

Revista EDUCAzônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – Ano 4, Vol VII, não 2, jul-dez, 2011, Pág. 142-160.

CORPOREIDADE E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Edmilson Ferreira Pires

RESUMO: Neste artigo argumentamos em torno de evidências e perspectivas na Educação Física Infantil, para o desenvolvimento da sensibilidade e compreensão da corporeidade. Assim, fundamentamos nossa reflexão nas temáticas: corpo, corporeidade, sensibilidade, ludicidade e educação estética, visando identificar e compreender o modo pela qual a sensibilidade, na perspectiva da corporeidade, está presente nos saberes e práticas pedagógicas de professores de Educação Física Infantil. A partir das análises e evidências destacamos as seguintes considerações: a sensibilidade, na perspectiva da corporeidade, no contexto dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores investigados representa uma importante contribuição para o desenvolvimento de uma corporeidade plena dos alunos, refletindo na sua forma de ser e de conviver, portanto, necessitamos refletir para uma prática pedagógica que venha a recuperar a sensibilidade esquecida, como abertura de novas possibilidades que se confirmam numa lógica do sentir, do saber amar, do tocar, do viver com plenitude e transcendência. A perspectiva do desenvolvimento da sensibilidade como a beleza da arte de brincar, tão esquecida na escola, se evidencia na presença do lúdico e o estado de jogo nas práticas educativas. Assim, para uma epistemologia do corpo e da corporeidade evidenciamos a necessidade de se aprender a conviver com as artes, em que razão e sensibilidade caminhem de mão dadas, sendo o jogo da beleza necessário, que as cores, os sabores, os aromas, os sons e o tato precisam ser valorizados.

Palavras-chave: Corporeidade. Sensibilidade. Ludicidade. Educação física escolar

CORPOREALITY AND SENSIBILITY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: In this article we argue about evidences and perspectives in children Physical Education, for the development of sensitivity and understanding of the corporeality. Thus, our reflection on the themes: body, corporeality, sensitivity, playfulness and aesthetic education, aiming to identify and understand the way in which the sensitivity, under the perspective of corporeality is present in pedagogical knowledge and practices of teachers of Physical Education for children. From the analysis and evidences, we highlight the following considerations: the sensitivity, under the perspective of corporeality, in the context of knowledge and investigated teachers' pedagogical practices represents an important contribution to the fully development of students' corporeality reflecting their way of being and living. Therefore, we recommend a pedagogical practice that assure the retrieval of the forgotten sensitivity, such as the opening for new possibilities that confirm a logic of feeling, of knowing how to love, of playing, of living with completeness and transcendence; The perspective of the development of sensitivity as the beauty of the art of playing, already forgotten at schools, becomes evident in the presence of playfulness and the plays in the educational practices. Thus, for an epistemology of the body and the corporeality we have shown the need to learn to live with the arts, in which sense and sensibility come together, not forgetting the game of beauty, as well as the value of colors, flavors, aromas, sounds and the physical touch.

Keywords: Corporeality. Sensitivity. Playfulness School Physical Education

* Prof. Dr. Departamento de Educação Física/UFRN e no Programa de Pós-Graduação em Educação /UFRN

Introdução

O debate em torno da educação tem apontado para o seu reconhecimento como processo de mudança e de desenvolvimento humano. Assim, parece existir um consenso de que a educação é fator fundamental para que nossa sociedade possa atingir um elevado grau de desenvolvimento econômico, científico, tecnológico, político, cultural e social. Dessa forma, acredita-se que se poderá alcançar um conjunto de realizações que certamente estará ao encontro do processo de humanescência que contempla a provocação de Santin (1994, p. 9), “o homem contemporâneo continua perguntando-se pelo significado de ser humano ou de ser mais humano”. Para Cavalcanti (2006), a humanescência é o fenômeno inerente a todo ser humano em irradiar energia positiva quando vive e vivencia situações, emoções e sentimentos que possibilitam a liberação de um fluxo energético multidirecional e multifocal para si mesmo, para os outros e para o entorno.

A época atual que vivemos tem-se ampliado as potencialidades de uma vida humana com melhor qualidade. No entanto, continuamos a depararmos com o tempo do desespero, da violência, da dor, do sofrimento, da tragédia e da miséria, onde grande parte da população brasileira encontra-se anulada desse projeto de viver com dignidade, sendo-lhe negadas as afirmações de suas capacidades humanas.

Assmann (1998, p. 26) chama à atenção quando afirma que “parece inegável que o fato maior no mundo atual são as lógicas da exclusão e do alastramento da insensibilidade que as acompanham”. Nesse sentido, o desenvolvimento das potencialidades sensíveis tem um papel determinante na reordenação da humanidade, pela exploração de uma sensibilidade estética, que, na esteira de Maffesoli (1996, p. 83), compreende-se como uma sensibilidade coletiva que é “o lençol freático de toda a vida social”.

Como possibilidade de amenizar esses contrastes surge a educação do homem, que não pode ser mais entendida como simples transmissão de conhecimentos, mas sim como experiência de vida, processo de mudança e de desenvolvimento do ser

(ALVES, 1995; DEMO, 1995; FREIRE, P. 1996). A Educação Física no Brasil não ficou de fora dessa discussão, atendendo ao apelo para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano em todas as suas dimensões, permitindo-se as discussões em torno de sua legitimidade e identidade as quais não cabem aprofundamentos nesse momento.

Torna-se fundamental perceber a importância desse momento de construção de uma nova Educação Física, para se afirmar a necessidade de se estabelecer uma relação indiscutível entre teoria e prática que se revela desse ser humano que é corporeidade, que sente, pensa e que se movimenta no espaço/tempo na sociedade em que vive. “É dentro da prática e não fora dela que se pode criticar e reelaborar a teoria, já que o pensamento é o pensamento de qualquer coisa” (SÉRGIO, 1995. p. 55).

Nesse contexto, é preciso reconhecer-se a perspectiva para a educação apontada por Assmann (1998, p. 185),

O cerne do processo pedagógico deve ser localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente gostoso, embora possa implicar também árduos esforços.

Além disso, o autor evidencia em sua obra *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*, defendendo a idéia com bastante força que há quase uma década permanece ecoando entre os educadores que procuram dar mais vida à educação: “Corporeidade não é a fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal” (ASSMANN, 1995, p. 17). Trazer a corporeidade para o centro da educação como foco irradiante significa trazer a vida e as vivências para o processo educativo e convocar a Pedagogia para pedagogizar a vida:

O desafio concreto para a educação é levar a sério que existe uma co-gênese das formas de aprendizagem com as formas de vida. [...] Isso obriga a pedagogia a repensar e redefinir-se como um conjunto de atividades propiciadoras e ativadoras de processos vitais, isto é, formas vivenciais de experiência do conhecimento, já que sem isso não haverá verdadeira aprendizagem. (ASSMANN, 1996, p.8).

Assim, na medida em que a identidade e legitimidade da Educação Física, seus aspectos pedagógicos, científicos e profissionais passam por um momento de transformação e reconhecimento, acredita-se ser fundamental exercitar-se a reflexão e a crítica, assumindo as responsabilidades e superando as dificuldades que Freire J. B. (1995, p. 37) descreve: “Quanta dificuldade para assumir que nosso compromisso educacional e com a dimensão humana da motricidade! Educamos movimentos corporais, educamos motricidade, educamos habilidades motoras. Por que não? Parece que temos vergonha de dizer isso”. Converte nessa discussão a realidade de que, o que está em jogo é a motricidade humana (SÉRGIO, 1995, p. 56), a qual se uni a concepção de homem que está sempre em busca de sua transcendência, “[...] onde educar não equivale a castrar impulsos e pulsões, mas a exprimi-los em formas culturais, de modo que haja plena articulação e continuidade entre as necessidades mais naturais e as aspirações de caráter mais espiritual” (SÉRGIO, 1995 p.59).

Considerando a natureza deste artigo, tomamos como objetivo abordar as seguintes questões de estudo: Como os professores apresentam a inclusão da sensibilidade na sua prática pedagógica? Quais as perspectivas apontadas pelos professores para a construção do saber docente na área de Educação Física que valorize a dimensão da sensibilidade?

As respostas destas questões remetem para um grupo de oito professores de Educação Física que realizaram um curso de Especialização em Educação Física Infantil, promovido pelo Departamento de Educação Física da UFRN e que estão lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, tem-se uma âncora num estudo de acompanhamento e desenvolvimento que se insere na modalidade de “*follow-up*” (ARY, JACOBS e RAZAVIEH, 1972; BEST, 1974; BISQUERRA, 1989), o qual mesmo não tendo a intencionalidade de avaliar o referido curso, permitiu abordar as questões relacionadas à sensibilidade e à corporeidade, observando-se a própria natureza teórico/prática do referido curso que centralizou-se no eixo da corporeidade e no desenvolvimento da sensibilidade.

Sensibilidade, Corporeidade e Educação dos Sentidos

A retomada do debate sobre a sensibilidade apresenta-se como uma das metas centrais desse fim de século e projeta-se como condição essencial para todos os domínios das ações humanas para o século XXI. Para Santin (1995) a sensibilidade diante da racionalidade tornou-se uma barreira no caminho da funcionalidade e da eficiência científica e tecnológica do atual momento. Prosseguir na busca da plenitude do humano no homem é compreendido como sendo um objetivo a almejar-se na condição de educador. Revela Santin (1995) que o percurso histórico da sensibilidade nos mostra que ela tem na atualidade uma significação muito importante para desenhar um novo perfil do humano, favorecendo o repensar do projeto antropológico e da ordem social vigente.

Advogar a presença da sensibilidade no contexto da corporeidade na Educação Física Escolar, significa concordar com Moreira (1995) que afirma ser um desvendar dos olhos para olhar atentamente o fenômeno da corporeidade, explorando o impreciso e o complexo, as imperfeições e as desordens, não iluminando o visível, mas exercitando o invisível, ou seja, clarear as possibilidades do sensível, que normalmente encontra-se no outro lado do corpo, o qual foi negado nesse contexto.

A educação dos sentidos como desenvolvimento da sensibilidade, representa um vislumbramento que vem sendo clareado por pesquisadores de diferentes áreas: psicologia, sociologia, pedagogia, filosofia e Educação Física, que vêem o ser humano como capaz de sentir e é por meio dos sentidos que se processa o seu pleno desenvolvimento numa relação consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza. Assim, o ser humano se expressa devolvendo ao mundo aquilo que vê, toca, ouve, saboreia ou cheira (ALVES, 1995).

São constantes os apelos em defesa da sensibilidade pela educação os sentidos, em que a concepção de corpo deve ser trabalhada a partir da corporeidade. Freire J. B. (1994, 1995) defende uma “educação de corpo inteiro” na qual todo o corpo pode ser educado. Santin (1995) nos mostra como a Educação Física pode crescer adotando um paradigma que se expresse na ética e na estética, tendo o desenvolvimento da

corporeidade como meta principal. Alves (1994) crítica a escola por não explorar a educação dos sentidos e os sentimentos, mostrando que os alunos ao saírem da escola têm olhos, ouvidos... perfeitos, mas não parece tê-los desenvolvidos por não saberem enxergar, ouvir, sentir cheiros, emocionar-se ou amar no verdadeiro sentido da palavra.

Autores como Santin, (1995) e Maffesoli (1996) ao criticarem o privilégio que foi dado ao racionalismo no mundo atual, lembram-nos que foi esquecido no mundo da lógica que poderia existir a “lógica do conhecimento sensível” que, segundo Baumgarten, encontra-se na base da “*Aesthetica*”, ou seja, “do prazer dos sentidos experimentados em comum” (MAFFESOLI, 1996, p.71).

Nas palavras de Alves (1995, p. 118) tem-se uma representação e um incentivo constante à volta do pensamento sobre o corpo como instância máxima no processo ensino/aprendizagem, que vem representar na sabedoria do sentir, processar, compreender e resolver problemas que não estão ligados a condições concretas da racionalidade. “Só o corpo tem a capacidade de sentir prazer e sofrer. Portanto, só ele pode dizer o que é bom e o que é mau”. O resgate da sensibilidade pelo vivido, nas palavras de Santin (1993, p. 72), significa reconhecer que “Cada um de nós precisa conhecer-se a si mesmo através do aprendizado da leitura do livro que nós mesmos somos. Este livro é o nosso corpo. Aí estão escritos os grandes ensinamentos da vida”.

Entende-se que o momento atual é de mudanças e de transformações para a Educação Física, em que o pensamento fragmentado cede seu lugar ao mundo da complexidade e das interrelações, que para Gonçalves (1994, p.132), “ser autêntico é assumir toda a verdade do seu ser, onde razão e sensibilidade não estão dissociadas, mas integradas”.

Tudo isso representa vários aspectos que, segundo Assmann (1995, p.21), entram no redimensionamento da aprendizagem, sendo urgente encará-los “de um jeito novo e diferente, o potencial auto-organizativo da corporeidade no processo de apreender a aprender”. Para o autor, somente uma teoria da corporeidade será possível fornecer as bases para uma teoria pedagógica. O autor ressalta que o ambiente pedagógico deve ser lugar de “fascinação e criatividade”, a nosso ver, espaço de intensa sensibilidade estética, que favoreça o entusiasmo necessário ao processo de aprender, de forma que ocorra a “mixagem de todos os sentidos”.

[Escolha a data]

Não podemos esquecer que os estudos sobre o corpo e o vivido na literatura recente têm aberto horizontes para o conhecimento que sempre encontrou obstáculos em reconhecê-lo. Os trabalhos de Merleau-Ponty e Foucault convergem para o reconhecimento do corpo vivido como elemento de construção de identidade do SER que se expressa na sua corporeidade. Eichber (1995), com base nos estudos de Kamper, Wulf e Bette, revela-nos que essa busca pelas experiências do corpo, que tinha desaparecido do cenário epistemológico, está agora reaparecendo. Havendo sido reprimido, está agora sendo redescoberto. Tendo sido afastado, está agora sendo reavaliado por diversos campos do conhecimento científico. Nesse sentido, Willian e Bendelow (1998, p. 1) afirmam:

Realmente, os recentes anos têm testemunhado uma verdadeira explosão de interesse acerca do corpo dentro da teoria social, do discursivo corpo de Foucault ao corpo civilizado de Elias, e do corpo reflexivo do fim da modernidade para a celebração pós-estruturalista do corpo (sem órgãos) como lugar de desejo.

Compreendemos o ser humano na sua corporeidade como um ser que é uno, que se move, que brinca e que sente (SANTIN, 1987). Assim, uma discussão sobre a sensibilidade e corpo vem a fluir na possibilidade de uma razão sensível, o que não é nenhuma novidade para os que acompanham o que já estava presente no sensualismo, no romantismo, no empirismo, ou em Nietzsche, Merleau-Ponty e Foucault, que tomam o corpo como objeto de suas reflexões em seus escritos. Convergem nesse entendimento os defensores da “Inteligência Emocional”, “Das Inteligências Múltiplas”, “Da Razão Sensível” ou das diferentes razões que se constitui o ser humano e que também podem ser representadas numa única razão dentro de uma concepção de totalidade, na qual o sensível e o inteligível estão presentes.

Os estudos da sensibilidade têm também uma relação direta com a Estética. A teoria da Educação estética nasceu na antiga Grécia de Platão, mas foi o alemão Friedrich Schiller (1759-1805) o principal expoente teórico que percebeu na educação estética uma alternativa não revolucionária para a transformação da sociedade. Para Schiller (1991), é mediante a cultura ou a educação estética que o

homem se encontra no estado de jogo. É contemplando o belo que poderá se desenvolver plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais como sensíveis.

Na compreensão de Schiller (1991) existe o impulso lúdico que influencia tanto o sensível como o inteligível, podendo desaparecer com a necessidade e levando forma à realidade e realidade à forma. Significa que na mesma medida em que toma as sensações e os afetos, com influência dinâmica, ele os harmoniza com as idéias e, na medida em que descobrem as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com os interesses dos sentidos. Assim, Schiller (1991) penetra profundamente no significado do lúdico para a existência humana, afirmando que poderá ser paradoxal a afirmação de que o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, como também somente é homem pleno quando joga.

Tal afirmação tem um profundo significado para nós profissionais de Educação Física, em especial para o contexto de sua prática pedagógica, por ser no contexto do lúdico e do jogo que se dá a sua práxis educativa, que necessariamente estará relacionada à natureza, à sensibilidade estética, ou seja, as relações que fazemos com as experiências vividas e seus significados que passam a integrar a nossa corporeidade.

Schiller (1991, p. 62) defendia a sensibilidade como fator de desenvolvimento humano, no seu ideal a educação dos sentimentos “[...] é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber”. São revelações que nos remetem a compreender que a sensibilidade faz parte dos saberes que integram o ato educativo da Educação Física.

As reflexões realizadas sobre os escritos de Schiller (1991), MERLEAU-PONTY (1994), SANTIN (1995), ALVES (1994, 1995) e FREIRE, J. B. (1995) contribuíram para que se trabalhasse a presença da sensibilidade na concepção de Educação Física. Em Schiller tem-se o desenvolvimento da sensibilidade a partir da estética, da beleza, da ludicidade e da liberdade, enquanto Merleau-Ponty, parte do corpo e das percepções como fonte de conhecimento.

Não estamos simplesmente defendendo o desenvolvimento dos sentidos como conteúdo específico da Educação Física, mas uma possibilidade que já se manifesta no interior de suas filosofias e práticas pedagógicas, que no todo estão envolvidas com a presença da ludicidade e do prazer.

Refletindo Sobre as Questões de Estudo

Ao analisarmos os motivos que levaram os professores a realização do curso de Especialização em Educação Física Infantil, percebemos que as suas preocupações se relacionam à busca e o aprofundamento de conhecimentos, a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional. Identifica-se na fala dos professores diferentes nexos que movem essa construção dos saberes, a esse respeito, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam a relação dos professores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas nas múltiplas relações entre a teoria e a prática, que dependem de sua capacidade em investir, em interagir e mobilizar esses saberes.

Nóvoa (1992) reconhece que a formação se constrói por meio de um esforço de flexibilidade crítica sobre as práticas e por uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Nesse sentido, advogamos o desenvolvimento da sensibilidade do professor como parte integrante dessa construção.

As reflexões dos docentes pesquisados diante da realidade da Educação Física Escolar nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Natal, evidenciam a presença de um quadro problemático que se identifica com as constatações de Moreira (1992): falta de propostas pedagógicas; submissão dos conteúdos às exigências burocráticas; uma prática pela prática; distante da realidade dos alunos. Soma-se as palavras de Santin (1987, p. 24) a essa realidade: “a escola realmente abriu pouco espaço para a Educação Física. Pode-se dizer que, quando a Escola abriu as portas para a Educação Física, foram as portas do fundo, cedendo espaços sobrados e os horários rejeitados pelas outras disciplinas”.

É lamentável que tenha sido ocupado esse espaço pela Educação Física nas séries iniciais de ensino, sem as devidas preocupações de sua importância para o desenvolvimento do educando ou para durante toda a vida. Na verdade os professores consideraram que a sua formação inicial foi negligenciada, faltando

bases para uma melhor fundamentação teórica e prática. Além disso, as narrativas dos docentes estão repletas de significados sobre essas realidades após ter realizado o curso de especialização, pois fazem parte dessa história e o pouco que estão fazendo representam muito diante desse contexto.

Nas narrativas a formação inicial aparece voltada para a prática esportiva e o desenvolvimento de habilidades motoras, desenvolvida de forma tecnicista, desprovida de reflexões e autocrítica, elementos motivadores e recriadores da prática pedagógica. Por outro lado, a presença da sensibilidade também não se configurou nesse processo inicial, salvo a disciplina de Recreação que parece ter contemplado, de certa forma, com experiências sensíveis.

São muitos os projetos dos professores pela busca do conhecimento: projeto de vida, desenvolvimento científico, melhoria do ambiente escolar e a sociedade como um todo. Isso faz com que os professores assegurem os eixos constituintes da prática pedagógica e se movimentem de modo diverso, sugerindo mudanças nas concepções e nas práticas, nos valores e atitudes. “A Educação Física mudará, de fato, quando houver uma verdadeira compreensão de corpo, de sensibilidade, de movimento e de ludicidade” (SANTIN, 1990, p. 8).

Na análise dos professores sobre a presença da sensibilidade na concepção de Educação Física, identificamos as seguintes categorias: o reconhecimento do homem enquanto totalidade; desenvolvimento dos sentidos e das relações humanas; a Educação Física e a vivência da corporeidade.

Para os professores a presença da sensibilidade na concepção de Educação Física tem uma relação direta com o saber disciplinar explorado no curso de Especialização, especialmente no que se refere ao paradigma em construção da Ciência da Motricidade Humana, no qual a emergência da complexidade e da totalidade humana compreende: “corpo-alma-natureza-sociedade” (SÉRGIO, 1995, p. 22). Nesse contexto, o ser humano é um ser que persegue a transcendência. Se a presença da sensibilidade na concepção de Educação Física significa vivenciar o corpo de forma plena, tem-se, então, que a sensibilidade, nesse sentido, está relacionada diretamente com a corporeidade e a motricidade, sendo a sensibilidade também presença do homem no mundo, pois “a existência do ser implica a sua realização. Para ‘ser mais’, importa não só ‘conhecer mais’, mas também ‘amar mais’, numa práxis integral em que todo o ser se movimenta para o amor”. Para o autor, não existindo amor nem a

[Escolha a data]

consciência da impossibilidade de se viver com os outros, a nossa vida quase não tem sentido.

Desse modo, a Educação Física pode contribuir com a educação dos sentidos, resgatando a criatividade dos movimentos, aguçando a percepção, no dizer de Régis de Moraes (1993, p. 133) estaríamos “mexendo nas cordas do corpo”. Assim, o movimento é uma forma original de despertar a sensibilidade, de desafiar a percepção, de propiciar a vivência da corporeidade e de “mexer” com as nossas concepções, valores e atitudes sobre a vida, o conhecimento e a nossa profissão de educadores que compreendem a linguagem sensível do corpo. Cabendo ainda as observações de Fontanella (1995, p.124) como contribuição para essa reflexão sobre o movimento sensível:

No esporte, o homem parece conviver assim como a natureza. O cálculo é instintivo: mais rápido, mais devagar; mais força, menos força: o homem não precisa pensar, basta agir. Não importa que as regras sejam inventadas. Quando o jogador de basquete arremessa  cabeça do garrafão, cobrando falta, ele calcula a força do arremesso. Mas quando arremessa correndo velozmente, ou desviando-se dos adversários, será que ele calcula? E o tamanho e a velocidade dos passos? E sua direção? Parece que o jogador, enquanto realmente joga, se integra ao ambiente totalmente. Ele todo age no todo.

Os professores consideram importante o desenvolvimento da sensibilidade da criança na Educação Física Infantil. Justificam isso, por perceberem que a sensibilidade está presente nas potencialidades do ser humano, pelo espaço privilegiado que a Educação Física tem no trabalho de educação corporal da criança e, ainda, pela contribuição que a sensibilidade representa no processo de desenvolvimento do ser humano e da sua humanescência. Ainda sobre esse ponto, cabe refletir a respeito da necessidade de se reconfigurar o espaço escolar, para que a educação dos sentidos não seja privilégio de nenhuma disciplina isoladamente, mas uma realidade abrangente e própria ao ambiente pedagógico. Em muitos aspectos, a Educação Física poderá contribuir com esse processo de sensibilização da escola e do ser humano, especificamente, considerando o acervo de movimentos e expressão corporal historicamente acumulados nessa área, bem como muitas estratégias de interaes, e ainda com as reflexões epistemológicas da corporeidade, as quais vêm

[Escolha a data]

sendo construídas no âmbito da Ciência da Motricidade Humana e em outras iniciativas acadêmicas.

Percebe-se, ainda, que, além das necessárias reflexões epistemológicas, a sensibilidade representa uma atitude ética, estando relacionada especificamente com os saberes profissionais desses professores, que inclui a preocupação com o desenvolvimento do ser humano. Essa preocupação advém, sobretudo, das abordagens filosóficas e pedagógicas visitadas ao longo do referido curso de Especialização, além das atitudes e valores construídos nas trajetórias de suas vidas.

Destaca-se, em todas as narrativas, a importância e o espaço que a sensibilidade tem no âmbito da prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, as justificativas partem da necessidade de se considerar o desenvolvimento da criança, pelas possibilidades de compreensão, cooperação, solidariedade e fraternidade que a sensibilidade representa, e, ainda, pelas experiências significativas despertadas pela sensibilidade para a formação de seres humanos críticos, criativos e equilibrados (razão e emoção, natureza e cultura ...).

Identifica-se, nessas categorias apresentadas pelos professores, uma importante relação com os saberes docente, evidenciada nas contribuições assimiladas do saber disciplinar da Educação Física, ou seja, o conhecimento elaborado no âmbito científico das disciplinas acadêmicas do curso de Especialização, com os saberes da profissão, configurados pelos próprios professores em torno de sua prática pedagógica e dos saberes curriculares da escola que passaram a fazer parte desse novo conhecimento, considerando a reflexão e vivência da sensibilidade.

A partir da existência do espaço dado à sensibilidade na prática dos professores, surgem diferentes procedimentos e conteúdos. Tivemos a preocupação de destacar os mais evidenciados nas narrativas: a presença da música que permeia a maioria dos conteúdos desenvolvidos, o que pode ser melhor compreendido nas palavras da professora Violeta quando afirma: “Trabalho muito com música! Adoro trabalhar com música! Olhe, eu procuro trazer aqueles autores clássicos, como Chopin, Beethoven e outros da música popular brasileira, fazendo com que os alunos sintam a música...”. A questão da reflexão e da crítica sobre os conteúdos que o professor Tinhorão tanto enfatiza: “Realizo sempre o trabalho de consciência corporal com meus alunos e de críticas em relação ao que se viu na aula e o contexto mais amplo

[Escolha a data]

em que vivemos”. A metodologia destacada pela professora Hortênsia: “Os procedimentos metodológicos que utilizo são vários, mas o que eu considero mais importante é permitir que as crianças tenham a liberdade de explorar as suas potencialidades de autodescoberta. Eu nunca dou nada pronto, pois os alunos devem sempre buscar uma resposta”.

As colocações apresentadas pelos professores são significativas para se abordar a educação sensorial, pelo fato de se considerar a sensibilidade como espaço de receptividade que liga a criança com o meio, pelo cuidado dado ao corpo numa atenção sem esforço e porque o professor não deve estar presente para adestrar, mas para orientar (BERGE, 1988).

Entre os conteúdos apresentados pelos professores para o desenvolvimento da sensibilidade das crianças, podemos destacar as atividades de relaxamento (exercícios respiratórios, alongamentos e massagens); dança; expressão corporal; ginástica historiada; trabalhos com sucata; exploração dos sentidos (tato, olfato, paladar e audição); o esporte de forma lúdica; os jogos recreativos e o contato com a natureza.

Cabe ressaltar que esses procedimentos e conteúdos não devem ser considerados receitas para se desenvolver a educação dos sentidos. A Educação dos sentidos necessita de uma reflexão mais ampla sobre a concepção de sensibilidade, vivência dos professores, para não se reduzir o potencial criativo e de liberdade tão necessário à expansão da própria sensibilidade em sua natureza lúdica e ética, considerando-se, portanto, a criatividade, a liberdade e o desafio. O papel da sensibilidade na vida pessoal e profissional dos professores é considerado de fundamental importância. Entendem os professores, que apesar de serem duas dimensões distintas, vêm como uma unidade indissociável, por perceberem que o pessoal e o profissional estão interligados. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 17), baseado nos estudos de Nias, contempla o entendimento dos professores, enfatizando que o professor é uma pessoa, e que uma parte importante dessa pessoa é o professor. Além disso, ressalta que “*é impossível separar o eu profissional do eu pessoal*”. Nessa mesma linha de pensamento, Mirza (1999, p. 33) acrescenta:

[Escolha a data]

Se alguém deseja comprometer-se pessoalmente para ajudar a formação de novas gerações, o primeiro passo consiste em aprofundar o trabalho consigo mesmo, vivenciar ele mesmo cada dia um pouco mais profundamente os valores que deseja espalhar ao seu redor. Então, ele será o primeiro beneficiado do seu compromisso.

Observou-se que cada professor considera-se uma pessoa sensível, cuja sensibilidade é um elemento constante e importante na vida de cada um. Para alguns, ser sensível é ser crítico, reflexivo, solidário. Já para outros, ser sensível significa ser compreensivo, contemplativo, ético, sentimental ou emocional. Nesse sentido, percebe-se que ainda não está suficientemente claro para esses professores o que é realmente ser uma pessoa sensível. Embora seja preciso reconhecer que não é simplesmente a presença dessas características que faz uma pessoa sensível, pois o sensível, assim como o inteligível, são dimensões integrantes de uma mesma unidade que é o ser humano, sendo indissociáveis. “Eu sou uma pessoa altamente sensível. Eu sempre procurei me deixar mover pela intuição. Então, quando eu me deixo levar pela intuição eu consigo realmente perceber como as coisas estão acontecendo. Eu sempre coloco minha sensibilidade em relação a tudo na minha vida, e isso me faz ser uma pessoa receptiva e aberta ao diálogo.” (Professora Hortênsia)

A fala da professora Hortênsia contempla a discussão sobre a sensibilidade, por representar o que tem de mais profundo e harmônico no ser humano, que é a liberdade, equilíbrio e simplicidade. Trata-se do “estado estético” ou o “estado da bela aparência” que Schiller (1991, p. 151) afirma existir e mostra como encontrá-lo:

Como anseio, ele existe em todas as almas nobres; quanto aos fatos, iremos encontrá-lo, assim como a pura igreja e a pura república, somente em alguns poucos círculos eleitos, onde o comportamento não seja governado pela parva imitação de costumes alheios em lugar de sê-lo por sua bela natureza, onde o homem atravessa as mais intrincadas situações com simplicidade audaz e calma inocência, não necessitando ofender

[Escolha a data]

a liberdade alheia para afirmar a sua, nem desprezar a dignidade para mostrar graça.

Na verdade, o estado sublime que a sensibilidade representa não é possível ser alcançado na sua totalidade, pois sempre há um desejo, um anseio, uma busca. Entretanto, vários aspectos puderam ser identificados na fala dos professores: a contemplação e a preocupação com o outro, das professoras Acácia e Laélia, que não se cansam em apreciar a natureza (golfinhos e orquídeas, respectivamente) e ainda têm energias para exercer trabalhos voluntários educando crianças; o olhar sensível da professora Violeta, que adora trabalhar com música, especialmente Chopin e Beethoven, não desconsiderando a beleza e a diversidade da música popular brasileira; a sensibilidade do professor Tinhorão para com suas filhas, sua esposa e com seus alunos; a preocupação da professora Margarida com o seu projeto de vida ao lado do marido e do primeiro filho; as relações de amor, carinho e amizade com seus alunos na vida dos professores Lírio e Amaranto; enfim, a preocupação da professora Hortênsia, que não dá nada pronto aos seus alunos, contribuindo para a formação de seres humanos críticos, reflexivos e criativos.

Mesmo não vendo de forma separada a dimensão profissional da dimensão pessoal, os professores entendem que a presença da sensibilidade nesse contexto traz uma maior abertura para compreender e ser compreendido, melhorando as relações com os alunos, colegas e dirigentes. Percebe-se, nessa reflexão dos professores, uma aproximação com a sensibilidade em sua atuação profissional.

Para os professores, o papel da sensibilidade no contexto da Educação Física representa uma perspectiva que precisa ser enfrentada pelos profissionais da área, especialmente no âmbito de cursos da formação inicial. Essa perspectiva parte, inicialmente, da própria necessidade do estudo do homem em movimento, do espaço que a Educação Física Infantil tem no desenvolvimento das potencialidades da criança, e também pela contribuição que se pode dar ao processo de humanização, do desenvolvimento integral do ser humano e no reencontro do homem consigo mesmo e com a natureza. Nesse sentido, acreditam que essa é também uma forma de assumir o compromisso de mudança de atitude e de concepção para com a Educação Física Infantil.

Considerações Finais

A educação representa uma forma pela qual construímos a humanidade. O acesso ao processo de humanização não pode continuar a se restringir a uma única via (a racionalidade), mas as diferentes vias que formam as dimensões do ser humano. A Educação Física Escolar, por sua especificidade em trabalhar a corporeidade a partir da cultura corporal, os aspectos da sensibilidade pela educação dos sentidos não pode ficar de fora do processo de desenvolvimento humano.

Sempre estivemos de alguma forma negando o nosso corpo. Negando nossas experiências e as experiências de nossos alunos. Portanto, precisamos refletir para uma prática pedagógica que venha a recuperar a sensibilidade esquecida, como abertura de novas possibilidades que se confirmam numa lógica do sentir, do saber amar, do tocar, do viver com plenitude e transcendência.

Assim, evidenciamos que a sensibilidade se fez presente com muita ênfase na prática pedagógicas dos professores pesquisados, mesmo que não se constitua um objetivo principal a ser alcançado, mas pela possibilidades que as práticas pedagógicas representam para o processo de desenvolvimento da criança, que ao ser trabalhada de forma, crítica, reflexiva e lúdica, vive intensamente as suas experiências. Ressalta-se que para os professores pesquisados do curso de Especialização em Educação Física Infantil, foi um fator preponderante para deflagrar o desenvolvimento da sensibilidade em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto a ressaltar está em compreender que a sensibilidade como a beleza da arte de brincar que tem sido tão esquecida na escola, buscando sempre a presença do lúdico e o estado de jogo nas práticas educativas.

As narrativas dos professores, apontam perspectivas para a construção do saber docente na área de Educação Física, que valorize a dimensão da sensibilidade, em nível da formação inicial e continuada, por se considerar a formação um processo em construção e a importância que ela representa para o desenvolvimento da corporeidade de forma plena.

Assim, numa epistemologia do corpo e da corporeidade evidenciamos pela necessidade de se aprender a conviver com as artes, em que razão e

[Escolha a data]

sensibilidade caminham de mãos dadas, sendo o jogo da beleza necessário, que as cores, os sabores, os aromas, os sons, o tato precisam ser valorizados.

Portanto, concluímos com as proposições de Assmann e Mo Jung (2000, p. 227) quando afirmam, “é preciso devolver à sensibilidade um papel fundante, uma dimensão primordial e generativa no conhecimento. É uma temática que exigirá certamente uma pluralidade de linguagens e tentativas”. Na esteira desses autores, acreditamos que temos pontos de apoios para que mudanças possam ocorrer na corporeidade de nossos alunos. Percebemos que vale a pena acreditar que vários aspectos relevantes deste mundo não só devem mudar, mas de fato podem mudar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, H. (Org.) **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1994. p.17-42.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1995.

ARY, D.; JACOBS, L. C.; RAZAVIEH, A. **Introducion to reserch in education**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

_____. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

BEST, J. W. **Como investigar en educacion**. Madri: Motata, 1974.

BERGE, Y. **Viver o seu corpo**: por uma pedagogia do movimento. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BISQUERRA, R. **Metódos de investigação educativa**. Barcelona: Ceac, 1989.

CAVALCANTI, Katia Brandão. Para abraçar a humanescência na pedagogia vivencial. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. 13, 2006. Recife. Anais. Universidade Federal de Pernanbuco, 2006.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1995.

EICHBERG, H. Body, soma – and nothing else? Bodies in language. **Sport Science Review**. Campaignn, v. 4. n. 1, p. 5-25, jan. 1995.

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Unimep, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994

_____. Antes de falar de educação motora. In: De MARCO, A. (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários  prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petroplis: Vozes, 1996.

_____. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert C. M. Stuckenbruck.- Petroplis: Vozes, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIRZA, F. **Uma escola do novo milnio**: experiência educativas com crianças felizes. São Paulo: Peiroplis, 1999.

MOREIRA, W. W. **Educação física escolar**: uma abordagem fenomenológica. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.

_____. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-36.

NVOA, A. A formação de professores e profsso docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34 .

RÉGIS DE MORAIS, J. F. As carnes do espírito, educação dos sentidos, educação dos sentimento. In: RÉGIS DE MORAIS, J. F. (Org.) **Sala de aula, que espaço  esse?** Campinas: Papirus, 1993. p. 71-88.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Livraria Unijuí, 1987.

_____. **Educação Física** – outros caminhos. Porto Alegre: EST, 1990.

_____. Perspectivas na visão de corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Educação Física**: da alegria do lúdico  opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 1994.

_____. **Educação Física**: tica, estética, saúde. Porto Alegre: EST, 1995.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Trad. e Notas de Anatol Rosenfield – São Paulo: EPU, 1991.

SÉRGIO, M. **Motricidade humana**: um paradigma emergente. Blumenau: Furb, 1995.

WILLIAMS, S. J.; BENDELOW. G. **The lived body**: sociological themes, embodied issues. Londres: Routledge, 1998.

Recebido em 20 de abril de 2011. Aceito em 4 de junho de 2011.