

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
Bacharelado em Educação Física

Priscila dos Santos Novak

ALÉM DE VELEJAR, EDUCAR E APRENDER

Porto Alegre

2023

Priscila dos Santos Novak

ALÉM DE VELEJAR, EDUCAR E APRENDER

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre

2023

Priscila dos Santos Novak

ALÉM DE VELEJAR, EDUCAR E APRENDER

Conceito final: A

Aprovado em 11 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Janice Zarpellon Mazo - UFRGS

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle - UFRGS

Ao Mar.

RESUMO

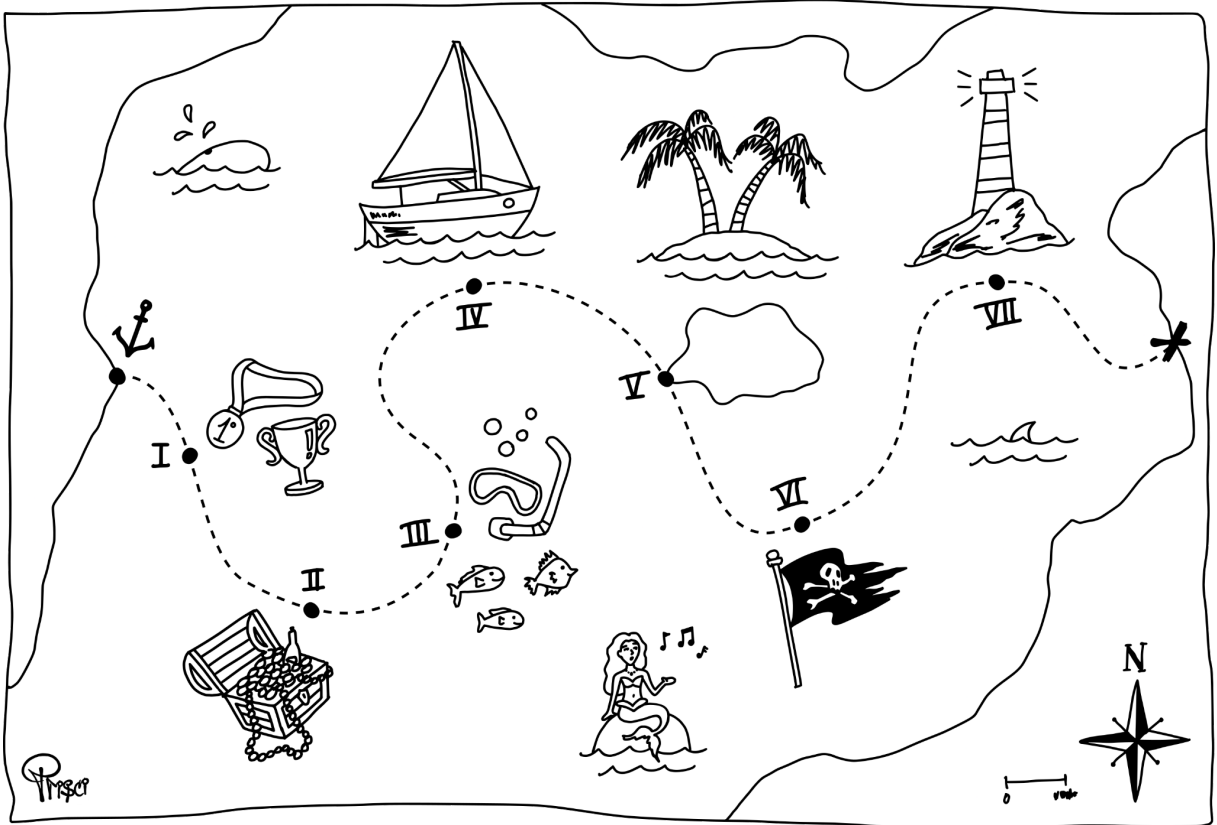
Esta narrativa autobiográfica apresenta reflexões sobre a educação esportiva a partir do contexto do ensino da vela na classe Optimist, fundamentadas na proposta humanista e problematizadora de Paulo Freire. Com a metodologia narrativa, foi possível observar expressões das subjetividades de educadores e educandos, da objetividade do ensino da vela, dos mecanismos de opressão no esporte e das características da vela como prática de liberdade. A autora questiona diversos mitos presentes no esporte, atribuindo-os à predominância do viés de competição, e reconhece nos espaços educacionais ambientes propícios à prática esportiva como manifestação de liberdade.

Palavras-chave: Educação Física. Esporte. Vela. Educação. Narrativa autobiográfica.

SUMÁRIO

- 1 Bem-vindo a bordo! / **7**
- 2 Revisando o planejamento de viagem / **8**
- 3 Mar adentro, mundo afora / **15**
 - I Ancoragem: Que história é essa, de velejar? / **15**
 - II Ancoragem: O baú dos tesouros / **20**
 - III Ancoragem: Mergulho na subjetividade / **25**
 - IV Ancoragem: Por que você veio velejar hoje? / **32**
 - V Ancoragem: A ilha deserta / **35**
 - VI Ancoragem: Os piratas opressores / **39**
 - VII Ancoragem: O farol / **42**
- 4 A última página do diário de bordo / **45**
- 5 De volta ao porto / **46**
- Referências / **47**

Figura 1 - Rota



Fonte: Arte digital de Priscila dos Santos Novak

1 BEM-VINDO A BORDO!

Neste imenso cais acadêmico, convido-o alegremente a embarcar comigo em uma jornada mar adentro, navegando pelo vasto oceano das Ciências do Movimento Humano. Meu nome é Priscila, sou professora de vela esportiva e, aqui, capitã desta embarcação construída para explorar o conhecimento. Interessa-me descobrir o que há além das ondas na Pedagogia do Esporte, que tesouros um educador da área esportiva pode fazer emergir das profundezas do alto-mar a fim de repensar sua própria prática docente e, retornando de viagem, compartilhar com os demais educadores que quiçá tenham os mesmos anseios.

Tão importante quanto o destino, para onde vamos, é o percurso: por onde vamos? Nossa rota foi traçada pelo incansável timoneiro Paulo Freire, que talvez você conheça de outras aventuras, e é a suas mãos que confio a condução de nossa intrépida nau. Em cada uma das sete ancoragens que faremos, analisarei com ele os ajustes de rota imprescindíveis à navegação segura e aproveitarei a parada para dividir com você minhas histórias de marinheira, ou melhor, um pouco de minha experiência como professora de vela. Tudo será registrado com esmero em nosso diário de bordo, com o qual pretendo inspirar você, curioso marujo, a desbravar a Educação através da reflexão crítica, mesmo que você não seja professor de vela.

Sem demora, já é hora de içar velas e partir.

2 REVISANDO O PLANEJAMENTO DE VIAGEM

No universo da navegação, toda embarcação segue um protocolo de monitoramento pelas capitânicas dos portos. É preciso informar às autoridades marítimas locais, por motivos de segurança, quando pretendemos partir, onde pretendemos chegar, quem são os tripulantes, quais são os documentos do barco e de seu comandante. Da mesma forma, no universo da ciência tradicional é preciso respeitar certas formalidades, também por motivos de segurança - a segurança de que a investigação tenha validade científica. Assim, neste trecho em que velejamos entre o porto de partida e nossa primeira parada, apresento a você o planejamento da pesquisa que me levou a empreitar esta viagem.

Em uma de nossas ancoragens, contarei um pouco mais sobre minha trajetória profissional. Por ora, é suficiente considerar que, em algum momento, me tornei professora de vela esportiva. Dou aula para crianças em um clube de Porto Alegre (RS), num contexto que inunda minha mente com indagações sobre a prática docente no meio esportivo. Prática, esta, exercida também por treinadores, técnicos, atletas/ex-atletas, monitores e estagiários de Educação Física. Nosso conhecimento dos conteúdos da vela nos torna, formal ou informalmente, instrutores de vela.

Para além do conteúdo técnico específico da modalidade esportiva, no entanto, a consciência de nossa responsabilidade nos processos educativos nos torna algo mais: educadores. Quando nos conscientizamos de que participamos da formação de um educando, nossa influência atinge uma dimensão histórica, social, cultural, política, ética e moral da constituição do sujeito educando. Reciprocamente, o educando forma o sujeito educador nas mesmas dimensões.

Justamente por sermos sujeitos curiosos diante do objeto que é o conteúdo do processo educativo, a educação não pode ser neutra. Isso implica admitirmos que, da literalidade das palavras à sutileza dos gestos, as ações de educadores e educandos são impregnadas de existência, de vida, de afeto, de emoção, de significados. A arte de educar é complexa. Não esgotando-se nos métodos de ensino, engloba os

pormenores, os saberes quase intuitivos que compõem a didática de cada educador, o tempero que este adiciona a suas aulas dando-lhes um sabor especial. Essa arte definitivamente me fascina.

Identificar e/ou descrever esses pormenores seria uma tarefa tão audaciosa quanto vã, comparada a colorir o invisível. Tampouco tal esforço levaria à definição do que é um “bom” e um “mau” educador, uma dicotomia ancorada em juízos de valor, tão simplista que seria antiético generalizá-la. Em compensação, é possível e, acredito, *cientificamente legítimo* investigar que fatores da formação do educador poderiam influenciar a singularidade de sua didática. Defino, assim, o principal **objetivo** deste trabalho. Meu propósito aqui é inspirar outros educadores a buscar em si mesmos esses fatores, num exercício de autorreflexão e de conscientização subjetiva.

Suponho que minhas inquietações diante do fascínio pela arte de educar não sejam exclusivamente pessoais ou da “classe” dos professores de vela. As **justificativas** que reforçam a relevância da investigação motivada por essas inquietações estabelecem-se tanto num contexto geral (na perspectiva das teorias da educação) quanto no contexto específico em que me situo, o da pedagogia do esporte. De forma geral, todo educador pode beneficiar-se de estudos sobre processos educativos se empreender um esforço de abstração e adaptação deles a sua realidade, considerando o caráter epistemológico que transcende a especificidade dos estudos. Por outro lado, a especificidade do presente estudo, que tem como objeto a prática pedagógica do professor de vela esportiva, conversa diretamente com educadores que, assim como eu, trabalham com vela, ou trabalham com outro esporte náutico, ou trabalham em um clube, ou trabalham com crianças, ou trabalham com uma abordagem crítica, enfim - que se identificam com alguma das características da situação que apresento.

Da cobrança rígida pela execução perfeita do gesto esportivo ao aproveitamento das características individuais no desempenho do atleta, muitos avanços já ocorreram na pedagogia do esporte, gerando diferentes métodos de

ensino que atualmente são utilizados de forma combinada. Seu foco, entretanto, é mais no conteúdo (técnico-tático esportivo), ou seja, no objeto, que nos sujeitos.

Na vela, por um lado, o ensino do esporte ainda é explorado de forma limitada pela pesquisa acadêmica, e por outro, velejadores e outros sujeitos engajados na vela têm tanto a ensinar, e tanto além do que entendemos por “métodos de ensino”, que os pesquisadores podem humildemente aprender com suas narrativas. Dar voz a quem vive a vela e sobretudo a quem educa através dela é uma maneira de substanciar a pesquisa concernente à pedagogia desse esporte - e pode motivar outros sujeitos que atuam no meio esportivo a compartilhar suas narrativas.

Assim, assumindo meu lugar de fala e sendo coerente com o objetivo desta pesquisa, com meu propósito junto a ela e com as justificativas que a fundamentam, escolhi como **metodologia** a narrativa autobiográfica. Essa metodologia, ainda incipiente e com ares de ineditismo e subversão, requer certo aprofundamento teórico.

O uso da narrativa na pesquisa acadêmica vem expandindo-se nas ciências sociais, sendo um recurso ainda pouco explorado nas ciências do esporte¹. Das ciências da saúde, a Educação Física herdou uma forte tradição em pesquisa caracterizada pelo neopositivismo, que pauta o processo investigativo científico pela racionalidade, pela objetividade, pela impessoalidade, pela neutralidade do pesquisador, pelos métodos quantitativos e pela generalização de resultados. Confluindo com essa tendência, a pesquisa qualitativa também encontra espaço na Educação Física, uma vez que o movimento humano não pode ser interpretado como objeto como se não houvesse sujeitos.

A narrativa, distinta das estórias e histórias, está enraizada na cultura e entremeada em nosso dia a dia^{1, 2}. As narrativas constroem a realidade à medida que os sujeitos compartilham os sentidos de suas experiências, e lembram o quão individual e subjetivo é o ponto de partida para o estudo de coletividades. Desta forma, a produção de conhecimento sobre a sociedade pode e deve recorrer às

narrativas pessoais para esclarecer pormenores que as vertentes epistemológicas neopositivistas não alcançam.

No meio acadêmico, metodologias mais tradicionais da pesquisa qualitativa já empregavam a narrativa como técnica de coleta e interpretação de dados, a exemplo da etnografia e da análise de conteúdo². A narrativa ganhou notoriedade como procedimento metodológico pela valorização da subjetividade do narrador, entendida como produtora da realidade. Bolívar afirma que “o jogo de subjetividades, em um processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construir conhecimento”³, p. 4 (tradução própria). Outra particularidade da narrativa é sua relação com os significados⁴. As narrativas são significativas, interacionais, pessoais-sociais, identitárias, temporais e corporeizadas, e podem orientar-se por duas suposições: a realista e a relativista¹. Enquanto a primeira alinha-se à perspectiva objetiva da realidade, esta última relativiza a realidade. Mósca e Sá Ribeiro explicam que

A vertente relativista (ou construcionista) considera que o mundo e a identidade são múltiplos, e o que existe é inteiramente dependente da mente das pessoas. Não existe, nessa ontoepistemologia, uma verdade única, tampouco o pesquisador está preocupado em encontrar a verdade (nem é possível saber com certeza qual é a interpretação correta de determinado fenômeno).², p. 44

Nesse sentido, a Educação Física é um terreno fértil para a pesquisa narrativa, especialmente de cunho relativista. Um mesmo fenômeno esportivo adquire diferentes significados de acordo com as narrativas que o descrevem, sendo todas elas verdadeiras e não-excludentes. Assim, os diversos sujeitos do meio esportivo contribuem diretamente com a pesquisa acadêmica, pressupondo um interlocutor ativo, capaz de interpretar criticamente as narrativas e selecionar que elementos podem lhe servir de aprendizado e inspiração.

De acordo com Pérez-Samaniego *et al*, “o acesso aos mundos pessoais dos professores, dos alunos, dos esportistas e dos praticantes de atividade física seria outro dos potenciais que oferece a investigação narrativa”¹, p. 26 (tradução própria). No esporte, a relação entre educadores e educandos é fundamentalmente dialógica, pressupondo um encontro de narrativas nas situações educativas. Alguns autores

reconhecem a narrativa como mecanismo próprio do ensino, intuitivo ao professor, o que a configura como uma proposta epistemológica que valoriza o conhecimento do professor pela forma como ele o expressa^{3, 5}. Silva e Silva entendem que “estudantes e docentes têm muito a contar e vivem a partir de um emaranhado de histórias que, ao serem contadas, nos propusemos a escutá-las, através da pesquisa etnográfica e narrativa”^{6, p. 3}.

Para Pérez-Samaniego *et al*, “por meio das narrativas defendemos que nossa experiência interior tenha lugar no mundo cultural”^{1, p. 22} (tradução própria). É inerente à narrativa, portanto, o caráter biográfico. A narrativa, diferentemente da biografia e da autobiografia tradicionais, “não supõe um narrador autoritário e onisciente que conta toda a verdade e nada mais que a verdade; a perspectiva do narrador pressupõe-se parcial e honesta, portanto sujeita a críticas”^{5, p. 6}, (tradução própria). Rodrigues e Prado investigam as possibilidades da narrativa autobiográfica na pesquisa em Educação, afirmando que “a narrativa [...] favorece o desenvolvimento pessoal e profissional de pesquisadores que tomam sua própria prática, enquanto profissionais da educação, para investigação”^{7, p. 100}.

No desenvolvimento da narrativa como metodologia, Riessman⁸ sugere alguns modelos de análise de narrativa, sem mencionar a narrativa autobiográfica. Bolívar apresenta a *autointerpretação* como geradora de significados nas narrativas:

O auge do giro hermenêutico, paralelo à queda do positivismo e à pretensão de dar uma explicação “científica” às ações humanas provocou o entendimento dos fenômenos sociais (e do ensino) como “texto”, cujo valor e significado é dado pela autointerpretação hermenêutica que dela dão os autores. Ao invés de buscar uma explicação para o ensino, decompondo-o em variáveis discretas ou estabelecendo indicadores de eficácia, entende-se que o significado dos atores deve ser o foco central de atenção. Os grandes princípios universais e abstratos, por sua generalização, distorcem a compreensão das ações concretas e particulares. Uma hermenêutica-narrativa, pelo contrário, permite a compreensão da complexidade psicológica das narrações que os indivíduos fazem dos conflitos e dilemas de suas vidas.^{3, p. 6} (Tradução própria.)

Smith e Sparkes⁴ mencionam a *autoetnografia* como uma prática criativa analítica, apresentando uma proposta de tipologia da análise narrativa. A autoetnografia é melhor explicitada por Pérez-Samaniego *et al*⁹, que a situam no

campo da Educação Física. Para eles, “através da narração introspectiva de suas próprias emoções, identidades e vivências, o autor de autoetnografias pretende conectar-se com pessoas que tiveram experiências similares ou iluminar uma compreensão empática e íntima de tais questões”^{9, p. 30} (tradução própria).

Embora carregada de traços autoetnográficos e de autointerpretação, a narrativa que empreendo aqui, alinhada ao postulado relativista, caracteriza-se como *autobiográfica* simplesmente porque expressa minha existência no mundo. Integra à racionalidade o empirismo da vida, integra à teorização a concretude da experiência, integra à objetividade da pesquisa a subjetividade do pesquisador, integra à história do mundo a minha história. É justamente através de narrativas autobiográficas, por exemplo, que minorias sociais emprestam sua voz à pesquisa¹⁰. A narrativa autobiográfica é, portanto, também uma expressão política no meio acadêmico.

A metodologia narrativa autobiográfica reconhece o eu-sujeito pesquisador, não o invisibiliza sob o anonimato que lhe confere autoridade segundo valores neopositivistas, e, ao possibilitar que ele fale por si com autonomia e liberdade, desautoriza que fale por outros, que cale outras vozes, que reduza sujeitos a objetos e neutralize a existência deles em nome da neutralidade científica. A narrativa autobiográfica não é autossuficiente, como também não são as demais metodologias de pesquisa, mas é suficiente para atender à finalidade do presente trabalho. Ademais, é aplicável também fora do contexto formal da pesquisa acadêmica, acessível ao povo tanto enquanto metodologia como enquanto linguagem.

Diferente de metodologias tradicionais, que seguem uma série padronizada de etapas para obter resultados, a narrativa autobiográfica coexiste com os “resultados” que busca, constrói-se com eles, de forma que o produto final da narrativa é a própria narrativa, e não uma conclusão sintética *a posteriori* que a coloca como objeto de si mesma. Isso seria uma incoerência.

Considerando o potencial funcional da narrativa autobiográfica, a que apresento aqui assume a dupla função de conduzir longitudinalmente um relato coeso e, transversalmente, destacar situações pontuais passíveis de desdobramentos.

Como mencionei ao dar-lhe boas vindas a bordo, percorreremos uma rota (narrativa longitudinal) ao longo da qual faremos ancoragens (narrativas transversais). O nexos coesivo de minha rota narrativa será engendrado pela infraestrutura das ancoragens: em cada uma, será apresentado e problematizado um tema gerador; na sequência, será identificado um mito associado a ele, discutido a partir de situações-problema reais; por fim, serão apontadas possibilidades de ação para o educador esportivo.

A presente narrativa é *monográfica* mas não *monológica*. Sua estrutura aqui é sobretudo dialógica, tendo como principal interlocutor nosso timoneiro Paulo Freire. O **referencial teórico** que respalda nossa jornada compõe-se de três obras fundamentais do educador: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Pedagogia da autonomia* (1996).

Nosso sábio timoneiro anuncia aqui o rumo que tomaremos até a primeira ancoragem de nossa rota. Para Freire, o ser humano é um sujeito histórico¹¹. Histórico porque sua existência não se dá fora de um espaço-tempo nem longe de relações intersubjetivas, e histórico também porque ocorre uma interferência mútua entre sua subjetividade e o processo histórico da sociedade. Uma narrativa autobiográfica não pode prescindir de situar seu sujeito narrador no mundo, assim como não pode ignorar o quanto, em contrapartida, a ação narrada e a própria narrativa produzida influenciam o mundo. Sinto que sopra um vento favorável por aqui. Vamos aproveitá-lo para navegar!

3 MAR ADENTRO, MUNDO AFORA

I ANCORAGEM: QUE HISTÓRIA É ESSA, DE VELEJAR?

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.^{11, p. 91}

Paulo Freire

Eis-me, uma professora de vela. Educadora, portanto. Meus alunos, aos sete anos de idade, já são capazes de navegar em barquinhos próprios para sua faixa etária e estatura, os simpáticos Optimist. Quando aprendi a velejar, eu já tinha vinte e nove anos - a mesma idade que tinha Martine Grael ao conquistar sua *segunda* medalha olímpica de ouro, timoneando um barco da classe 49er FX ao lado da proeira Kahena Kunze nos Jogos Olímpicos de Tóquio, em 2020.

Martine já nasceu fazendo história. Ela é a filha caçula de Torben Grael, que “disputou seis edições de Jogos Olímpicos e chegou ao pódio em cinco delas, duas vezes no lugar mais alto”¹². Torben também conquistou a medalha de bronze na primeira participação brasileira na Volvo Ocean Race, a mais antiga regata de volta ao mundo (que muda de nome conforme muda de patrocinador), a bordo do veleiro oceânico Brasil 1¹³. Seu irmão Lars, igualmente dedicado à vela de alto rendimento com duas medalhas olímpicas de bronze, teve uma das pernas amputadas em um acidente náutico em 1998. No mesmo ano, Lars, Torben e o velejador Marcelo Ferreira fundaram o Projeto Grael, uma organização não-governamental (ONG) em Niterói (RJ), referência nacional em projetos sociais de vela¹⁴.

Visitei a sede do Projeto Grael em março de 2022, acompanhando uma aula de vela para crianças e adolescentes. Eu já era professora de vela desde setembro de 2021, e aproveitei uma viagem de verão ao meu querido Rio de Janeiro para conhecer as escolas e projetos sociais de vela da região. Contatei, antecipadamente, instrutores e gestores esportivos que me autorizaram a acompanhar aulas em diversos clubes. Retornei da viagem com memórias muito carinhosas, como a experiência de ter dado aula para uma menina e um menino franceses, irmãos, que se divertiram me

ensinando palavrinhas em sua língua nativa, e para uma garota que, por iniciativa própria, confeccionara um pequeno caderno para fazer anotações e desenhos das aulas de vela. Era seu diário de bordo, onde ela registrava, a cada velejada, sua história.

Tanto Martine quanto a menina que escrevia um diário têm um lugar importante na história da vela. Martine, que não conheço pessoalmente, representa o Brasil no esporte olímpico, representa as mulheres no pódio, representa o amor à carreira de velejadora profissional e, com isso, inspira tantas outras velejadoras que, como eu, não são sequer atletas profissionais mas têm ambições pessoais, batalhadoras incansáveis que comemoram as pequenas vitórias cotidianas da luta constante que é ser mulher no mundo esportivo. A menina do diário, que conheci pessoalmente mas cujo nome esqueci, me inspira também - a confeccionar meus próprios caderninhos, a brincar de velejar numa manhã ensolarada de domingo, a continuar sendo professora de vela mesmo que eu não coleciono medalhas como a Martine. A menina representa o encanto ingênuo e genuíno pela vela, a gratidão de aprender a velejar, a experiência do esporte com liberdade, autonomia e, sobretudo, alegria.

Numa perspectiva tradicional, a história do esporte, independente da modalidade, caracteriza-se pela sucessão de conquistas situadas temporal e espacialmente. São relevantes os feitos inéditos, os fatos únicos, as quebras de recorde e a quantidade de títulos, troféus e medalhas que um atleta ou time acumula. Nessa perspectiva, eu poderia contar a história da vela de forma linear, falando da primeira vez que um barco foi utilizado para fins recreativo-esportivos (diga-se de passagem, isso ocorreu na Holanda em 1660¹⁵), do surgimento dos iate clubes no Brasil, do crescimento da vela de competição (a vela é o esporte que mais traz medalhas olímpicas de ouro para o país¹⁶) e poderia listar os atletas mais destacados. Se, por um lado, não vejo sentido em reduzir todo o esforço de um atleta à menção de suas medalhas, por outro reconheço que a perspectiva tradicional da história do esporte honra esse esforço e legitima as conquistas do atleta. Coexistem, no entanto,

com essa narrativa do sucesso, histórias de fracassos, de atletas amadores, de educadores e educandos esportivos, de gestores, de familiares, de profissionais de apoio. Pessoas “anônimas” que vivem, concretamente, em suas existências particulares, situações históricas. Nesse sentido é que aponto a **história do esporte** como um tema gerador de problematização: *que história é essa?*

Nosso timoneiro ancora o barco. “É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico”^{17, p. 57}, afirma Freire. Diante das implicações desafiantes da perspectiva tradicional da história do esporte, proponho um diálogo que considere também uma perspectiva humanista sobre esse tema. Um diálogo com o qual nós, educadores, devemos nos comprometer pela autoridade que nos é inerente, considerando o impacto imediato-individual e histórico-social de nossas ações através dos processos educativos.

Freire já relatava, nos anos 1960, a sociedade brasileira em transição¹⁷, atento principalmente às consequências sociais da inexperiência democrática do Brasil. Embora possamos vislumbrar a superação gradual de diversas situações problemáticas, ainda vivenciamos culturalmente resquícios dessa inexperiência. Há situações paradigmáticas que não questionamos porque, imersos e dependentes delas, não percebemos suas pressões e opressões. Como enfrentamento, Freire defende a postura do radical, que “não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições”^{17, p. 50}.

A nossa sociedade capitalista, que impõe a produtividade como um valor humano, que exige resultados, que estimula a competitividade entre os sujeitos e premia o sucesso, a perspectiva tradicional da história do esporte mostra-se perfeitamente alinhada. Por exemplo, no contexto empresarial, diversos *coaches* corporativos são oriundos do mundo esportivo², tamanha é a concordância de valores. O esporte reproduz a sociedade e é reproduzido por ela, e o mesmo ocorre com seus mitos.

Como a existência humana compreende algo mais que trabalhar e produzir, uma perspectiva humanista da história do esporte pode ajudar a ressignificar a existência e superar os mitos presentes na perspectiva tradicional. Aqui, me contento em destacar apenas um mito, a título de exemplo, e convido você a identificar outros mitos e agir para superá-los.

É mito que apenas atletas profissionais fazem história. Tenho alunos ambiciosos, que desde cedo almejam conquistar títulos na vela e insistem que seus pais invistam em bons equipamentos. São crianças comprometidas com as aulas, cuidadosas com o material, ansiosas pelo momento de entrar na água. Sua autocobrança as leva a fazer uma leitura de mundo pautada no desafio e na comparação: hoje levei menos tempo para montar o barco, hoje fui a primeira a alcançar a boia, hoje fui a única a fazer uma manobra difícil. Essas características talvez ajudem a criança a lidar com a competitividade do esporte de alto rendimento, mas não garantem que ela se torne campeã.

Tanto para preparar esses alunos, que são minoria, para as adversidades da vela de competição, quanto para atender aos diversos interesses da maioria dos educandos, menciono em nossos diálogos velejadores que, embora famosos, não são atletas de competição, como Tamara Klink, Adriano Plotzki, Beto Pandiani, Thor Heyerdahl e a família Schurmann. Aqui, a fama desses velejadores tem um papel de conexão e não de distanciamento, pois suas histórias são acessíveis, públicas, através de livros e redes sociais. Esses velejadores vivem a vela numa dimensão poética, narrativa, aventureira, ecológica, familiar, apenas para citar alguns aspectos. Guardadas as devidas proporções, é possível viver essas *outras* dimensões da vela nas aulas de Optimist, incentivando os educandos a percebê-las em aula.

Tenho a ousadia de compartilhar com os educandos a minha própria experiência na vela de competição, que de famosa não tem nada mas tem uma medalha de ouro e uma de prata. Elas foram conquistadas em regatas festivas de um clube náutico de Porto Alegre (RS), nas quais participei pela classe Dingue com um velejador que havia sido meu colega no curso de monotipos. Essas regatas não

rendem títulos, mas rendem uma ótima festa no final, e no meu caso renderam também uma cicatriz na perna e a lembrança de passar um turno inteiro batendo queixo sob o céu cinzento e chuvoso daquele dia, o que certamente afetou minha paciência, tão necessária no vento de popa. As medalhas foram apenas um detalhe ao lado de tantos outros acontecimentos que envolveram minha participação em regatas de vela.

Então, quando convido os educandos a narrar algum momento da aula, meu interesse é na narrativa e não no desfecho. Eles não precisam chegar ao pódio para ter uma boa história para contar. Eles precisam reconhecer-se como sujeitos da própria história, como propõe Freire¹⁷.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente.^{18, p. 55}

O autorreconhecimento na história é um movimento crítico de assunção da subjetividade. Com esse vento batendo em nossas velas, já podemos subir a âncora e singrar, reflexivos, até a próxima ancoragem.

II ANCORAGEM: O BAÚ DOS TESOUROS

Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.^{18, p. 39-40}

Paulo Freire

A historicidade que vimos na ancoragem anterior despertou em mim uma certa nostalgia. Carrego neste barco um baú onde guardo os tesouros de minha história pessoal, memórias a que retorno em momentos cruciais. Sendo o tempo cronológico linear e progressivo, precisamos lidar com um passado que não se apaga, e o melhor a fazer é aprender com ele. Esse aprendizado nos dá subsídio para mudar o curso de nossa história pessoal e da história do mundo.

Freire nos encoraja a enfrentar os mecanismos opressores da sociedade, que nos impelem a aceitar falsos determinismos e cair na acomodação ao invés de lutar pela integração¹⁷. É com um fundo de otimismo que nosso timoneiro afirma: “inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão”¹⁸. Retomando a questão das medalhas sobre a qual já conversamos, sob o paradigma determinista seria inconcebível eu ser professora de vela sem ser ou ter sido velejadora medalhista. Por ter uma postura crítica a esse paradigma, por buscar superá-lo, entendo que não é o acúmulo de medalhas que determina o valor de minha prática pedagógica. Existe uma história, em minha relação com o esporte, que não pode ser ignorada quando assumo-me educadora esportiva.

Nesse sentido, vejo a **trajetória esportiva** como um tema gerador de problematização, especialmente para educadores que, como eu e nosso alegre timoneiro, gostam de ser gente:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.^{18, p. 39}

Do baú de memórias que abro agora, resgato alguns tesouros que reluzem quando reflito sobre a importância do esporte em minha vida, e que certamente impactam os processos educativos que experiencio na vela.

O primeiro tesouro é um par de tênis de corrida que comprei aos quinze anos. Eu sempre gostei de praticar esportes, desde criança. Minha família, porém, não tinha condições financeiras de me colocar em uma escolinha esportiva, nem atendia aos critérios socioeconômicos dos projetos sociais de esportes. Quando entrei no ensino médio, trabalhei como auxiliar de educação infantil na mesma escola particular onde estudava, e com o repasse do valor descontado da mensalidade escolar, à semelhança de uma mesada merecida, comprei o tal tênis. Devo ter aprendido então uma das premissas básicas do capitalismo: o dinheiro compra a liberdade. No meu caso, era a liberdade de finalmente poder praticar um esporte, o mais acessível que eu conhecia - a corrida de rua.

Embora eu não seja acumuladora de medalhas, me orgulho das poucas que tenho, a maioria de valor simbólico. Eis um tesouro que guardo com carinho: a medalha de participação na Carrera Universia, uma corrida de dez quilômetros que aconteceu em Guadalajara, em 2010. Eu cursava então o bacharelado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, durante o qual realizei uma mobilidade acadêmica de um semestre em Fortaleza (CE), recebendo apoio financeiro de uma instituição financeira conveniada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Posteriormente, essa instituição selecionou dezenas de bolsistas da América do Sul e da Península Ibérica para um evento acadêmico no México, onde apresentamos nossas experiências e propostas para ações futuras. Dentre as atividades culturais do evento, a corrida foi a que mais me motivou, pois foi uma forma “esportiva” de conhecer vários pontos turísticos da cidade. Eu fui a única bolsista a participar.

Outro tesouro de meu baú é meu skate longboard. Ele foi uma de minhas primeiras aquisições em um desafiador período de morte em vida (como costuma dizer nosso timoneiro), quando trabalhei em um cargo burocrático no serviço público.

Foram onze longos anos em que o skate e outros esportes e hobbies funcionaram como válvulas de escape às crises existenciais recorrentes. Enquanto a corrida é meu esporte habitual, o skate é uma prática especial. Ele é meu mais assíduo parceiro de viagem, e já esteve comigo nas ruas de Fortaleza (CE), Maceió (AL), Rio de Janeiro (RJ) e Florianópolis (SC).

Há muitos outros tesouros guardados aqui, mas quero mostrar-lhe apenas mais um, dos mais antigos deste baú de memórias: um nó punho de macaco. Era verão e eu, então com doze anos, frequentava uma tenda de atividades lúdicas na orla de Tramandaí (RS). Numa manhã, um jovem oficial da Marinha do Brasil que supervisionava a tenda, observando minha curiosidade por nós de marinheiro, me ensinou a fazer o tal nó. Meu pai comprou um cabo verde claro em uma ferragem e fiz com ele um punho de macaco que passei a usar como chaveiro.

Por muitos anos, eu não lembrei o nome desse nó. Foi na Austrália, em 2013, que um guia de ecoturismo informou-me que tratava-se do *monkey fist*. Diferente das despreziosas visitas à tenda de atividades de Tramandaí (RS), essa viagem à Austrália foi motivada por um crescente interesse pela cultura náutica, que originou-se enquanto eu escrevia o trabalho de conclusão do curso de Comunicação Social. O trabalho era sobre a temática da tatuagem e, para escrevê-lo, estudei indiretamente as grandes navegações que marcaram a história da humanidade. Foi a bordo de veleiros, na pele de navegadores colonizadores britânicos, que a cultura da tatuagem nativa de povos insulares do Pacífico Sul chegou à Europa, às vésperas da Revolução Industrial.

Recentemente, encontrei em um armário a mochila que usava na época em que aprendi a velejar (2017) e me deparei com um nó fazendo as vezes de chaveiro. Dessa vez, o nó era um *lais de guia*. Vê-lo pendurado na mochila me lembrou da emoção de conseguir fazer um nó pela primeira vez. Seja um nó difícil e ornamental como o punho de macaco, seja um nó simples e útil como o *lais de guia*, a sensação de aprender é a da conquista em seu sentido mais puro.

Esses tesouros que apresentei aqui simbolizam episódios de minha trajetória pessoal, situações passadas que reverberam no presente e que me conectam de diferentes maneiras à prática esportiva. Com o tênis de corrida, pudemos pensar nas questões econômicas e familiares associadas ao esporte. A medalha de Guadalajara reforçou seu aspecto cultural. Tanto ela quanto o skate apontaram o esporte recreativo, ocasional, vinculado ao turismo. O skate, principalmente, evidenciou o efeito psicológico da prática esportiva. E meus nós de marinheiro me reconduziram à posição de aprendiz, revelando que o processo educativo não se dá fora de um contexto, isolado no espaço-tempo, alheio a emoções e subjetividades. Mesmo o aprendizado de um conteúdo técnico, como o nó lais de guia, é significativo para além do esporte.

Todas essas situações me formam educadora esportiva, mesmo que à época de sua ocasião eu sequer pensasse em ser professora. Por serem parte de minha história e, conseqüentemente, de minha subjetividade, todas essas dimensões do esporte são integradas a minha prática pedagógica da vela. É por causa dessas inúmeras vivências e do exercício de reflexão sobre elas que minha abordagem rejeita os determinismos de uma pedagogia do esporte que é opressora também para os educadores.

É mito que a educação esportiva é neutra, dentre outros fatores, porque é atravessada pelas trajetórias pessoais de educadores e educandos, pelas experiências subjetivas de cada um com o esporte. Nosso bravo timoneiro apoia essa postura:

É por isso que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade.^{18, p. 80}

Assumir a impossibilidade da neutralidade é libertador para o educador. Com isso, demonstramos ao educando, por meio de nosso exemplo, que ele também tem liberdade de exprimir-se e ser respeitado em seu posicionamento. Para Freire, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”^{18, p. 25}, ou seja, exige coerência entre o que o educador fala e faz. O educador deve ser o primeiro a colocar em prática o que ensina.

O exercício que fiz aqui, de observar um objeto concreto e revisitar as memórias que ele evoca, é uma forma de identificar em nossa trajetória pessoal que acontecimentos nos tornaram seres não-neutros. Proponho que você o faça também. Descubra até onde um objeto conduz sua imaginação. Para que épocas do passado (ou, quem sabe, do futuro) esse objeto o transporta? Que temáticas relacionadas aparecem hoje, com a maturidade que você não tinha então? Que pessoas ressurgem em sua história, muitas delas sem rosto e sem nome? Você certamente é, também, um personagem anônimo e misterioso de uma história que você desconhece, mas lembre-se: em sua própria história, você é o protagonista. E tem autonomia para fazer suas escolhas, para viver livre da obrigação de ser neutro.

Enquanto você pratica esse movimento entre a memória e a imaginação, devolvo meus tesouros ao baú de memórias. Nosso timoneiro, incansável, direciona o barco ao próximo destino. Içar velas! Vamos velejar!

III ANCORAGEM: MERGULHO NA SUBJETIVIDADE

Exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.^{18, p. 43}

Paulo Freire

Vimos, na ancoragem anterior, como fatores históricos, sociais, culturais e econômicos nos formam sujeitos. Mostrei-lhe alguns tesouros guardados em meu baú de memórias, descrevendo situações de minha trajetória esportiva. Nesta ancoragem, proponho um refrescante mergulho no profundo oceano que é a **subjetividade do educador esportivo**. Para essa aventura, contaremos com a expertise de Fernando González-Rey, psicólogo e autor da Teoria da Subjetividade, a qual considera fundamentais na formação do sujeito os aspectos históricos, culturais e sociais. Ele será nosso guia de mergulho por aqui, pois conhece bem a região onde ancoramos nosso barco.

Familiarizado com as profundezas do sujeito, nosso timoneiro sobe ao convés e antecipa os preparativos para o mergulho: “confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo”^{11, p. 37}. Ideia que González-Rey, com seu sotaque cubano, escafandra a fim de nos ambientar ao conceito de subjetividade:

Diferente do subjetivismo, a subjetividade nos permite uma concepção de mente que é inseparável da história, da cultura e dos contextos atuais da vida social humana. A subjetividade emerge quando a emoção passa a ser sensível aos registros simbólicos, permitindo ao homem uma produção sobre o mundo em que vive, e não simplesmente a adaptação a ele.^{19, p. 123} (Tradução própria.)

Enquanto a individualidade e a personalidade remetem à natureza biológica de uma pessoa, a identidade propõe a superação do conceito de personalidade, refletindo uma abordagem crítica, filiada à Psicologia Social, que leva em consideração as relações com o meio social e as metamorfoses que continuamente atualizam o eu²⁰. A identidade é, fundamentalmente, uma relação do sujeito consigo mesmo, um ser no mundo. A subjetividade diz respeito à relação do sujeito com o

mundo, um fazer no mundo. Ela orienta a ação do sujeito no meio social e também sua percepção particular deste. Para González-Rey, “a subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos”^{21, p. 9}.

Sendo todo processo educativo situado histórica e culturalmente, é fundamental que o educador conscientize-se de sua própria historicidade, para que, assumindo sua responsabilidade nesse processo, não reproduza uma educação hegemônica. Para isso, é fundamental que o educador compreenda a própria subjetividade a partir de uma postura crítica. Freire propõe a formação humanista do educador, resgatando qualidades subjetivas preteridas no paradigma racionalista¹⁸. Como coloridos animais marinhos que alegam o fundo do mar, essas qualidades animam a subjetividade do educador.

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se [...] sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”^{18, p. 33}, afirma Freire. A emoção é própria do ser humano, e a **afetividade** é uma manifestação emocional presente em qualquer relação intersubjetiva, ou seja, presente também nos processos educativos. A afetividade do educador não contrapõe-se ao conhecimento técnico do ensino, pois são qualidades de naturezas diferentes (este último, de natureza objetiva e aquela, subjetiva) que se complementam.

Nosso timoneiro deslumbra-se com outra qualidade subjetiva aqui no fundo do mar: a **alegria**. Para ele, a alegria dá sentido à prática educativa, que nos estimula ao “gosto de querer bem”¹⁸:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.^{18, p. 101}

Motivada por essas palavras, entendo que a subjetividade do educador compreende a capacidade de alegrar-se, de promover a alegria e também de

defender o direito a ela. Se, nesse sentido, pareço esperançosa, é porque de fato sou. Concordo com Freire quando afirma que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a **esperança**. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”^{18, p. 52}. A esperança como qualidade subjetiva do educador pressupõe a consciência de seu próprio inacabamento e sua capacidade de ação, ou seja, sua autonomia para mudar as circunstâncias sociais que o envolvem.

Educadores são tão inacabados quanto educandos, assumindo com **humildade** que “ninguém é superior a ninguém”^{18, p. 87}. Para Freire, a humildade e a tolerância fundamentam o respeito à pessoa do educando. “O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”^{18, p. 67}.

É com necessária humildade que o educador reconhece que aprende ao ensinar¹⁸. É entendendo que a dialogicidade que caracteriza a educação fundamenta-se nas relações humanas que o educador supera o próprio fazer educativo. É esquadrinhando sua subjetividade que o educador reconhece as subjetividades dos educandos e, com empatia, constrói com eles uma educação horizontal. Acredito que o caminho para o estabelecimento de vínculo entre educadores e educandos seja colorido assim, com pinceladas de afetividade, alegria, esperança e humildade. E é justamente essa vinculação que, ao dar sentido e significado à relação educador-educando, garante o respeito às subjetividades e o justo exercício da autoridade docente. Entre as bolhas cintilantes das palavras proferidas no fundo do mar, pergunto: o que sua subjetividade ensina?

Em minha prática pedagógica como professora de vela, é nítida a proximidade com os alunos. Se por muito tempo eu considerei isso uma aleatoriedade, hoje entendo que minha subjetividade tem um importante papel no vínculo com eles. Em meus primeiros dias como monitora da turma, quem me ensinou o que eu deveria ensinar foram os próprios alunos. Eu não via um barco há dois anos, nunca havia

montado um Optimist na vida e precisava conferir se a montagem dos barcos pelos alunos estava correta. Os professores mais experientes me corrigiam da mesma forma que corrigiam as crianças. Então, meu primeiro passo como professora foi ter a humildade de aprender. Naturalmente aumentou a vontade de aprimorar meu conhecimento de vela, pois eu tinha motivo e motivação para melhorar a qualidade das aulas. Descobri na prática o que nosso timoneiro já afirmava há tempos: “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”^{18, p. 66}.

Cresceu também minha curiosidade pelos conteúdos e processos educativos referentes à vela. Hoje entendo, como Freire, que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*”^{18, p. 61}. Curiosamente, sinto que o êxito do processo educativo formal passa pela informalidade. Manifesto minha curiosidade em conversas informais com os alunos, quando me liberto para “ensinar” algo externo ao conteúdo planejado. São momentos de abertura para que compartilhem comigo e com os colegas fatos que inspiram sua curiosidade também, mesmo que não sejam relacionados à vela. Essas brechas na rigidez estrutural de uma aula são escotilhas por onde espio, curiosa, a subjetividade dos educandos.

Atento aos detalhes, nosso timoneiro discorre brilhantemente sobre gestos espontâneos (e por isso transparentes) do educador, tendo como referência o contexto escolar:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como uma contribuição à assunção do educando por si mesmo. [...] **Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente.** É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. [...] Uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é a educação e do que é aprender. [...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos

sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.^{18, p. 31-33} (grifo próprio)

A alegria que aflora durante as aulas certamente está associada a esses momentos de informalidade em que me permito ser tão criança quanto meus alunos. Momentos permeáveis à emoção, em que a segurança de saber um conteúdo técnico dá licença à vulnerabilidade de admitir o que não sei. Uma coisa é certa: eu e os alunos temos um interesse em comum, que é velejar. Guardadas as devidas proporções, quando velejo enfrento as mesmas situações que os alunos. Também viro o barco, também tomo pancada da retranca, também esqueço de fazer um ou outro nó, também tenho dificuldade em perceber o vento, também preciso resolver em água algum problema de equipamento, entre tantas outras falhas que me perdo. E faço questão de contar essas histórias às crianças, pois eu mesma as vivencio com leveza e alegria. Para mim, tudo isso faz parte de velejar. Não é porque erro que não posso ser alegre.

Ser simultaneamente educanda e educadora em uma modalidade esportiva é, sobretudo, compartilhar a paixão pelo esporte - uma paixão concreta, que atesta a coerência entre o que falo e o que faço, entre o que ensino e o que sei (mesmo que seja um saber imperfeito e inacabado). Freire explicita as vantagens de sermos aprendizes do que ensinamos:

A minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.

18, p. 64

Perceber em minha prática pedagógica os aspectos que, combinando minha historicidade e influências do meio sociocultural, conformam minha subjetividade é um processo transformador, conseqüentemente educativo. É a partir de mergulhos

como esse que podemos emergir para uma consciência crítica e autocrítica e observar a superfície com uma curiosidade não mais ingênua, e sim problematizadora.

Os processos educativos no esporte podem reproduzir padrões hegemônicos através dos diferentes sujeitos que interferem nesses processos: educadores, educandos, familiares, dirigentes, atletas famosos, figuras políticas, entre outros. Tomando como exemplo a vela competitiva, abordada logo na primeira ancoragem que fizemos, a prática pedagógica do educador acaba por confundir-se com o treinamento técnico de alto rendimento.

O treinador é também educador e, de fato, constrói um forte vínculo com os atletas sob sua autoridade, participando de sua formação. Entretanto, seu contexto - o esporte de alto rendimento - implica não apenas um conteúdo objetivo mais técnico que o da iniciação esportiva e das práticas não competitivas, mas também uma ação pedagógica congruente. É evidente que tanto treinadores quanto atletas de alto rendimento compartilham aspectos subjetivos, conformando uma subjetividade social naquele espaço de treinamento, no setor competitivo daquela modalidade esportiva ou, numa perspectiva mais ampla, na comunidade do esporte de alto rendimento em geral.

É mito que o todo educador esportivo é também treinador. Por um lado, pode partir do próprio educador, em virtude de uma subjetividade atravessada por experiências de competição esportiva, uma prática pedagógica similar ao treinamento técnico. Por outro, o educador pode sofrer essa (o)pressão a partir de outros sujeitos, o que impacta diretamente sua subjetividade. Como educar com afetividade, alegria, esperança e humildade, se do educador-treinador exige-se competitividade, austeridade, ambição e orgulho? É possível que o educador sequer esteja consciente da opressão sofrida, imerso em um contexto no qual essas exigências embrenham-se em muitos outros espaços além do esporte, camufladas de valores éticos e morais socialmente desejáveis. É possível também que o educador, consciente dessa opressão, adapte-se a ela (o que implica assumir-se opressor) ou busque superá-la, defendendo sua competência.

As tarefas do educador e do treinador esportivo não devem se confundir e tampouco são concorrentes. O exercício de uma não acarreta a extinção de outra, e ambas podem ser executadas pelo mesmo sujeito em ocasiões distintas. A educação esportiva é para todos e forma atletas, enquanto o treinamento esportivo é para atletas e forma campeões. Ao dedicar-se à educação libertadora, humanista, o educador esportivo deve superar a orientação tecnicista do treinamento, ampliando as possibilidades formativas de sua prática pedagógica. Se o esporte pode ser um meio de experimentação e expressão da subjetividade, um espaço de cooperação em vez de competição, uma maneira de fazer amigos ao invés de adversários, uma prática em que o sujeito pode falhar e alegrar-se mesmo assim, por que ensiná-lo como se não fosse libertador?

Ufa! Nosso mergulhador sinaliza um bem-vindo OK. Vamos emergir e respirar?

IV ANCORAGEM: POR QUE VOCÊ VEIO VELEJAR HOJE?

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.^{18, p. 20}

Paulo Freire

Após um mergulho tão intenso e instigante, nos despedimos de González-Rey para seguir nossa jornada marítima. O barco desliza suavemente sobre as ondas, desacelerando à medida que o vento minguava, principiando um momento de calma. Decidimos ancorar para contemplar a natureza azul ao nosso redor. Ouvindo alguém cantarolar *ah, se eu fosse marinheiro, era eu quem tinha partido...* Subo à proa e observo a natureza humana a bordo do barco. Alguns tripulantes embarcaram porque conheciam o timoneiro, outros porque não conheciam absolutamente nada sobre a vida a vela. Um aventureiro veio em busca de uma boa história para contar. A empresária queria apenas tirar uma folga da rotina e trouxe uma amiga que, pelo contrário, veio socializar. O jovem ambientalista comemora toda vez que um animal marinho se aproxima do barco. Uma garotinha vira um filme sobre vela e decidiu aprender a velejar. Estava acompanhada do avô, um velho marinheiro húngaro que, após uma brilhante carreira como velejador profissional, tornou-se juiz de regatas. E você, por que veio velejar?

Esta é uma pergunta que faço a meus alunos de vela não apenas no início do semestre, mas em cada aula. Por que você veio velejar *hoje*? A vela tem disso. O que aprendemos como sendo um esporte possibilita tantas experiências que mesmo alunos com um objetivo específico velejam por diferentes motivos no decorrer de sua prática esportiva, podendo também mudar de objetivo. Isso porque sua subjetividade não é fixa, como sequer é a minha.

Na ancoragem anterior, mergulhamos na subjetividade para entender que a subjetividade do educador tem uma importante tarefa no processo educativo. Este, por sua vez, é um processo dialógico com os educandos, portanto existem diversas subjetividades em interação, caracterizando a **intersubjetividade dos processos**

educativos no esporte. Mesmo que o educador trabalhe com grupos de educandos, o grupo é necessariamente heterogêneo. Poderíamos sondar aqui o conceito de subjetividade social de González-Rey²¹, mas é suficiente compreendermos que as subjetividades individuais dos educandos precisam ser respeitadas na prática pedagógica esportiva. Para Freire,

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.^{18, p. 46}

Entender as subjetividades de meus alunos, sua historicidade, seus contextos externos à aula de vela e suas expectativas no esporte é essencial para que minha prática pedagógica seja democrática. Como diz nosso timoneiro, “não é falando aos outros, de cima para baixo, [...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”^{18, p. 81}. Ao percebê-los com atenção e entendê-los como sujeitos do processo educativo, aprendo com eles a ser educadora *deles*.

É um dever ético do educador sujeitar-se à subjetividade do educando. A empatia da intersubjetividade não é uma meta a ser alcançada pelo educador, e sim uma consequência natural da atitude respeitosa entre ele e o educando. É uma consequência de educar com afetividade, alegria, esperança e humildade, entre outras qualidades, dando abertura para que a subjetividade do educando se manifeste. Para Freire, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”^{18, p. 18}.

A intersubjetividade nas aulas de vela expressa-se, entre muitas outras situações, na diversidade de respostas que escuto ao perguntar por que meus alunos foram velejar. Cada resposta exige de mim um conhecimento técnico particular e uma maneira de transformá-lo em prática pedagógica. Pela conscientização da intersubjetividade, evidencia-se um mito comum na prática pedagógica esportiva.

É mito que todo atleta quer ser campeão. Os esportes oferecem inúmeras possibilidades de prática para além da competição, de forma que cada atleta constrói uma relação subjetiva com o esporte que pratica. O educador não pode, acomodando-se acriticamente à conjuntura hegemônica que institui no esporte valores convenientes ao capitalismo, pressupor que o educando tenha essa mesma atitude condescendente. O determinismo intrínseco a esse paradigma proclama que *you were born to win*, não que *you were born to live*.

A iniciação em uma modalidade esportiva, por ser o ponto de partida de todo atleta, deve proporcionar-lhe a maior diversidade de experiências possível. É comum, porém (e problemático também), que atletas iniciem uma prática esportiva com o objetivo de treinar para vencer, acostumados ao ensino tecnicista predominante em outros espaços educacionais ou influenciados por essa perspectiva. No exercício da educação humanista, cabe ao educador sujeitar-se à subjetividade do educando, promovendo oportunidades de reflexão através de questionamentos como estes: seu desejo de ser campeão vem “de dentro” ou “de fora”? O atleta tem consciência das opressões implícitas na busca pela vitória esportiva? O que o atleta entende por sucesso? O que ele acredita que o sucesso no esporte pode lhe garantir? O atleta tem autonomia para treinar para vencer, mas precisa entender que o contexto educativo do esporte precede o treinamento de alto rendimento, é necessário a ele e cada um tem finalidades específicas.

Na educação esportiva *como prática de liberdade*, o educando aprende a reconhecer em sua subjetividade as origens de sua motivação para a prática esportiva. Aprende a dialogar criticamente com os sujeitos e com o mundo. Aprende a identificar e combater situações opressoras no esporte, reconhecendo sua natureza humana em todo atleta. É para formar pessoas que o educador assume a tarefa de educar, independente do objeto do processo educativo. O objeto, porém, possui uma função formativa a ser assimilada pelo educador e pelo educando, como mostram os ventos que agora enchem nossas velas. Velejemos então rumo à vastidão do conhecimento para descobrir o que esse oceano nos reserva.

V ANCORAGEM: A ILHA DESERTA

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.^{18, p. 17-18}

Paulo Freire

Distantes da terra firme e próximos apenas de nós mesmos, velejamos como se nosso barco fosse a única coisa viva no mundo. O silêncio é rompido pelo gorjear de um bando de andorinhas do mar que voa acima do mastro. Nosso timoneiro imediatamente saca o binóculo para observar seu voo e localiza algo no horizonte.

- Terra à vista!

Aos poucos, conseguimos distinguir formações rochosas, árvores, uma praia onde ancorar. Deixamos o barco e partimos à exploração da pequena ilha. Está deserta, mas alguns objetos espalhados pela areia atestam que a vida humana estivera ali um dia e deixara vestígios.

Os objetos encontrados são típicos da navegação: cartas náuticas, régua, transferidor, compasso, lupa, alidade, luneta, cabos. Objetos usados há séculos, que sobreviveram à modernização e continuam úteis quando esta falha. Antes de aprender a velejar, em meu fascínio platônico pela cultura náutica, eu conhecia esses instrumentos apenas teoricamente, pois eram mencionados com frequência nos livros de minha Biblioteca Marítima. Quando me tornei professora de vela, realizei o sonho de conquistar as habilitações náuticas de arrais e de mestre amador, que demandam o domínio de alguns desses instrumentos. *Navegar é preciso* porque, sem precisão, não vamos a lugar algum.

Esse princípio vale para qualquer tipo de navegação, inclusive a esportiva. É o que fundamenta o conteúdo objetivo das aulas de vela, caracterizado por um vocabulário específico tão tradicional quanto os instrumentos de navegação. Quando

um sujeito aprende a velejar, passa inevitavelmente por uma “alfabetização” náutica, habituando-se a termos que podem, na pior das hipóteses, salvar sua vida.

Acrescidos da terminologia específica da navegação a vela, os conteúdos técnicos consistem no principal objeto da prática pedagógica desse esporte. É evidente que o professor de qualquer modalidade esportiva deva combinar conhecimento teórico e prático do esporte que ensina. Enquanto sujeito do processo educativo, o educador esportivo toma o **esporte como objeto**. Nosso timoneiro complementa: “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”^{18, p. 74}.

Na pedagogia do esporte à vela, são raros os recursos teóricos que tratam do ensino do esporte para além da perspectiva tecnicista e instrumentalista. Destaca-se, nesse sentido, o livro *Ensinando a velejar*, em que Fernandes sugere:

Para se exercer a função de professor de Vela, é indiscutivelmente fundamental que se tenha o conhecimento prático do esporte, o embasamento teórico de todos os conteúdos envolvidos e, principalmente, o conhecimento acadêmico pedagógico necessário para o desenvolvimento de uma boa aula, além de estar sempre pesquisando e atento às novidades do esporte, para, então, poder contribuir com a formação de velejadores autônomos e conhecedores do esporte.^{22, p. 88}

Atendendo à classe Optimist, a publicação *Teach sailing the fun way*²³ (*Ensine a velejar de forma divertida*, tradução própria) consiste em uma compilação de setenta atividades lúdicas de vela para crianças. Kellog²³, sem delongas, recomenda ao professor que tenha uma atitude positiva e entusiasmada ao conduzir as atividades.

No Brasil, o manual *PST/Navegar*²⁴ estrutura aspectos técnicos e pedagógicos de vela, canoagem e remo de acordo com as dimensões procedimental, conceitual e atitudinal propostas por Coll et al²⁵. Semelhante a um plano de ensino, o relatório de vela apresentado no manual distribui os conteúdos e avaliações ao longo de vinte e oito aulas da classe Optimist.

A publicação *Aprenda a velejar: Manual do iniciante à vela*²⁶, da Confederação Brasileira de Vela (CBVela), reúne manobras, marinharia, preparação do barco, clima, regras e nós, abordados como conteúdos gerais. As especificidades de cada classe de

veleiro de competição são oficializadas junto à World Sailing em documentos que registram as características de construção do barco e as regras da classe.

Os manuais são recursos instrutivos que podem ser consultados tanto por educadores quanto por educandos, porém limitam-se a apresentar o conteúdo de maneira resumida, puramente técnica, *apressada*. Por tratarem exclusivamente do objeto da aprendizagem, desconsiderando os sujeitos, podem funcionar como um direcionamento inicial do professor, mas não como cerne do processo educativo. Elaborados para atender à necessidade cultural hegemônica de “otimização” do tempo, em nome da objetividade e da praticidade dispensam o aprofundamento teórico e reflexivo necessários à educação, esta formativa e não puramente informativa. Como salienta Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador”^{18, p. 25}.

No ensino do esporte, reproduzir a lógica instrumentalista dos manuais compromete o processo formativo intrínseco ao educativo. “*Formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”^{18, p. 11}. O instrutor esportivo que abstém-se de criar o processo educativo, integrando a ele sua subjetividade, é incapaz de reconhecer a capacidade criativa e a subjetividade do atleta - treina-o.

É mito que o conteúdo ensinado no esporte deve ser padronizado. Pelo contrário, deve ser diversificado e contextualizado, e sobretudo não pode limitar-se à abordagem técnico-instrumentalista, mecanicista, produtivista. O educador que tenta implementar acriticamente em sua prática pedagógica um modelo de ensino gerado em outro contexto (outra modalidade esportiva, outro país, outra época, outro meio sociocultural, etc.) não educa, treina. Inverte sujeito e objeto no processo educativo. Tornam-se, ele mesmo e os educandos, objetos de uma pedagogia do esporte massificadora que, determinista, homogeneiza o conteúdo esportivo a fim de igualar o nível técnico dos atletas. Nessa perspectiva, o esporte convém ao sistema produtivista que aplica a seres humanos o mecanismo da reposição de peças de uma

máquina. O atleta ou técnico que não produz resultados é imediatamente substituído por outro, *treinado* para a mesma função.

Freire situa histórica e politicamente a ocorrência desse ensino corrompido que a educação humanista combate:

É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas.*^{18, p. 101-102}

Ainda que a normatização do conteúdo esportivo fosse irrefutável, ela não seria possível em face das subjetividades de educadores e educandos. A educação esportiva forma sujeitos com autonomia para fazer as próprias escolhas em sua prática esportiva - inclusive treinar arduamente para substituir o campeão no pódio - a partir de uma consciência crítica e não ingênua. Sujeitos diversos que, diante de um mesmo objeto, aprendem coisas diferentes. Por exemplo, no ensino da vela, marcado pela peculiaridade terminológica, selecionar de um glossário náutico os vocábulos mais significativos faz parte do processo educativo e implica o esforço mútuo de educadores e educandos em questionar: significativos para quem?

O esporte é dinâmico, principalmente os esportes na natureza, como a vela, em que o meio ambiente molda a prática esportiva. Um mesmo exercício gera aprendizados diferentes de acordo com a intensidade e a direção do vento, por exemplo, e se combinarmos os diversos fatores ambientais intervenientes, percebemos que as condições de prática nunca são exatamente as mesmas num mesmo local, época do ano e hora do dia. A variabilidade das condições de prática, portanto, tornam infactível a padronização do conteúdo do esporte.

Os conteúdos objetivos do esporte, ou o esporte enquanto objeto do processo educativo, devem promover o conhecimento, não a uniformização dos sujeitos. “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”^{11, p. 37}, arremata o timoneiro enquanto coleta informações perdidas na ilha deserta. *Para mim, elas fazem sentido.*

VI ANCORAGEM: OS PIRATAS OPRESSORES

O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas [as massas oprimidas] em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível.^{11, p. 39}

Paulo Freire

Deixamos a ilha antes do anoitecer. Os lampejos de um farol surgem no horizonte, ainda inalcançável. Ancoramos novamente, à luz do luar e de mais nada. Encontramo-nos reunidos no convés, em torno dos objetos que o timoneiro recolhera na praia, para ouvir as histórias de marinheiro do avô húngaro que nos acompanha. Experiente em velejar nestas águas, ele conta que, certa vez, circulavam por ali piratas que se declaravam os donos do oceano. Eles não entendiam de navegação tanto quanto entendiam de violência, por isso capturavam velejadores, saqueando-lhes a liberdade, e os condenavam ao trabalho forçado de navegar sob a bandeira pirata.

Os piratas opressores tinham uma insaciável necessidade de **conquista**¹¹. Aos velejadores capturados, impunham seus tenebrosos valores imorais e prometiam frações generosas do ouro acumulado em troca de seu silêncio e sua subserviência. Conforme crescia o número de velejadores capturados, aumentava também o risco de amotinamento, tão temido pelos piratas. Para evitar a revolta que os destronaria, implementavam a estratégia de **dividir para manter a opressão**¹¹, criando um ambiente de desconfiança e corrupção entre os prisioneiros. Alguns destes eram falsamente promovidos a “líderes” e acreditavam ser estimados pelos piratas porque conseguiam dialogar e fazer pactos com eles. Esses ingênuos velejadores não passavam de vítimas da **manipulação**¹¹ dos traiçoeiros piratas. Acostumando-se aos comportamentos opressores, passavam a falar, agir e pensar como os piratas. Sofriam a **invasão cultural**¹¹ e, com o tempo, a cometeriam também, como se nunca tivessem sido outra coisa na vida senão piratas opressores.

- Esses piratas ainda existem? - Perguntou a neta do marinheiro.

Sabemos que sim, disfarçados de pessoas comuns e infiltrados nas mais diversas atividades. O oceano que anseiam conquistar é outro, mas as estratégias de

opressão continuam as mesmas, inclusive no meio esportivo, gerando a **opressão no esporte**.

É **mito que não existe opressão no esporte**. Ela manifesta-se como misoginia, racismo, etarismo, capacitismo, preconceito contra pessoas LGBTQIA+ e exclusão das pessoas pobres, além de outras situações discriminatórias que ultrapassam as relações interpessoais e revelam a opressão a nível sistêmico. Todas essas manifestações de opressão são reforçadas por mitos que ludibriam os sujeitos que vivem o esporte, fazendo-os acreditar em declarações enganosas que privilegiam os opressores e mantêm as relações de poder.

Diferente das ações citadas, nitidamente opressoras, os mitos se manifestam de maneira sutil, quase nunca verbalizados mas sempre percebidos por quem atingem. Por exemplo, frequentes atitudes machistas criam e reforçam o mito de que a vela não é um esporte para mulheres. Diversas situações que geralmente passam despercebidas foram relatadas na *Cartilha de boas práticas: vela feminina*²⁷: o desprezo a velejadoras em treinos mistos, a delegação de tarefas de forma desigual entre homens e mulheres a bordo, a contestação de decisões tomadas por velejadoras embarcadas, a subestimação do conhecimento técnico de velejadoras, a exclusão de mulheres da organização de campeonatos, a pressuposição de que as mulheres que circulam no meio náutico não são velejadoras e sim acompanhantes de velejadores, entre outras ocorrências. Não perceber a discriminação de gênero nessas situações implica admitir seu determinismo. Perceber a discriminação e não questioná-la e combatê-la acaba por manter hierarquias implícitas, injustas, na vela, levando ao sentimento de inferioridade entre velejadoras e afastando do esporte as meninas e mulheres que desejam aprendê-lo.

A propagação de mitos é uma das principais formas de manter a opressão a partir dos próprios oprimidos, por isso toda verdadeira educação deve comprometer-se com a formação do sujeito e não somente com o objeto do processo educativo. Uma formação problematizadora que promova a criticidade, o questionamento, a curiosidade epistemológica, a conscientização, a emersão. Uma

formação humanista que não aceite o determinismo e enfrente a opressão com o que ela mais teme - afetividade, alegria, esperança e humildade, apenas para citar o que já vimos ao longo desta jornada. Uma formação que, no esporte, sirva à desmitificação de tudo o que pode levar as pessoas a desistir de praticar um esporte.

Aos olhos dos piratas, os motineiros desejosos de liberdade são os que opõem-se à opressão, e não eles próprios, que ao saquear a liberdade de quem navega no oceano limitam a liberdade, proclamando-a um direito exclusivo. Atônitos com as histórias de piratas e, mais ainda, com a chance de defrontá-los por aí, levantamos âncora e seguimos rumo ao destino final de nossa jornada.

VII ANCORAGEM: O FAROL

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.^{18, p. 103}

Paulo Freire

As histórias de piratas tiraram o sono de alguns tripulantes e causaram pesadelos em outros, mas continuam todos animados por estar aqui, velejando ao sabor do vento. O farol que avistamos ao longe na noite passada está cada vez mais próximo, indicando nossa última ancoragem antes de atracarmos no porto. Quando aprendi a velejar, não imaginava aonde a vela poderia me levar. Sempre percebi a **vela como prática de liberdade**, uma liberdade literal de estar solta “entre céu e mar”, como diz Amyr Klink²⁸. Livre também das opressões mundanas que se impõem como prioridade sobre o que é essencialmente humano, que se proclamam donas do meu oceano. A sensação de liberdade, para mim, está associada à autonomia de velejar sozinha (minha experiência pessoal na vela é majoritariamente na classe ILCA, anteriormente chamada de Laser), sensação compartilhada por outros velejadores solitários, como descreve Hackerott:

Velejar de laser é uma experiência solitária. Por mais que tenham outros velejadores na raia, na maior parte do tempo as decisões e os movimentos só dependem de você e do barco. [...] Trata-se de um encontro consigo mesmo. Em vários relatos há a percepção de ser a velejada um momento de colocar as ideias no lugar, de pensar na vida ou até de pensar em nada. Ao ficar em silêncio, percebe-se o som do entorno e de si mesmo.^{29, p. 33}

Tenho, admito, uma visão apaixonada da vela. Imagino que todo educador seja apaixonado pelo seu objeto de ensino. Essa paixão, um farol que guia nossa curiosidade “por mares nunca dantes navegados”^{30, p. 29}, nos conduz também por mares turbulentos. Perceber que o esporte que me desperta a sensação de liberdade não está livre de opressões é doloroso, tão doloroso como a impotência que sentem as pessoas que desejam aprendê-lo, diante dos obstáculos que fazem esmaecer seu desejo.

Os obstáculos que dificultam o acesso à vela estão presentes em muitos outros esportes. Do alto preço dos equipamentos à escassez de projetos sociais e escolas esportivas independentes de clubes, das despesas com campeonatos à necessidade de patrocínio, das dificuldades logísticas às subjetivas (como, no caso da vela, sentir-se desprezado por não ter nascido em uma família de velejadores, ou, no caso do esporte em geral, sentir-se azarado por não ter nascido em uma família que preze o esporte), muitas mudanças políticas, econômicas e culturais são necessárias para a remoção desses obstáculos. É fundamental que nós, educadores, não permaneçamos ancorados em determinismos limitantes e continuemos acreditando que “mudar é difícil mas é possível”^{18, p. 57}. É fundamental *esperançar*.

Minha hipótese é que muitos desses obstáculos existem por causa dos mitos que reduzem o esporte à competição, reforçando a competitividade e a necessidade de sucesso/conquista exaltada no neoliberalismo. De maneira geral, os investimentos em esporte atendem preferencialmente (para não dizer exclusivamente) projetos relacionados a modalidades olímpicas, voltados a crianças e jovens, que com o mínimo de equipamento contemplem um grande número de atletas (por exemplo, esportes coletivos). O escopo dos investimentos concerne às medalhas e títulos conquistados pelos atletas, e não ao desenvolvimento pessoal destes através do esporte. As medalhas e títulos atraem verbas para os projetos e clubes e, quando repassadas aos atletas, são condicionadas à conquista de mais medalhas e títulos, num ciclo onde o atleta é mera engrenagem. Nesse cenário, onde está o esporte recreativo? Onde estão os atletas master? Onde estão os esportes individuais? Num cenário utópico, atletas da vida real teriam condições financeiras e também tempo livre para dedicar-se ao esporte que quisessem, sem depender de “oportunidades” que beneficiam apenas quem vive para competir e compete para viver.

É por isso que a educação esportiva é prática de liberdade. Pelo menos no cenário educativo, o esporte supera a competição. Quando o esporte tornou-se também minha profissão, me formando educadora, passei a perceber o quanto eu aprendo com a vela. Aprendo sobre mim mesma (existencialmente e também

fisicamente), aprendo sobre a natureza humana que se revela quando tudo ao redor é água, aprendo sobre as forças da natureza que movem o barco, aprendo sobre a cultura humana que a bordo de veleiros flui com essas forças, aprendo história a partir das histórias de velejadores, aprendo palavras e habilidades novas todos os dias, aprendo arte com pinturas, poesias e canções criadas por navegadores ou inspiradas neles. E, quando ensino vela, tenho a alegria de ensinar tudo isso. Ensino a vela além da vela, o que há na vela além de velejar - e acredito que isso é possível em todo esporte.

Velejar é mais que um esporte.

4 A ÚLTIMA PÁGINA DO DIÁRIO DE BORDO

A vida convida o curioso à beira-mar
Para, onda após onda, o oceano desbravar
Deixar para trás uma história e a ela retornar
Com novos capítulos, com um novo olhar

Velejar para entender o mar
Por entender-se mar
E despontar
Além do universo
Submerso

Velejar para sentir o mar
Por sentir-se mar
Intuir, ser, fluir
Existir

Velejar para aprender com o mar
Por amar o mar
Enfrentar suas tormentas
Acalmar

Abarcar na memória bonitas lembranças
Grandes conquistas, singelas sutilezas
E entre marés de incertezas
Navegar com otimismo e esperança

Priscila dos Santos Novak

5 DE VOLTA AO PORTO

Ter alunos é como ter um porto. “Sem porto, não tem partida, só a busca contínua por qualquer lugar”³¹, confidencia Tamara Klink. A busca do educador, por mais apaixonada que seja, sempre supera a si mesma quando encontra o educando. Nossas longas e incessantes travessias através do conhecimento do mundo atualizam nosso fazer pedagógico. Inacabados e curiosos, nos permitimos navegar cada vez mais longe.

No alto-mar da jornada que fizemos aqui, várias ancoragens nos proporcionaram pausas para refletir sobre temas e mitos que inquietam educadores, especialmente os educadores esportivos. A nau timoneada por Paulo Freire nos conduziu pelo mar aberto da educação humanista e problematizadora, nos lembrando da *boniteza* do processo educativo.

Velejar é, sobretudo, uma prática que se aprende como esporte, mesmo que sirva a outras finalidades. A *boniteza* que vejo na vela vem justamente do que vejo *além* da vela, questões profundas e subjetivas que me formam educadora e inspiram a autenticidade do processo educativo.

Explorar a própria trajetória e, a partir dela, perceber os pormenores do processo educativo é um exercício reflexivo que nos transforma como educadores. Ela nos mostra que a didática singulariza-se a partir da subjetividade do educador, da sua relação com o mundo, com outros sujeitos e consigo mesmo, e que experiências pessoais, relacionadas ou não ao conteúdo objetivo que ensinamos, também nos formam educadores e afetam o processo educativo. Quando pensar a educação deixar se tornar um exercício habitual, mais intuitivamente identificaremos situações como as opressões e mitos que discutimos aqui. Pensar criticamente nos faz agir.

Espero que você tenha feito uma boa viagem e que, ao velejar em sua própria rota, faça as ancoragens necessárias e retorne com alegria ao seu porto.

Bons ventos!

REFERÊNCIAS

- ¹ PÉREZ-SAMANIEGO, V. M.; DEVÍS-DEVÍS, J.; SMITH, B. M.; SPARKES, A. C. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/17752/13844> Acesso em: 30 jul. 2023.
- ² MÓSCA, H.M.B.; SÁ RIBEIRO, M. A. Abordagens qualitativas na pesquisa em gestão de esportes: potenciais da análise narrativa. **Revista Intercontinental de Gestão Desportiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 36-56, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revista.universo.edu.br/index.php?journal=gestaoesportiva&page=articulo&op=view&path%5B%5D=7377&path%5B%5D=3712> Acesso em: 30 jul. 2023.
- ³ BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Granada, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> Acesso em: 30 jul. 2023
- ⁴ SMITH, B.; SPARKES, A. C. Narrative analysis and sport and exercise psychology: Understanding lives in diverse ways. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 10, p. 279-288, 2009. DOI 10.1016/j.psychsport.2008.07.012 Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1469029208000678> Acesso em: 30 jul. 2023
- ⁵ ELBAZ, F. Research on teacher’s knowledge: the evolution of a discourse. **Journal of Curriculum Studies**, v. 23, n. 1, p. 1-19, 1991.
- ⁶ SILVA, L.O.; SILVA, M. A. Pesquisa narrativa na Educação Física: relatando aprendizagens iniciais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/download/7364/3564> Acesso em: 30 jul. 2023.
- ⁷ RODRIGUES, N.C.; PRADO, G. V. T. Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 29, n. 29, p. 89-103, 2015. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096> Acesso em: 30 jul. 2023.

- ⁸ RIESSMAN, C. K. Narrative analysis. *In*: UNIVERSITY OF HUDDERSFIELD (United Kingdom). **Narrative, memory and everyday life**. Huddersfield, 2005. p. 1-7. Disponível em: <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/> Acesso em: 30 jul. 2023.
- ⁹ PÉREZ-SAMANIEGO, V. M.; MIGUEL, J. F.; DEVÍS-DEVÍS, J. El análisis narrativo en la educación física y el deporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 11-42, out./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/24402/30946> Acesso em: 11 ago. 2023.
- ¹⁰ SQUIRE, C.; DAVIS, M.; ESIN, C.; ANDREWS, M.; HARRISON, B.; HYDEN, L-C.; HYDEN, M. **What is narrative research?** London: Bloomsbury, 2014.
- ¹¹ FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013. *Ebook*.
- ¹² COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO (Brasil). **O perfeccionismo do rei da família real da vela brasileira**. [Brasil, 2000]. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/home/hall-da-fama/biografia/torben-schmidt-grael#> Acesso em: 17 ago. 2023.
- ¹³ GRAEL, T. **Lobos do mar: os brasileiros na regata de volta ao mundo**. [Em depoimento a Murillo Novaes] Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- ¹⁴ MINISTÉRIO DO ESPORTE (Brasil). **Projeto Grael: velas içadas para um mundo melhor!** [Brasil, 2018?]. Disponível em: <https://projetograel.org.br/quem-somos/> Acesso em: 17 ago. 2023.
- ¹⁵ LAVERY, B. **Ship: 5,000 years of maritime adventure**. London: Dorling Kindersley, 2005.
- ¹⁶ CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VELA (Brasil). **Martine Grael e Kahena Kunze são bicampeãs olímpicas: vela brasileira soma 19 medalhas na história**. [Brasil, 3 ago. 2021]. Disponível em: <https://cbvela.goodbarber.app/todas-noticias;search=43237068/c/0/i/58088979/artigo-306#article> Acesso em: 17 ago. 2023.
- ¹⁷ FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. *Ebook*.
- ¹⁸ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. *Ebook*.
- ¹⁹ GONZÁLEZ-REY, F.; PATIÑO, J.F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación com Fernando González-Rey. **Revista de Estudos Sociais**, v. 60, p. 120-127, abr./jun. 2017. DOI 10.7440/res60.2017.10 Disponível em:

- <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/6025/5995> Acesso em: 21 ago. 2023.
- ²⁰ SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, v. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 21 ago. 2023.
- ²¹ GONZÁLEZ-REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, v. 13, p. 9-15, jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815> Acesso em: 21 ago. 2023.
- ²² FERNANDES, R. M. **Ensinando a velejar**. Editora KBR, 2013. *Ebook*.
- ²³ KELLOGG, A. **Teach sailing the fun way**. New York: SUNY Maritime College, 2009.
- ²⁴ CAVASINI, R.; PETERSEN, R. D. S.; PETKOWICZ, F. O. **PST/Navegar: aspectos técnicos e pedagógicos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94632> Acesso em: 23 ago. 2023.
- ²⁵ COLL, C. *et al.* (org.) **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ²⁶ CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VELA (Brasil). **Aprenda a velejar: Manual do iniciante à vela**. Rio de Janeiro: CBVela, [201-?]. Disponível em: <https://www.iateclubedebrasil.com.br/wp-content/uploads/2020/02/Manual-do-Iniciante-a-Vela-1.pdf> Acesso em: 23 ago. 2023.
- ²⁷ CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VELA (Brasil); HACKEROTT, M. A. (org.) **Cartilha de boas práticas: Vela feminina**. São Paulo: CBVela, 2022. Disponível em: <https://turismonautico.uff.br/wp-content/uploads/sites/380/2022/03/Cartilha-de-Boas-Praticas-VELA-FEMININA-1.pdf> Acesso em: 31 ago. 2023.
- ²⁸ KLINK, A. **Cem dias entre céu e mar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ²⁹ HACKEROTT, M. A. **Devaneio e movimento na experiência do velejar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ³⁰ CAMÕES, L. **Os lusíadas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ³¹ KLINK, T. **Mil milhas**. São Paulo: Peirópolis, 2021. *Ebook*.