade, talento e sabedoria. O terceiro aspecto é o grupal: virtudes cívicas e instituições positivas, atuantes no processo de desenvolvimento do ser humano (família sólida, democracia, um amplo círculo moral), que movam indivíduos para

melhor cidadania, isto é, responsabilidade, educação, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e trabalho ético. Assim, nos últimos anos, desenvolveu-se a Psicologia Positiva, cujo objetivo é estudar características e estratégias de pessoas com um perfil positivo, voltado à manutenção e desenvolvimento de pensamentos e ações construtivas, ou seja, aquelas que apresentam virtudes como perseverança, esperança, fé, entre outras, relacionando essas características e estratégias ao conceito de felicidade. Da mesma forma, essa nova área procura investigar os fatores que as pessoas relacionam a sua percepção de felicidade. Consideramos de suma importância o desenvolvimento desse perfil positivo como fonte motivadora para uma (re)construção e (trans)formação do conhecimento.

Quanto ao campo de atuação, pode-se dizer que a Psicologia Positiva atua no nível das experiências subjetivas: bem-estar, satisfação, esperança, otimismo e felicidade. No nível individual, trata de questões como capacidade para amar, vocação, habilidades interpessoais, perseverança, espiritualidade e sabedoria. Em um terceiro nível, a Psicologia Positiva atua frente às virtudes cívicas e valores que levam as pessoas a serem melhores como cidadãos: responsabilidade, altruísmo, moderação, tolerância e ética no trabalho. Sobre essas características, pensamos ser imprescindíveis para as reformulações necessárias nas proposições expostas neste trabalho.

Todos os atuais problemas ainda em aberto na esfera do conhecimento (o eu como centro privilegiado ou como mero satélite do processo-de-conhecer; as relações sujeito-objeto; a relatividade do conhecimento; a dialética reducionismo/holismo; etc.), podem ser descobertos e melhor compreendidos, por meio da transfiguração literária. Inclusive, é urgente que os "distraídos" descubram que a literatura (a autêntica, a grande), longe de ser mero entretenimento, é um testemunho da incrível aventura humana, desde suas origens míticas ou históricas, até o limiar dessa era em gestação, de que somos personagens-constructores (ou inconscientes espectadores).

Ainda nesse sentido, lembramos que, através dos tempos, a Literatura e as Artes em geral têm sido os primeiros arautos do "novo" ou de uma nova cultura em germinação. Isso, evidentemente, porque esse "novo" surge na esfera da intuição e das emoções e, de imediato, só pode ser expresso pela linguagem emotiva, metafórica. Sua manifestação racional, por meio de códigos ou linguagens convencionais, organizadas pela lógica comum, só é possível mais tarde, quando o novo fenômeno começa a amadurecer. Tal como acontece no plano biológico, com o óvulo fecundado, que leva tempo para adquirir a forma do ser, do qual é semente, e surge inicialmente como algo informe.

É nesse ponto de emergência do "informe", em busca de uma nova forma, que está hoje o mundo. E também estamos nós, aprisionados no cyberspaço sem limites, em que o mundo se transformou, e que tanto pode levar-nos a uma nova e esplendorosa civilização, quanto lançar-nos em uma nova barbárie. Edgar Morin está entre os que nos alertam para o fato de que tudo depende de nós. E que a principal via de ação é a busca do novo conhecimento: o da complexidade, a partir da auto-conscientização do eu, como força atuante no contexto em que lhe cumpre viver. Cabe a cada um de nós, a escolha: ficarmos à margem da corrente ou mergulharmos nela...

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Educar é um ato consciente e planejado do educador a fim de tornar o educando consciente, engajado e construtor de uma nova realidade. Consideramos também, superar a fragmentação, enfrentando criticamente uma organização social problemática e valorizando o conjunto de capacidades do ser humano.

Segundo Freire (1996, p.159), ensinar exige querer bem aos educandos; esse querer bem nos faz entender que a prática educativa é um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia, da afetividade, da felicidade e vai além do cognitivo, tanto dos educadores como dos educandos e é uma experiência alegre por natureza. Rios (2001, p.127) diz que a melhor metodologia é aquela que tem como referência as características do contexto em que se vive; a vida concreta do educando e aquilo que se deseja criar, superando limites, ampliando possibilidades e construindo o que se chama de felicidade, que é estar feliz por exercer seu papel de cidadão, que possui direitos e deveres.

Nesse contexto, podem-se então destacar o papel do trabalho transdisciplinar e a importância que a relação entre as disciplinas, com seus conteúdos diversos, irá exercer na aprendizagem. Mas esta transdisciplinaridade não se refere unicamente aos requisitos epistemológicos ligados à formação do educando: refere-se também à formação do professor.

Para que a Educação Física possa atingir as finalidades aqui propostas, de ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, faz-se necessária uma participação dos profissionais da área como agentes desta ação; profissionais competentes, conscientes de suas possibilidades e habilidades, que procurem constantemente seu aperfeiçoamento pessoal e técnico-profissional, desenvolvendo cada vez mais os atributos necessários ao desempenho de suas tarefas.

As práticas de seus conteúdos devem e precisam ser articulados aos dos outros componentes curriculares e assim cumprir com a propalada formação integral do estudante. Mais do que cumprir os ditames legais e as novas orientações o aluno com o auxílio do professor, poderá estabelecer ligações e inferências entre as situações teóricas e a vida cotidiana em direção à (trans)formação e (re)construção do conhecimento em Educação Física.

## REFERÊNCIAS

- BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 200 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira; **O professor de educação Física e a construção do saber**. Campinas: SP: Papyrus, 1998.
- FALKENBACH, Atos Prinz et al. **A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum**. Biblioteca Virtual em Saúde, São Paulo – SP, v. 16, n.92, p. 56-60, maio-jun. 2008. Disponível em: < [www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf](http://www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf) >. Acesso em: 04 ago. 2013.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente, currículo e saber. In: Caparróz, Francisco Eduardo (Org). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vol.1. Vitória-ES : Proteoria, 2001. p. 115-139.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER H. **Estruturas da mente**: a teoria das múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HOPF, A. C. O.; CANFIELD, M. S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. **Kinesis**. Santa Maria, v. 2, n. 24, p. 49-71, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- HOPF, A. C. O.; CANFIELD, M. S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. **Kinesis**. Santa Maria, v. 2, n. 24, p. 49-71, 2001.
- SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive Psychology**: An Introduction. **American Psychologist**, 55, 2000. p. 5-14.
- MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**. V. 8, n. 1, 2002 – 57-66.
- MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. RJ, Bertrand Brasil, 2000.

- MORIN, Edgar. **A Inteligência da complexidade**. SP, Petrópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Natal EDUFERN, 1999.
- MORIN, Edgar.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo:Cortez; Brasília, DF: UNESCO 2002.
- NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física e desportos**: contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.
- NETO, A. (Orgs.) **A formação profissional e a prática pedagógica**: ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: Midiograf, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. **Reforma da educação e do pensamento**: complexidade e transdisciplinaridade. Trad. Paulo dos Santos Ferreira. Polígrafo, s/d.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.
- OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006. p. 17-32.
- PETRAGLIA, I.C., **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SHIGUNOV, V; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006. p. 33-42.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VALLE, I. R. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.