

DE TREINADOR DESPORTIVO A PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
CONVERSÃO IDENTITÁRIA QUE FAVORECE O SURGIMENTO DE UMA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR

FROM SPORT CULTURE TO SCHOOL CULTURE: BUILDING A BRIDGE TO  
REVEAL FUNDAMENTAL PHYSICAL EDUCATION

Gilles Lecocq<sup>1</sup>

**Resumo**

Quando o treinador desportivo descobre a imensidão educacional do seu papel, chega o momento em que este está pronto para emergir de uma existência onde apenas a arte de aparecer parece vital.

E se a profissão de professor de Educação Física escolar fosse a oportunidade de superar um estado incompleto vivido no coração dos mundos desportivos?

É em torno desta questão que propomos, numa primeira fase, identificar as virtudes de uma conversão identitária, onde uma educação física superior liga dois universos culturais complementares e antagónicos. Numa segunda fase, caracterizaremos as lógicas de formação específicas que presidem ao acompanhamento reflexivo de um treinador desportivo vivendo os paradoxos e complexidades de uma conversão identitária.

**Palavras-chave:** conversão de identidade, educação física superior, educação desportiva.

---

<sup>1</sup> ILEPS-Université Paris Seine-Cergy, ISP-FE-ICP UR RCS EA 7403. [g.lecocq@ileps.fr](mailto:g.lecocq@ileps.fr).

## Abstract

It is when sports trainers discover the scope of their educational role that they are ready to emerge from an existence where the art of appearance seemed vital.

And what if being a Physical Education teacher in schools gave the opportunity to go beyond a non-fulfilling condition within the world of sports?

This question will, first of all, allow us to identify the virtues of identity conversion whereby superior physical education can connect together two cultural worlds, which are both complementary and antagonistic. Subsequently, we will detail the logic behind the specific training guiding the reflexive support of a sport trainer who is experiencing the paradox and the complexity of an identity conversion.

**Keywords:** identity conversion, fundamental physical education, sport education.

## Introdução

*Reconhece a incompletude da sua posição e renuncia a transmissão de um conhecimento especializado que incluiu uma característica ilusória. Lança a dúvida e a incerteza e o seu desejo pela disposição da solicitação do atleta. (Lévêque, 2005, p. 180)*

Quando um treinador desportivo descobre a imensidão do seu papel dentro de uma cultura desportiva, surge o momento em que, paradoxalmente, está pronto para emergir. Chega então a hora em que renuncia a um domínio sobre um jovem atleta que apenas existe em termos de desempenho e cuja existência é apenas pontuada pela arte do parecer. O treinador desportivo está então sob o jugo de duas memórias corporais que colidem: uma lembrança do passado, que está em êxtase apenas no intenso esforço físico, e uma memória do futuro, que deseja libertar-se do passado para se interessar por aquilo que constitui o tecido essencial da pessoa humana: as sensações corporais que emergem de um corpo que se tornou vivo novamente (Andrieu, 2018). Quando essas duas memórias deixam emergir novos imaginários, o treinador desportivo

assume ser uma corda esticada entre o animal e o super-humano. “Aquilo que é grande no homem é que ele é uma ponte e não uma meta: o que se pode amar no homem é que ele é uma transição e um declínio” (Nietzsche, 1983, p. 23). Um novo equilíbrio está à vista para esses treinadores desportivos que procuram novos horizontes desconhecidos e sonhados. E se o trabalho de ensinar educação física for a oportunidade para superar esse sentimento de incompletude vivido no mundo desportivo? Para um treinador desportivo, colocar essa pergunta já é o sinal de que, para ele, uma conversão de identidade constitui uma questão vital. No entanto, isso irá forçá-lo a abandonar os hábitos profissionais enraizados nas culturas desportivas para avançar para novos hábitos em vigor nas culturas escolares. Assim, nesta jornada entre dois mundos profissionais, o treinador desportivo que quer tornar-se um professor de Educação Física será levado a viajar num ponto intermédio onde se cruzam dois universos culturais que poderiam dar as mãos: o do desporto e o da Educação Física escolar. Colocamos a hipótese de que é o encontro desses dois mundos que permite a uma Pessoa viver intensamente uma conversão profissional e participar no desenvolvimento de uma Educação Física superior. É nesta perspetiva que, numa primeira fase, iremos identificar alguns valores desportivos que estruturam a identidade profissional de um treinador antes de aceitar converter-se a novos papéis sociais que vão ao encontro das gerações mais jovens. Numa segunda fase, iremos especificar as formas pelas quais os valores desportivos podem ser solúveis nos universos escolares durante os diferentes momentos que marcam uma formação profissional do professor. É isto o que nos levará a reconhecer as questões fundamentais de uma formação que está interessada nesses territórios de meio-termo onde uma pessoa faz parte de um processo de conversão identitária. Concluimos afirmando que a arte de emergir (Grau, 2003) produz uma obra de arte interna em que a vida é trazida à vida pelo encontro de uma alteridade profissional.

## I. Alguns valores desportivos que estruturam a identidade profissional de um treinador

*Naquele ponto onde o atleta se apoia para correr, é aí que o ator se apoia para lançar uma imprecação espasmódica, mas cuja procura é rejeitada para dentro...Aí, onde o corpo do ator se apoia na respiração, no lutador, no atleta físico, é onde a respiração se apoia no corpo.*  
(Artaud, 1933, p. 584)

O *self-made man* e o *struggle for life* estruturam as práticas e os discursos que contribuem para a construção de uma história conjunta de esforço físico e a coesão de uma sociedade. A partir da sua emergência cultural, o desporto, ao tornar-se portador de uma missão social de solidariedade, confere ao corpo um lugar onde se deparam imposições sociais, impulsos psicológicos e ações motoras. As conjunções dessas três dimensões tornam-se oportunidades para “usar todos os meios necessários para desenvolver qualidades físicas para servir o bem público e preservar essas qualidades, abstendo-se de qualquer coisa que possa degradá-las desnecessariamente” (Coubertin, 1913, p. 40).

Para P. de Coubertin, essas oportunidades também se enquadram na capacidade de o indivíduo “saber desligar” para descansar de tempos a tempos e conciliar uma fadiga física saudável com uma fadiga moral saudável. A espreguiçadeira, a “cadeira de tecido” do continente americano, simboliza esta capacidade que dá ao corpo a oportunidade de adquirir força e flexibilidade na imobilidade dos músculos voluntários. “Propor ao atleta uma espreguiçadeira é permitir-lhe viver uma filosofia do físico que se baseia na individualidade psicológica” (Coubertin, 1913, p. 25). O ato motor que preside à realização de um gesto atlético é colocado em prática na calma. “É nesta condição que a neurose universal de conceber o ‘cada vez mais’ e o ‘cada vez mais rápido’ com pressa pode parar” (Coubertin, 1913, p. 50). Fazer uma pausa no decurso do desempenho é permitir que este seja experienciado e sentido pelo seu autor. A experiência e o sentimento forjam a estrutura de um corpo vivo que está no centro de uma disciplina construída em paz. Quando o praticante, o pensativo e o integrador se formam no homem desportivo, este torna-se num homem total reconhecido socialmente: o corpo

desportivo torna-se então nesse lugar onde é bom viver os registos como uma autossuperação racionalizada. “Posição básica do corpo como mediador do ser, espaço e tempo como categorias da experiência vivida, carácter constitutivo da relação com os outros, busca de uma superação contínua, criação de valores, gratuidade do projeto, ressurgimento perpétuo do fracasso...: todos estes temas de reflexão existencial não seriam ilustrados em grande medida pelo fenómeno humano a que chamamos desporto?” (Bouet, 1995, p. 7). Deste modo, o fenómeno desportivo possibilita, por um lado, que uma encarnação humana se revele numa cultura de esforço e, por outro lado, que uma profundidade cultural modele a flexibilidade do corpo de um sujeito humano. Assim, os gestos desportivos delineiam e assumem figuras e representações existenciais do mundo. Constituem a interioridade do desporto e indicam ainda qual é a base do ser humano.

No vasto conjunto de redes de significado vividas, através das quais o homem tenta reter a consciência que tem do insondável do seu ser para o mundo, o desporto é capaz de proporcionar significados sensíveis e no entanto efémeros. É através da experiência do corpo em movimento que é revelado o ato desportivo orientado para uma eficácia socialmente reconhecida. A competição revela um ato individual que só pode ser realizado na consciência da existência de parceiros e adversários. Quando o corpo do atleta permite que este tenha experiências que o tornam consciente da existência de um ambiente adequado às suas necessidades básicas, o atleta pode ser algo mais do que um instrumento para produzir um resultado. O campeão pode então expressar-se através de um pensamento corporal e de um discurso gestual que lhe permita superar a dupla alienação que o persegue: esquecer-se da competição ou esquecer-se da pura atividade autotélica. Em ambos os casos, o esquecimento sinaliza o início de comportamentos inadequados e excessivos que vão contra o bem-estar biopsicossocial e que amordaçam um corpo na primeira pessoa. Este, ainda que escape à objetividade, está constantemente presente nas situações desportivas em que são realizadas *performances* extremas. É ele quem se lembra da consciência quando é esquecido, é ele quem se recusa a ser instrumentalizado quando a consciência deseja dominá-lo. Adquire nisto uma sabedoria e uma autenticidade gestuais. O movimento do corpo não se estende simplesmente para fora de si para reconhecimento condicional, mas dá-lhe um novo

espaço interior que combina com o critério do sensível.

À ativação e à intensificação das funções corporais motoras ligadas a situações competitivas correspondem um despertar e um enriquecimento da sensorialidade e da intersensorialidade. O sujeito desportivo pode então lutar consigo mesmo e contra si mesmo, com os outros e contra os outros. As funções agonal e hedónica do desporto tornam-se pretextos para promover o acesso de um desportista às suas necessidades de segurança, autonomia, reconhecimento e realização. “Em conexão com o progresso da autonomia individual, a pessoa tem o direito de pensar que o ideal do homem completo, do homem completamente homem, harmoniosa e diversamente desenvolvido, substituirá a pretensão do super-homem, que apenas pode ser o superespecialista nas nossas sociedades. A noção de campeão pode transformar-se profundamente. Os homens não querem apenas uma realização, mas uma perfeição... As condições da emulação genuína, isto é, de uma ajuda fraterna para se elevar e aperfeiçoar, irão ocorrer?” (Bouet, 1995, p. 452). Assim, o *Homo Universalis* que emerge do *Homo Fractalis* vê crescer a sua responsabilidade pela sua saúde e pela saúde dos outros (Baudrillard, 2004). O corpo desportivo em movimento torna-se no cadinho a partir do qual o treinador desportivo se põe em movimento para se converter numa nova identidade profissional: a de um professor de Educação Física.

## II. Os valores desportivos são solúveis no mundo escolar quando um treinador desportivo deseja tornar-se professor de Educação Física?

*Não se pode imaginar que um ato educativo não seja um ato coletivo múltiplo envolvendo parceiros. Mas na condição de não substituir o termo parceria por parceiro. O que é um parceiro? É alguém com quem eu sou e contra quem eu sou. Por exemplo, no ténis, o parceiro é alguém com quem eu jogo e contra quem eu jogo [...]. O que determina a verdadeira parceria é eu ter de ter em conta os objetivos do parceiro para alcançar os meus e ele ter o direito de controlar. (Berger, 2001, p. 20)*

A erupção de treinadores desportivos na formação de professores de Educação Física revela as dimensões humanas naquilo que têm ao mesmo tempo de frágil e autêntico:

aquelas em que uma identidade pessoal evolui para permitir que uma pessoa se adapte a novos ambientes e se aproxime de um autêntico *self* (Cole, 2016). De facto, se é certo que a excelência desportiva gera uma forma de reconhecimento quando a aparência tem precedência sobre a essência do que constitui a pessoa humana, é certo também que, quando a excelência já não é idealizada por uma pessoa, esta revelará competências até então invisíveis. A posição de *outsider* torna-se uma atitude com temporalidades complementares que dão oportunidade à pessoa de afirmar o seu todo. No entanto, durante uma transição profissional, o acesso a esta totalidade requer a existência e a exigência de momentos de verdade, em que já não se trata de atrair professores em formação quando estes permitem expressar publicamente as suas novas vocações profissionais. O ato de formação torna-se então a sede de um espaço transicional, permitindo que a pessoa reconheça, a partir de diferentes papéis sociais, uma vocação existencial (Bernaud, 2016). É uma oportunidade de conceber um profissionalismo em atos que favorecem um encontro feliz entre instituições que têm de assumir missões de interesse público contraditórias, formadores que têm de dominar papéis sociais conflitantes e futuros professores prontos a assumir uma nova vida profissional (Allan, Duffy & Collisson, 2017). Para isso, é preferível uma abordagem específica de treino, na qual os professores em formação desenvolvem uma história de vida a partir de experiências significativas positivas anteriores aos seus locais de formação. Dois suportes criativos favorecem essa elaboração: uma escrita na primeira pessoa do singular (Burton & King, 2004) e uma expressão pictórica singular (Taylor & Savickas, 2016). No interior do corpo de uma pessoa em formação, novos espaços e novos tempos tornam-se então territórios onde se podem viver momentos de verdade que permitem conceber as contradições pessoais e organizacionais como oportunidades de mudança, mutação e adaptação. Tal favorece o encontro de dinâmicas sociais e motivações pessoais a favor de um “dizer-verdadeiro” (Lamy, 2018): é um momento de verdade que permite que a pessoa reduza os limites entre quem a define profissionalmente numa lógica de competição assertiva e quem a caracteriza pessoalmente segundo uma lógica de distinção assumida. Um novo jogo pode então decorrer para que a emancipação criativa de pessoas e instituições promova

a superação de tensões entre um processo de inclusão e um processo de exclusão (Lecocq, 2018a).

O assumir de uma nova profissão é uma oportunidade dentro de um organismo de formação para construir um coletivo de afiliações plurais, partilhando experiências sociais concretas e significativas. A consideração simultânea da interioridade, historicidade e autenticidade de indivíduos e instituições dentro dos *Campi* de Formação é uma oportunidade para conceber, em situação extrema, algumas razões de esperança para uma conjunção da subjetividade dos indivíduos e da objetividade dos seus papéis (Morin, 2016).

### III. Acompanhar a conversão da identidade de um treinador desportivo: Uma missão fundamental de um órgão de formação interessado na complexidade da Educação Física escolar

Ser treinador desportivo e tornar-se professor de Educação Física são dois estados de um processo que habita os formandos que se encontram no coração de uma dupla “filiação” cultural e que se veem como *outsiders*, estando temporariamente divididos entre duas culturas. Assim, essa conversão de identidade:

- faz parte de um curso de formação que se revela através de uma história de vida original que está escrita no corpo da pessoa;
- interessa-se pelo encontro genuíno de uma pessoa concreta que está à margem dos valores fundamentais, reais, simbólicos e imaginários, de um organismo de formação;
- questiona os valores implícitos e explícitos que se instalam no âmago de um organismo de formação.

As características de um processo de formação são então reveladas num encontro de fenómenos que não se revelam no cenário das epopeias mistificadas no altar de um

inconsciente profissional coletivo que acompanha a evolução da Educação Física. Esses fenômenos revelam-se antes de mais nas sombras dos espaços de formação, onde se ouvem ecos que envolvem treinadores desportivos que desejam satisfazer uma paixão: ensinar os mais jovens que eles. As inquietações desses sujeitos, por vezes apaixonados pelo excesso e excessivamente ligados à prática de uma hipotética atividade profissional, é expressa à luz de quatro tipos de sensação emblemáticas:

- a sensação ou sentimento de que todo o poder desportivo é substituído por uma fragilidade corporal temporária;
- a sensação de que um envelope psíquico com as normas de uma cultura desportiva inicial é “rasgado” ao ponto de trazer à luz uma identidade fragmentada do sujeito em formação;
- a sensação de que o investimento numa atividade de formação não pode ser combinado numa continuidade temporal específica à das culturas desportivas, mas na justaposição de múltiplas temporalidades específicas das culturas escolares;
- a sensação de que há uma confusão de papéis entre os que estão em vigor nas culturas desportivas e aqueles que estruturam as culturas escolares.

Estas quatro formas de sensações emblemáticas são, cada uma, caracterizadas por uma problemática singular e carregam em si as sementes de duas ruturas experimentadas por treinadores desportivos:

- rutura no sentimento de ser ele mesmo em relação à aprovação dos outros no seio de uma nova cultura;
- rutura no sentimento de pertencer a uma comunidade de destino e de ter de transmitir os valores dessa comunidade.

Estas formas de rutura favorecem, felizmente, o surgimento de um território marginal de espaços de formação. A singularidade dos sujeitos em contacto com as suas necessidades, desejos, paixões, desapontamentos, corporeidades e culturalidades constitui o cerne do sujeito humano localizado e revelado num contexto ambiental original. Face à singularidade dessas pessoas “intermediárias”, surge uma necessidade: a de acompanhar múltiplas personalidades com um Eu-Múltiplo em reconstrução. Quatro dinâmicas de formação devem ser privilegiadas por um público que é ao mesmo tempo apaixonado pelo que imagina e atormentado pela ideia de romper com o que parecia essencial para ele:

- Dinâmica 1: Ter em mente de que forma se estrutura um tríptico em que o fascínio pela vida desportiva encontra o apego à Vida Autêntica (Craig, 2015);
- Dinâmica 2: Aceitar que uma abertura para o desconhecido é uma forma de motricidade criativa ao serviço da autêntica conversão identitária (Harter, 2002);
- Dinâmica 3: Reconhecer as especificidades de uma temporalidade que dão a uma pessoa em reconversão a oportunidade de contactar com novas formas de liberdade (Honneth, 2008);
- Dinâmica 4: Conceber que o momento da conversão leva a que uma pessoa olhe empaticamente para o tipo de apego que lhe permite sentir-se segura, apesar de tudo (Bodner, Bergman & Cohen-Fridel, 2014).

É na articulação destas quatro dinâmicas que o processo de formação se torna um momento fundador, no qual duas facetas de uma ecologia corporal são reveladas, permitindo que a pessoa confrontada com as perspetivas de uma mutação profissional reencontre vários espaços no seu corpo: os que são animados pelo corpo vivo, e os que são memorizados pelo corpo vivido (Andrieu & Loland, 2017). Assim, um espaço de formação torna-se um lugar e um momento dos quais emerge um caminho interior.

Por isso:

- a construção da identidade profissional de um sujeito em formação é simultaneamente combinada com a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural (Depraz, 2013);
- enquanto o início da formação de um sujeito humano é guiada por ilusões
  - as Desilusões que permitirão que ele se envolva de maneira significativa num processo de Trans-Formação (Lecocq & Dervaux, 2013).

Deste modo, a submissão livremente consentida torna-se neste processo que nasce quando um sujeito em formação é levado a compreender que é parte de uma engrenagem que o conduziu há alguns anos a uma exigência de excelência que não tinha (Joule & Beauvois, 1998). Só quando o sujeito em formação começa o seu compromisso genuíno com um organismo de formação é que as suas normas, valores e símbolos lhe são revelados. Quando essa identidade estiver saturada de valores alheios às crenças do sujeito é que o envolvimento psicológico numa atividade anteriormente significativa perderá a sua intensidade. Assim, o investimento manifestado no interior do organismo de formação dará ainda durante algum tempo a ilusão de uma identidade consistente, embora esteja já prestes a fragmentar-se. O tecido vivo do cérebro pode então tornar-se num terceiro lugar de um espaço de formação.

#### **IV. O tecido vivo do cérebro: Um terceiro lugar de um espaço de formação**

O formando que se encontra numa fase profissional intermediária é animado por duas dinâmicas emocionais. A hipersensibilidade emocional, que ocorre após uma repressão emocional, permite que o sujeito humano sinta o cansaço que se infligiu anteriormente para seu bem. Enquanto a fluidez emocional parece garantir o desempenho ideal para o sujeito, a hipersensibilidade emocional restaura o vigor da capacidade de pensar: mesmo na dor e no queixume, uma tomada de consciência das consequências da impotência física dá a uma pessoa em formação um sentido de existência.

O significado de viver em conjunto fica por um instante suspenso dentro de um organismo de formação. O sofrimento é acompanhado de uma experiência vivida que exclui o sujeito de um mundo geralmente significativo em que ele pensava estar integrado. A sensação de estar preso numa engrenagem mobiliza os recursos psicológicos do sujeito para outros fins que não os do sucesso: a procura de um território próprio. Os tempos de formação consistem em permitir que o sujeito humano reinvesta em áreas da sua identidade até então inexploradas (Lhuilier, 2006).

No entanto, para que esta abordagem seja bem-sucedida, um terceiro lugar deve ser levado em conta para que as estratégias de conversão permitam que o sujeito em formação encarne ou faça parte de um novo impulso vital e de um novo ambiente social. Esse espaço psíquico, que diz respeito à intimidade do sujeito, retrata o tecido vivido do cérebro e está enraizado na biologia do corpo (Andrieu, 2007). Este espaço psíquico é o lugar onde são revelados os elos momentaneamente desarticulados entre um sistema emocional, uma dinâmica psíquica e uma história social. O objetivo principal de um terceiro lugar consiste, portanto, em revigorar as transferências recíprocas de informações entre as dimensões culturais que estruturam um organismo de formação, as dimensões psicológicas do sujeito em formação e a sede corporal das emoções básicas que servem de base para a sintonia de um Eu Central e de um Eu Autobiográfico (Damásio, 1999). Este é de facto constantemente remodelado pelo trabalho das memórias que evocam o passado e o trabalho da antecipação que coloca o sujeito em movimento em direção ao futuro. Entre essas duas temporalidades, as emoções são poderosas garras que mantêm o Eu central profundamente enraizado numa corporalidade singular e no Eu Autobiográfico. É isto que permitirá que o sujeito em (re)conversão mobilize recursos criativos novos e únicos. O sujeito não pode passar sem esse período da vida que precede a sua entrada num organismo de formação. Duas dinâmicas psicológicas até agora não consideradas serão particularmente solicitadas:

- **a capacidade de ser original entre os outros:** A maturidade emocional simbolizada pela capacidade de ser original consiste em a pessoa não confiar em referências culturais externas, mas num mundo psíquico interno

que a qualquer momento pode acompanhá-la nas suas relações com o novo ambiente (Winnicott, 1969). A inscrição num projeto de formação já não tem a função de proporcionar satisfação num requisito de “sempre mais”. A satisfação está ligada ao momento em que a capacidade de estar sozinho consigo mesmo é vivida e sentida harmoniosamente, enquanto o segundo momento mostra um novo compromisso com uma atividade percebida como socialmente aceitável para o sujeito (Vaillant, 1993). É no final desses dois momentos que uma abordagem de formação mobiliza duas competências temporais na pessoa em reconversão: uma competência a ancorar num futuro imediato e uma competência a incorporar num futuro anterior.

- a reconexão a um anexo *seguro*: Este tipo de ligação surge das interações recíprocas que são estabelecidas entre uma pessoa e um ambiente significativo, simbolizado por uma ou mais novas figuras de autoridade. A ligação é *segura* quando uma base de segurança permite que essa pessoa explore um novo mundo, sabendo que está protegida de qualquer coisa que possa ser perigosa (Pierrehumbert, 2003).

A ligação de uma pessoa em reconversão a um organismo de formação torna-se num momento privilegiado, em que histórias individuais e culturais singulares se encontram e em que momentos de alienação e emancipação podem ser confrontados.

## **V. A formação de um intermediário: uma atividade humana onde a alienação e a emancipação se misturam**

*A ação, para adquirir a sua forma concreta e alcançar eficiência, precisa necessariamente de trabalho. A praxis, por outras palavras, não pode prescindir da poiesis [...]. O trabalho, na medida em que implica a cooperação voluntária dos agentes, também convoca aqueles que trabalham para investir na construção de regras que não desempenham um papel face apenas ao trabalho, mas também ao viver-junto.*

*Trabalhar não é apenas envolver-se numa atividade, é também estabelecer relações com os outros. Assim, a poiesis convoca às vezes a phronésis no cenário do trabalho.* (Dejours, 1998, pp. 205-206)

Quando um terceiro lugar permite ao sujeito estabelecer novamente laços de coerência entre o mundo ao seu redor e o seu mundo interior, deve ser considerada uma perspectiva dupla: uma conversão psicológica e uma conversão (re)cultural. Essas duas formas de conversão são concebíveis porque os assuntos em questão estão numa situação intermédia em que a sua única saída é a necessidade de fazer parte de uma nova relação com o mundo. Este meio-termo assume então a aparência de um espaço de transição onde um sentimento de união é reconstruído, o que favorece a permanência do elo com os outros e consigo mesmo. O sujeito em formação, face à encarnação identitária e à falta de reconhecimento social, encontra nesse espaço a possibilidade de se desvincular da influência de uma comunidade humana sem desaparecer socialmente e sem fugir rumo à anomia (Laurens, 2002). A capacidade de um sujeito se mover em universos sociais plurais é novamente concebível. Uma nova personalidade até então abafada pode revelar-se, tendo como traços tendências fundamentais endógenas que podem ser modificadas por intervenções, processos ou eventos que afetam os seus modos de ser no mundo (Courtois *et al.*, 2017).

Cabe então a um organismo de formação encontrar constantemente um equilíbrio ecológico entre uma economia humana e uma economia cultural. O ato de formar pode, assim, tornar-se esse complexo fenómeno que possibilita ilustrar a aspiração do homem à sua própria transcendência (Barus-Michel, 2003). A *poiesis*, a *praxis* e a *phronésis* constituem três facetas de um trabalho de conversão. Este trabalho emerge de uma atividade desenvolvida por um sujeito humano para lidar com o que não é explicitamente prescrito por um organismo de formação: a implementação de uma racionalização do ato profissional de ensino, o reconhecimento do que escapa dessa racionalização e uma inteligência prática que é autónoma em relação a um género profissional reconhecido, em que uma ação individual deve conformar-se para ser considerada eficiente. Embora uma lógica de autonomia emerja de um sentimento de autoeficácia (Bandura, 2002), ela é metamorfoseada em alienação quando o mesmo

trabalho é inibido pelo sentimento de já não se ser autónomo e a impressão de deixar de ser reconhecido como competente, à luz da experiência profissional anterior. Para estes intermediários, os estilos e os géneros irão desta forma diferenciar práticas profissionais. Enquanto o género profissional exige que um professor cumpra práticas previamente definidas, o estilo profissional permite que o mesmo professor transgrida esta obrigação e traga novidades para os territórios escolares (Clot, 1999). É entre género e estilo, cultura e sociedade, autonomia e conformidade que um professor em formação se revela, tornando-se o ator principal da sua nova carreira profissional.

No entanto, a autonomia de um professor em transformação é um estado instável e nunca adquirido (Ollivier, 1995). Ao expor o seu desejo de autonomia, a pessoa no meio já não é seduzida por perversões de dispositivos de poder. Assim, durante a sua formação, o treinador desportivo, expondo-se à alteridade e reivindicando a sua singularidade, participa do questionamento das certezas de uma Educação Física escolar. Desta forma é beneficiada a ação autónoma dos sujeitos humanos, que se debatem com o inesperado, o indescritível e o imprevisível (Clot, 1998). Profissão do humano, profissão impossível, profissão complexa, profissão paradoxal, o ato de ensinar Educação Física mobiliza competências que não podem escapar a uma zona de incerteza onde o ato profissional existe apenas no envolvimento singular de um ator social dotado de racionalidade, mas também de reflexividade. Para isso, a ação exige uma narrativa para o que há de vir (Ricoeur, 1986). Quando uma abordagem narrativa está ao serviço de uma atividade reflexiva, as dobras singulares da complexidade humana “explicam-se”. Quando o treinador desportivo assume o seu exotismo no universo escolar, é revelado o professor em busca de reconhecimento e realização. A narração reflexiva permite que práticas exóticas se tornem novas competências. O que fundamenta então a experiência de um professor em formação é a sua capacidade de se libertar de uma norma prescrita para se dedicar plenamente a um contexto de interação. É pois uma maneira de aceder a competências que não são apenas validadas através do conhecimento declarativo, mas também baseadas em ações práticas, tanto em culturas desportivas como em culturas escolares. Quando uma pessoa no processo de conversão percebe os múltiplos recursos (Lahire, 1998) que animam as suas ações, a sua experiência profissional aparece como o resultado de competências que se

constroem numa miscigenação profissional integrada.

Esta miscigenação torna-se a sede de uma *phronésis* que dá um estilo a um género profissional. Este estilo e este género, que se enriquecem mutuamente, só podem, no entanto, ser eficientes se o desejo de cooperar, a *orexis*, for evidente entre os diferentes atores do sistema escolar. Entre o género e o estilo, entre a necessidade de uma certa identidade e o medo da sua alteração, a pessoa intermediária sabe que as contradições são a essência da sua profissão (Ardoino, 2000). As contradições envolvem obstáculos, divisões, ansiedades e resistência. O trabalho do professor em formação torna-se então num espaço de liberdade que nunca é definitivamente adquirido, mas que tem de ser sempre conquistado: se é necessário saber-fazer para poder fazer, é necessário primeiro fazer e sem saber-fazer. Este poderia ser o lema de uma Educação Física superior.

## V. Rumo à Educação Física superior, onde um autêntico Eu profissional é revelado

*A clínica da globalidade é a capacidade de se conceber como humano no coração da humanidade, de tomar consciência da sua localização geográfica, posição geopolítica, posição histórica, da sua relação com a alteridade num horizonte planetário; ela destaca a disposição de ver e ouvir o funcionamento do mundo global no interior de si mesmo; ela requer uma disponibilidade para se mover, desde logo de forma ontológica. Para se descentrar. De si para si. De si para o outro. Do outro para si. (Derivois, 2017, p. 22).*

A abertura rumo ao Eu é o sinal de que um processo verdadeiro de conversão está em curso. Descentrar-se de um Eu profissional percebido como único para se abrir para uma alteridade percebida como indomável também supõe reconhecer a ignorância desta parte do humano que escapa sempre a quem pensa ter acesso à compreensão do fenómeno humano. Para aceitar este algo que escapa, é necessário estabelecer uma ponte dentro dos organismos de formação entre o anonimato do íntimo e o reconhecimento do social. A “urdidura” dessa ponte supõe a aceitação de uma visão complexa do fenómeno humano, que inclui nela a impossibilidade de unificar, a impossibilidade de conclusão, uma parte de incerteza, uma parte que não pode ser

provada nem refutada. Então o treinador que se torna professor revela-se sob a máscara de um Janus de duas cabeças que aceita as contradições que o tornam num alienado que assume as suas missões e os seus compromissos (Lecocq, 2005). A saída desta alienação supõe aceitar desaprender para viver, renascer e abrir-se ao provável, tanto no registo do conhecimento como no da ação (Hacking & Dufour, 2004). A Educação Física superior é revelada deste modo ao treinador que se tornou professor em torno de três dinâmicas:

- aceitar comunicar o entusiasmo que proporciona o ato de ensinar;
- ser capaz de ouvir o que uma pessoa expressa através da comunicação não verbal;
- ser capaz de acolher o inesperado da comunicação intersubjetiva e intrassubjetiva mediada por uma atividade docente.

A formação seguida por uma pessoa no meio é uma estrada que conduz a um traço de união que pode permitir reconhecer os momentos de formação que proporcionam sentimentos de plenitude nos organismos de formação:

- oferecendo aos formandos a oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos experienciais significativos que simultaneamente mobilizam processos cognitivos, emocionais, motivacionais, somáticos e culturais;
- permitindo que os formandos utilizem diferentes mediadores culturais para tornar as suas vidas numa história personalizada enraizada em múltiplas histórias culturais.

Os organismos de formação têm assim a responsabilidade de aceitar que a serendipidade, esta forma de criação que emerge do acaso e do nada, pode tornar-se

um caminho de realização pessoal para uma pessoa que vive um momento de conversão identitária (Lecocq, 2018b). Cada professor-treinador é assim confrontado, desafiado e questionado sobre o que o autoriza a sonhar tornar-se um professor em formação e o que lhe permite lutar para não generalizar conhecimentos excessivamente limitados (Berthoz, 2013). Ao impedir que se vejam os limites do conhecimento produzido, o princípio da generalização constitui um obstáculo real ao conhecimento dos mundos sociais. Os complexos processos que se desenvolvem no contexto da formação profissional são, de facto, determinados por múltiplas variáveis em interação, atuando de diferentes maneiras, de acordo com diferentes contextos, pessoas e momentos em ambientes humanos reais (Paquay & De Ketele, 2010). Um organismo de formação não pode dar-se ao luxo de se manter distante do contexto que está a estudar e não pode esconder o que o paradigma da incompreensão oferece. “De que valeria a obstinação do saber se apenas servisse para garantir a aquisição de conhecimentos e não, de uma certa forma e na medida do possível, a desorientação daquele que conhece” (Foucault, 1984, p. 14). É deste modo que a profissão docente se torna possível para um treinador desportivo, quando este é parte de um desafio de salvação ecológica e de preservação de um bem comum: aquele que permite que uma vocação seja conjugada nos verbos *ser* e *ter* (Lahire, 2018).

## Conclusão

*Na epistemologia da travessia, há uma dimensão horizontal que inclui o que é transmitido no espaço-tempo das gerações, a transmissão, a herança, os eventos de longa duração vivenciados no modo como os ambientes se encaixam entre si. Esta dimensão é antropocêntrica. Mas há também uma dimensão vertical que vai além do antropocentrismo. De onde vem a vida psíquica? Essa vida psíquica que é transmitida de geração em geração? De onde vem a violência, o trauma? De onde vem a criatividade? Estamos a falar de outro salto epistemológico que terá de articular a biosfera, a socioesfera e a noosfera. (Derivois, 2017, 18)*

A formação de um professor é um domínio da vida cultural que basicamente inscreve as suas ações sob o signo de uma dupla lógica fundamental: uma pertença escolar, que promove a transmissão de normas, valores e símbolos de uma cultura mista, e a pertença humana, que promove a revelação da inteligência suprema de uma pessoa (Emmons, 1999). Entre estas duas afiliações, a formação não pode fazer a opção de privilegiar uma em detrimento da outra. É essa não escolha que permite que a *hysterésis* revele os paradoxos de um caminho de formação: de facto, este caminho é dotado de um efeito temporal retardado em que a eficiência de um ato de formação é revelada posteriormente. Os efeitos de um ato de formação são respostas muito demoradas e encontram permanentemente o inesperado, o indescritível e o imprevisível. A *métis* torna-se então essa atividade anónima e invisível que possibilita conduzir, por um viés imprevisível, o projeto proposto (Detienne & Vernant, 1993). É também uma oportunidade para um professor em formação reconhecer as razões pelas quais vale a pena viver uma nova vida profissional (Seligman, 2006). É necessário ainda que o professor em formação adquira um espaço intermédio que lhe permita alternar a multiplicidade dos seus estatutos, afiliações e alianças. É graças às bases deste espaço que as posturas de companheirismo reflexivo podem apoiar a ação profissional dentro de um “sistema especialista” (Donnay & Charlier, 2008). Se o acompanhamento, como prática social, é revelador daquilo que constitui o ato de formação, asseguremos, no entanto, que todos possam construir o seu caminho, permanecendo vigilantes diante de possíveis derivas ligadas a uma dupla busca permanente da “autorrealização” e “sucesso a todo custo”. Assim, a ética do companheirismo reflexivo revela-se como uma ética da paradoxalidade, ou seja, uma ética da complexidade (Beauvais, 2005), na qual o professor em formação não é apenas um ser humano virtual: é também o tecido do homem que encarna na realidade do tempo presente.

A compreensão dos fenómenos humanos e culturais que emergem dos momentos de formação é uma grande oportunidade que permite que uma pessoa sinta os efeitos de viver plenamente no seu corpo. É a oportunidade de combinar as dimensões humanas do treinador desportivo no seio das culturas escolares da Educação Física. Cabe-lhe então abrir-se a novos estilos de vida que consistem, por vezes, em afastar-se do caminho inicialmente planeado: um movimento em direção ao futuro não pode ser

moldado à ideia de preservar o mesmo caminho. “Este é o excesso em si mesmo e superando-se a si mesmo: precisamente não pode ser apreendido num sistema fechado” (Montebello, 2006, p. 297). Esta forma de abertura a uma nova identidade profissional é uma ótima oportunidade para identificar o que torna a vida de uma pessoa realidade. É também a oportunidade de identificar o que permite a uma pessoa reconhecer os momentos que proporcionam sentimentos de gratidão (Emmons & McCullough, 2004). “A gratidão recebe da dialética entre a dissimetria e a mutualidade um significado adicional [...]. No recebimento, lugar de gratidão, a dissimetria entre o doador e o donatário é duplamente afirmada; de um lado, temos aquele que dá e aquele que recebe; do outro, temos o que recebe e o que dá. É no ato de receber e na gratidão que esta dupla alteridade é preservada” (Ricoeur, 2004, p. 401).

É exportando-se para espaços desconhecidos que um treinador que se tornou professor pode posicionar-se em relação a diferentes perspectivas que se tornam compreensíveis para ele, dado que reconhece que o seu corpo contém a semente da autotransformação (Le Breton, 2012), autodeterminação (Ryan & Deci, 2017) e autocompaixão (Inwood & Ferrari, 2018). Mergulhando em terreno desconhecido, o treinador desportivo que se tornou professor testemunha um universo que se abre para uma pluralidade de mundos. É a sensação de imensidão que começa a aparecer, é a agulha de pinheiro que se expande (Thoreau, 1982), é a imensidão íntima dos movimentos do corpo (Bachelard, 1957), é a dissolução temporária de fronteiras sensoriais que amplia e aprofunda um sentido de existência (Saarinen, 2014). “Hércules, na encruzilhada, pode querer ir descansar com as ninfas, mas ele escolhe, segue um caminho mais complicado, aquele que leva à liberdade, bem como à sabedoria e ao sentimento de imensidão” (Pavie, 2015, p. 200).

## Bibliografia

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF.

Allan, B.A., Duffy, R. D., & Collisson, B. (2017). Helping others increases meaningful Work: Evidence from three experiments. *Journal of Counseling Psychology*, 65, 155-165.

Andrieu, B. (2018). *La langue du corps vivant. Emersologie 2*. Paris: Vrin.

- Andrieu, B., & Loland, S. (2017). The ecology of sport, with body ecology and emersive leisures. *Leisure & Society, Special Issue, 40*, 1-4.
- Andrieu, B. (2007). La chair vécue du cerveau: Un objet épistémologique du cerveau psychologique, *Psychologie Française, 52*, 3, 315-325.
- Artaud, A. (2004). *Œuvres*. Paris: Gallimard.
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barus-Michel, J. (2003). On est les champions!. *Revue Internationale de Psychosociologie, 20*, 165-182.
- Beauvais, M. (2005). Accompagner en complexité. In J. Clénet (Ed.), *Complexité de la formation et formation à la complexité* (pp. 187-199). Paris: L'Harmattan.
- Bernaud, J.-L. (2016). Le «sens de la vie» comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie Française, 61*, 61-72.
- Baudrillard, J. (2004). *Le pacte de lucidité ou l'intelligence du mal*. Paris: Galilée.
- Berger, G. (2001). «Tous à l'école» ou «Tout à l'école». *Enfances & Psy, 16*, 13-20, 20.
- Berthoz A. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur de mondes*. Paris: Odile Jacob.
- Bodner, E., Bergman, Y. S., & Cohen-Fridel, S. (2014). Do attachment styles affect the presence and search for meaning in life?. *Journal of Happiness Studies, 15*, 1041-1059.
- Bouet, M. (1995). *Signification du sport*. Paris: L'Harmattan.
- Burton, C. M., & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences, *Journal of Research in Personality, 38*, 150-163.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- Cole, G. (2016). Existential dissonance: a dimension of inauthenticity. *The Humanistic Psychologist, 44*, 296-302.
- Coubertin, P. de (1992). *Essais de psychologie sportive*. Grenoble: Jérôme Million, 1913.
- Courtois, R., Petot, J.-M., Lignier, B., Lecocq, G., & Plaisant, O. (2017). Does the French Big Five Inventory evaluate facets other than the Big Five factors?. *L'Encéphale*, <https://doi.org/10.1016/j.encep.2017.02.004>.
- Craig, E. (2015). The lost language of being: Ontology's perilous destiny in existential psychotherapy. *Philosophy, Psychiatry and Psychology, 22*, 79-92.

- Damáσιο, A. (1999). *Le sentiment même de Soi. Corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France: La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Depraz, N. (2013). Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne? Premier pas vers une lecture et une écriture expérientielles. In N. Depraz (Ed.), *Première, deuxième, troisième personne* (pp. 118-147). Bucarest: Zeta Books.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1993). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris: Flammarion.
- Derivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité. Vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. Bruxelles: De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif. Namur: PUN.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). *The Psychology of Gratitude*. New York: Oxford University Press.
- Emmons, R.-A. (1999). *The Psychology of Ultimate Concerns. Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité II*. Paris: Gallimard.
- Grau, O. (2003). *Virtual Art: from illusion to immersion*. Cambridge: The MIT Press.
- Hacking, I., & Dufour, M. (2004) *L'ouverture au probable. Eléments de logique inductive*. Paris: Armand Colin.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 382-394). New York: Oxford University Press.
- Honneth, A. (2008). *Les pathologies de la liberté*. Paris: La Découverte.
- Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). mechanisms of change in the relationship between self-compassion, emotion regulation, and mental health: a systematic review. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 10/2, 215-235.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie: Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?* Paris: PUF.
- Lahire, B. (2018). Avoir la vocation. *Sciences Sociales et Sport*, 12, 143-150.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lamy, J. (2018). Dire-vrai, aveu et discipline: Michel Foucault et les techniques de vérité. *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger*, 2-143, 201-218.
- Laurens, S. (2002). *Les conversions du Moi. Essai de psychologie sociale*. Paris: Desclée de Brouwer.

- Le Breton, D. (2012). *Marcher. Eloge des chemins et de la lenteur*. Paris: Métailié.
- Lecocq, G. (2018a). Entre excellence exclusive et fragilité inclusive: une éducation corporelle émancipatrice vaut la peine d'être vécue dans le contexte scolaire. *La Nouvelle Revue. Education et sociétés inclusives*, 81, 65-80.
- Lecocq, G. (2018b). Body ecology and academic well-being. In B. Andrieu, J. Parry, A. Porrovecchio & O. Sirost (Eds.), *Body Ecology and Emersive Leisure* (pp. 165-173). London: Routledge.
- Lecocq, G. (2005). Le travail des aliénés-enseignants: Une activité humaine où se côtoient conformisme et autonomie. In P. A. Lebecq, *Leçons d'histoire sur l'éducation physique d'aujourd'hui* (pp. 199-227). Repères en éducation physique. Paris: Vigot.
- Lecocq, G., & Dervaux, S. (2014). De la résistance à la résilience: Lorsque 2 types d'activités physiques adaptées se mettent au service d'une personne vulnérable. *Movement & Sport Sciences*, 84, 9-97.
- Lévêque, M. (2005). *Psychologie du métier d'entraîneur*. Paris: Vuibert.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse: Eres.
- Montebello, P. (2006). Simondon et la question du mouvement. *Revue Philosophique de la France et de l'étranger*, 131, 279-297.
- Morin, E. (2016). *Ecologiser l'Homme*. Paris: Lemieux-Editeur.
- Nietzsche, F. (2004). *Ainsi parlait Zarathoustra*. Paris: Le Livre de Poche.
- Ollivier, B. (1995). *L'acteur et le sujet. Vers un nouvel acteur économique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Paquay, L., & De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.
- Pavie, X. (2015). *Le choix d'exister. Se convertir à une vie meilleure*. Paris: Les Belles Lettres.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien*. Paris: Odile Jacob.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de reconnaissance*. Paris: Gallimard.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
- Saarinen, J. (2014). The oceanic feeling: a case study in existential feeling. *Journal of Consciousness Studies*, 21, 196-217.
- Seligman, M. (2006). Breaking the 65 percent barrier. In M. Csikszentmihalyi & I.-S. Csikszentmihalyi I.-S. (Eds.), *A life worth living. Contribution to Positive Psychology* (pp. 230-236). Oxford: Oxford University Press.

- Taylor, J. M., & Savickas, S. (2016). Narrative career counselling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 68-77.
- Thoreau, H. D. (1982). *Walden ou la vie dans les bois*. Paris: Aubier.
- Vaillant, G.-E. (1993). *The Wisdom of the Ego*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winnicott, D-W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot.