

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

CLARETE ERBS

**AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESPAÇO DE
ENCONTROS E REENCONTROS**

**FLORIANÓPOLIS
2007**

CLARETE ERBS

**AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESPAÇO DE
ENCONTROS E REENCONTROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Co-orientador: Prof. Dr. Mauro Betti

**FLORIANÓPOLIS
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação

AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESPAÇO DE ENCONTROS E REENCONTROS

Elaborada por CLARETE ERBS

Orientada pelo Prof. Dr. ELENOR KUNZ

Co-Orientada pelo Prof. Dr. MAURO BETTI

E aprovada por todos os membros da banca examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

02 de março de 2007.

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elenor Kunz, CDS/UFSC (Presidente)

Prof. Dr. Mauro Betti, UNESP (Membro titular)

Prof. Dr. Giovanni Di Lorenzi Pires, CDS/UFSC (Membro titular)

Profa. Dra. Vera Souza e Silva, FURB (Membro suplente)

*À memória de meu pai Abel Erbs e de
minha mãe Constância Erbs. Seres
especiais que além da vida, ensinaram-
me a viver de uma maneira simples e
feliz. Saudades de vocês, minha fonte de
luz.*

*À memória de meu sobrinho e afilhado
Marco Antônio Erbs, que foi embora de
uma maneira tão cruel, mas deixou
registrado em minha memória o seu jeito
encantador de ser e de viver. Saudades...
muitas saudades...*

AGRADECIMENTOS

A todos os seres de luz; a todos os seres humanos que direta ou indiretamente estiveram presentes neste processo para que ele se tornasse realidade. De coração, registro aqui o meu muito obrigado.

Aos meus familiares, irmãos, irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhas, sobrinhos, sobrinhos netos, sobrinhas netas, afilhada e afilhados. Seres humanos especiais em minha vida, vocês tem a capacidade de ajudar os outros sem formalidades. Conviver com vocês significa aprender a simplicidade das relações afetivas e concretas, de uma vida humilde e como construir caminhos para avançar, mesmo diante das dificuldades que a vida me colou na caminhada acadêmica.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, em especial, Jéssica, Liamara e Eliane por terem contribuído para esta construção, através de nossos longos debates, assim como pela rica convivência e pela alegria compartilhada.

Ao meu amigo Miguel. Tu és o meu anjo, me ajudaste e me ensinaste em muito mais do que imaginas.

Aos professores do mestrado Ana Márcia Silva, Giovanni Di Lorenzi Pires, Edgar Matiello Júnior, Mauro Betti e Maurício Roberto da Silva, que efetivamente contribuíram para minha formação e para a realização dessa dissertação.

Ao meu orientador Elenor Kunz, um ser humano ímpar, mestre sábio. Obrigado pela tranquilidade, sensibilidade e, principalmente, por além de acreditar em meu sonho, ajudar-me quando mais precisava.

Às minhas amigas Ivonete, Mariane, Maurina, Elisete, Denise e Mônica que me incentivaram, acreditaram e ajudaram sem dia e hora marcada. Vocês são especiais. Ficarão marcadas em meu coração e memória.

A todos os meus alunos, da Educação Infantil ao Ensino superior. Pelos encontros felizes, criativos, pelas experiências e aprendizagens vividas e compartilhadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do CDS/UFSC, que me recebeu, dando as condições necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação que permitiu afastamento para estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, que permitiu meu afastamento. Aqui, não poderia deixar de registrar meu agradecimento especial a Diretora de Ensino, Professora Lílian Ribeiro.

Aos Reitores, Coordenadores, Professores e Funcionários da Uniasselvi, Fameblu e Fameg, pela amizade e apoio nas horas necessárias.

Aos colegas da Escola Municipal Lúcio Esteves e da Escola Estadual Pedro II, pela colaboração e amizade.

Aos amigos e amigas, que por serem tantos, é impossível nomear.

A todos os seres visíveis e invisíveis que caminharam comigo nesta experiência de vida. Muito obrigado.

RESUMO

AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESPAÇO DE ENCONTROS E REENCONTROS

Autora: Clarete Erbs

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Co-Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar, tendo como eixo-orientador o movimento humano e as relações emocionais-afetivas entre professores e alunos. A investigação foi caracterizada como teórico-bibliográfica e nasceu do resgate das lembranças guardadas no “baú” de uma caminhada pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Superior, na cidade de Blumenau, SC. Partindo de uma busca por aportes teóricos acerca do processo ensino-aprendizagem, identificou-se uma aproximação entre a teoria do “se-movimentar” de Elenor Kunz e a “educação dialógica” de Paulo Freire. Essas concepções educacionais contribuíram sobremaneira para fundamentar esta investigação, principalmente por revelar que quando alunos e professores caminham juntos como sujeitos construtores de conhecimento, diante de um problema ou uma necessidade social, esse saber é transformado em uma permanente troca de experiências. Para isto, no entanto, o processo deve ser significativo, e esse significado se dá na medida em que a apreensão sobre o objeto seja mais do que apenas sua captação, sendo necessária uma interação entre a emoção, o afeto, o amor e os processos mais científicos de ensinar, caso contrário não se tem um processo ensino-aprendizagem. Assim, ampliam-se os caminhos para a produção e expressão de elementos subjetivos singularizados, valorizando as relações que se estabelecem consigo próprio e na esfera coletiva da sua existência social. Como conclusões, entende-se que é por meio das vivências e das relações emocionais-afetivas, do conhecer de si que o aluno participa da sua transformação própria e do meio em que ele está inserido, o que lhe permite compreender o Eu, o Outro e o Mundo, que seria a condição fundamental para criar um mundo mais humanizado, solidário e feliz.

Palavras-Chave: Escola; Processo ensino-aprendizagem; Relação professor-aluno; Relações emocionais-afetivas; Educação Física escolar.

ABSTRACT

AFFECTIVE RELATIONSHIPS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: SPACE OF ENCOUNTERS AND REUNIONS

Autora: Clarete Erbs

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Co-Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti

The objective of this work is to reflect on the pedagogical practice of school physical education, having as guideline the human movement and the emotional – affective relationships between teachers and students. The investigation was characterized as theoretical-bibliographic and it emerged from the rescue of memories kept in the “trunk” of a pedagogical journey from children education to higher education, in Blumenau, SC - Brazil. Starting from theoretical basis on the teaching- learning process, an approximation between the Elenor Kunz theory of “self-movement” and the “dialogic education” of Paulo Freire was identified. These educational concepts contributed to ground this investigation mainly showing that when students and teachers walk together as knowledge builders, as they face a problem or social need, this knowledge is changed into a permanent experience exchange. For this purpose, however, the process has to be meaningful and this meaning happens as the object apprehension is more than just its captation, an interaction between emotion, affection, love and more scientific teaching processes becomes necessary, otherwise there is no teaching-learning process. Thus, the ways for the production and expression of singularized subjective elements are widened, to value relationships that are established with oneself and in the collective sphere of one’s social existence. As conclusions, it is possible to understand that it is through experiences and emotional-affective relationships of knowing himself or herself that the student takes part in his or her own transformation and of the environment in which he or she is inserted, that allows him or her to understand the Self, the Other and the World, that would be a fundamental condition to create a more hu solidary and happy world.

Keywords: School; Teaching-learning process; Teacher-student relationship; Emotional-affective relationships; Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UMA AVENTURA COMPARTILHADA	09
1 A ESCOLA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	16
1.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIOCULTURAL E PROPULSOR DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	16
1.2 A EMOÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	21
1.3 ALEGRIA PARA DESPERTAR A CURIOSIDADE EM APRENDER.....	23
2 O AFETO E AS EMOÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	28
2.1 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: CONVIVENDO COM A EMOÇÃO	28
2.2 A INTERAÇÃO ENTRE O SABER E RELAÇÕES AFETIVO-EMOCIONAIS	30
2.3 A RELAÇÃO “IDEAL” ENTRE PROFESSORES E ALUNOS.....	34
3 O MOVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	39
3.1 “SE-MOVIMENTAR”: UMA TEORIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA...40	
3.1.1 A concepção dialógica do “se-movimentar”	42
3.2 JOGAR (BRINCAR) PARA O ENCONTRO DE PROFESSORES, ALUNOS E O MUNDO.....	44
3.2.1 É brincando que as crianças melhor podem aprender	48
3.3 EXPERIÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR VIVIDA COLETIVAMENTE	51
4 DO BAÚ DE SABERES ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	67

INTRODUÇÃO: UMA AVENTURA COMPARTILHADA

Início este texto contando um pouco do começo de tudo: a minha história de professora, a qual por sua vez não pode ser dissociada da minha própria história de vida.

Nasci em uma cidade do interior do Estado de Santa Catarina; era uma criança muito risonha, falante, gostava de fazer travessuras, subir em pés de goiabeiras, jogar clicas, pular fogueira, inventar e produzir brinquedos junto com meus irmãos. Na adolescência, fui estudar em uma cidade um pouco maior, onde o espaço era limitado, e assim extravasava em atividades motoras que me eram prazerosas. Na prática esportiva, escolhi o atletismo, sendo pelo professor ensinado a importância do correr e do brincar, sem enfatizar a competição, a busca da vitória. Parei de praticar atletismo, quando passei no vestibular e fui morar em Blumenau, SC.

Escolhi Educação Física, pela afinidade com o esporte e, principalmente pela ludicidade de sua prática. Achava divertido estar com os outros, correr, conhecer novas culturas e fazer novas amizades. Não havia o compromisso de ganhar medalhas, mas de respeitar e conviver com o outro, o que proporcionava um grande prazer. Como foi uma experiência muito boa para minha formação, também queria ser professora de Educação Física, para propiciar aos meus alunos o que de bom vivenciei.

Contudo, na contramão dos meus anseios pedagógicos, muitos professores-técnicos permaneciam com o pensamento de que o importante era ganhar e ser o melhor. Para isso, devia-se treinar muito, e o prazer do lúdico era substituído pelos sacrifícios do treinamento; participar era bom, porém, o importante era ganhar. Como consequência, não havia preocupação com a formação do **ser humano**, que é para o que eu estava focada.

Minha trajetória como professora do Ensino Fundamental nas redes Estadual e Municipal, data de 1982 até os dias atuais. Na rede municipal de Blumenau, o esporte está na escola há aproximadamente 15 anos. Talvez, no início, com o objetivo de formar atletas; tanto na rede estadual como na municipal, a tendência era de uma Educação Física tecnicista. Quem se destacava ia representar sua escola nos campeonatos, e os outros alunos ficavam apenas olhando. Nas décadas de 1980 e 1990, eu e meus alunos participamos de várias competições; não

tínhamos pista ou quadra esportiva, o que existia era muita dedicação e vontade por parte dos envolvidos. Corríamos em pastos, e posso afirmar que, de certo modo, tornamo-nos tão velozes e resistentes como os animais que ali nos perseguiram.

No voleibol, nas primeiras partidas, perdíamos, mas entre as experiências de riso e choro, também sagramo-nos campeões. Os pais, os professores e os técnicos especialistas na modalidade então nos indagavam como aquilo era possível? Respondíamos que vencíamos brincando, pela auto-estima do grupo, respeitando a nós e aos outros, com muito amor e dedicação.

Hoje, a Educação Física escolar ainda é voltada para o esporte e a competição. Porém, não é desta Educação Física que desejo falar. Meu interesse é pelo movimento humano e, especialmente pelo indivíduo que se movimenta, se expressa, se comunica, explora e constrói ambientes e materiais, caracterizando um comportamento, uma postura, uma presença, uma intencionalidade. Nesta perspectiva, apoiando-se na teoria do **se-movimentar**¹, entendo que a conduta dos atores em ação só pode ser analisada como um acontecimento relacional e numa referência situacional-pessoal, sempre intimamente relacionada às vivências, às relações afetivas e à sensibilidade das ações experimentadas, pois se trata de uma **consciência-de-valor-na-realização** (KUNZ, 2004).

Assim, após tantos anos de atuação como professora no Ensino Fundamental, Médio e Superior, vi na Pós-Graduação (Mestrado) uma oportunidade ímpar para ampliar meu conhecimento teórico, tanto para compreender e fundamentar minha própria prática pedagógica, como para melhorá-la na direção dos valores em que acredito. E no que acredito é em uma prática pedagógica em que o professor, nas relações com os alunos e com o conhecimento, atua como mediador e tem papel fundamental na construção do conhecimento e na emancipação humana.

E é neste sentido que me proponho a compartilhar com o leitor minha aventura de **vida**, demonstrando que ela, ao mesmo tempo em que se alinha aos aportes teóricos, também se desliga dos mesmos, pois o melhor das relações humanas não são as explicações, mas a sua vivência. Assim, os temas e autores

¹ Para Kunz (2004, p. 174) o **se-movimentar** implica no “[...] Movimento Humano,” que “do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um **diálogo entre o Homem e o Mundo**”. Ou seja: pode ser “[...] interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do **se-movimentar** não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele **acontecimento relacional**, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo” (grifos do autor).

aqui abordados assim foram porque despertaram minhas atenções, na medida em que se relacionam de alguma forma, com a minha própria vida.

Um destes é Mauro Betti (2002) com a **redescoberta da Educação Física**, e o conseqüente retorno à **Educação Física viva**, já que objetivos pseudo-científicos a estão matando, e a **vida viva da Educação Física** está “onde quer que crianças, jovens, adultos, alunos, professores, atletas, técnicos, clientes ou profissionais - não importa os rótulos - exercitem suas motricidades, relacionem-se e comuniquem-se com o meio e com as pessoas, ensinem e aprendam algo”.

Parafraseando-lhe, quero participar dessa vida, e não apenas observá-la com base em teorias, a fim de que não me desligue da minha própria **origem** – origem no sentido de **início**, mas também no sentido de **original** e **único**.

Em minha caminhada pedagógica, observando as relações afetivas entre professores e alunos, sempre esteve presente a importância do movimento humano no processo ensino-aprendizagem. Após muitos anos de atuação, senti necessidade de avançar no entendimento da minha práxis, buscando aportes teóricos para compreender com maior profundidade como acontece este movimento entre teoria e prática, contribuindo para a emancipação e constituição da subjetividade humana, e redirecionando a práxis pedagógica para as escolas carentes dessa significação e ressignificação do **se-movimentar**.

Contudo, não acredito que esta busca teórica, que ora iniciei, se possa dar de forma dissociada das minhas experiências concretas como professora, do convívio com os alunos e colegas de profissão, e estas por sua vez dissociadas da vida pessoal. Mesmo as lições acadêmicas se deram num contexto de relacionamentos afetivos e intelectuais que passaram a fazer parte da minha própria vida. Afinal, é no relacionamento do **eu** com o **outro** e o **mundo**, que os seres humanos se tornam sujeitos humanizados, constituindo seus saberes. Segundo Tardif (2002, p. 11) “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.”.

Assim, não parto de um problema teórico, mas de uma reflexão inicial evidenciada a partir da minha prática pedagógica, vivida desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Na busca por instigar as reflexões acerca desta prática, foi necessário registrar e compreender como a vitalidade dos sujeitos envolvidos nessas relações acontece durante as aulas de Educação Física escolar.

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir as relações existentes entre minha prática pedagógica e as teorias que a orientam, tendo como enfoque o movimento humano e a afetividade. Nesse sentido, busco subsídios teóricos sobre as questões relacionadas às relações afetivas entre professor-aluno e aluno-aluno no espaço escolar, utilizando como ferramenta de análise a teoria do **se-movimentar**, sob o ponto de vista de Elenor Kunz. Nesta reflexão, também apoio-me nos escritos de Paulo Freire, Humberto Maturana, Hugo Assmann, Georges Snyders, entre outros que tratam da autonomia e a relação professor-aluno no espaço escolar.

Considerando que a dimensão da afetividade nas relações professor-aluno e aluno-aluno pode ser o eixo articulador das diversas situações de ensino e aprendizagem no espaço escolar, apresento este contraponto entre a teoria e a prática pedagógica. Tal problematização remete à Educação em geral, mas neste trabalho, o olhar volta-se para a especificidade da Educação Física escolar.

O que percebi em minha experiência de prática pedagógica é que o **se-movimentar**, inserido em uma dinâmica lúdica, pode exercer o papel de dinamizador das relações afetivas. Ao ser configurado não apenas para a aprendizagem de movimentos, o jogo e o esporte contribuem para que o prazer e as relações sociais de cooperação e solidariedade tornem-se importantes para o alcance de uma formação humana baseada na liberdade e autonomia.

Para aprofundar essa reflexão, adoto a compreensão e a interpretação de experiências vividas com possibilidades de descoberta e interpretação de elementos como relações afetivas, relação professor-aluno, alegria, medo, autonomia e liberdade na Educação Física escolar.

Todavia, terei sempre em mente que o mais importante neste trabalho não são apenas os resultados, mas os mistérios da caminhada: abrir caminhos por entre práticas e discursos, tornar possível a busca de novas significações para minhas vivências e iluminar a essência dos relacionamentos entre os sujeitos no contexto escolar.

Este é um trabalho que parte da prática pedagógica vivenciada para relacioná-la com o aporte teórico, que segundo Demo (2002, p. 32) visa,

[...] desenvolver a capacidade de saber pensar, com base no raciocínio, compreensão ampla da realidade, poder de indução e dedução, manejo de causas e efeitos, uso da lógica e do pensamento abstrato, estabelecimento

de relações que permitem entender das partes para o todo e do todo para as partes, visualizar sistemas e suas conexões internas, e assim por diante; saber pensar é ser capaz de enfrentar situações novas, dominar problemas inesperados, não temer o desconhecido, perscrutar alternativas.

Nesse sentido, pode-se observar que, ao relacionar o aporte teórico com a prática pedagógica, são criadas condições de análise não somente desta práxis, bem como da própria teoria que a sustenta, possibilitando a reelaboração de cada uma. A argumentação não se esgota na teoria, pois são encontradas também boas razões práticas para refutar teorias. Entretanto, a arte de encontrar e formular boas razões para o que se quer dizer, negar, empreender, superar, encontra no campo teórico o lugar preferencial para se alcançar, aperfeiçoar, questionar e propor alternativas. Ainda, segundo Demo (2002, p. 101):

É fundamental equilibrar **teoria e prática**, com o objetivo de construir uma competência inteira. [...] O conceito mais correto é de prática, com necessidade de teoria, e vice-versa. Faz parte da pesquisa intrinsecamente. Por isso mesmo, a prática será curricular, como a teoria. Em consequência, deverá ser pesquisada e elaborada, processo ao qual podemos dar o nome de teorização das práticas (grifos do autor).

O que importa num trabalho científico não é exclusivamente o elenco de dados e resultados a serem apresentados, mas ler e interpretar discursos, tornando possível a busca de novas significações para a prática diária. É necessário observar atentamente os movimentos, as relações afetivas, os ruídos às vezes imperceptíveis, as falas, as angústias, os medos, as ousadias que não se expressam e tantas outras formas de se comunicar consigo mesmo, com outro e com o mundo.

Para Assmann (1995, prefácio) refletem no pesquisador os sentimentos, as relações afetivas nas vivências entre alunos e pesquisador ou entre o objeto e o pesquisador. Neste sentido, o autor chama a atenção para o fato de que,

Muitas pessoas tardam em definir claramente um assunto de pesquisa, pela simples razão de que não tem perguntas fundamentais e as hipóteses ligadas a elas. O essencial das respostas já se encontra sempre na relevância das perguntas que energizam o nosso desejo de viver e lutar. Quem não tem perguntas, oriundas de desejos queimantes, tampouco se vê incitado a pensar. Por que iria pesquisar temas para os quais não está motivado a partir da própria necessidade-urgência de saborear o sentido de viver?

A busca da parceria entre as relações afetivas na Educação Física escolar e na Educação é um tema relevante em todos os tipos de sociedade. Compor esse referencial teórico implica uma tentativa de manter um olhar contínuo sobre as atividades que buscaram dar à escola caminhos iluminados de alegria a que se referem os autores-educadores com os quais me identifiquei.

No primeiro capítulo, mapeio a escola e a educação nas relações afetivas, nas perspectivas de autonomia e transformação. Acredito que os professores, nos espaços e tempos da escola, podem contribuir para o esclarecimento dos alunos, auxiliando-os na sua transformação própria, bem como do seu meio, respeitando seus direitos e também esclarecendo seus deveres.

Conforme Alves (2002), o espaço da escola poderia ser como um espaço de jogo. O jogo para ser divertido e ter sentido tem que ter regras. A vida social depende de cada um e ao mesmo tempo de todos, implicando, muitas vezes em abrir mão de sua vontade individual para dar lugar à vontade coletiva. Assim, os alunos podem aprender as regras da convivência, democracia, sem que elas constem em um programa. É preciso ter sensibilidade, pois a escola é um espaço e tempo de encontros, de dúvidas, e não de certezas prontas e acabadas. Para o autor, ensinar não é inculcar, nem transmitir, é fazer aprender. Tudo é composto de mudanças e instrução, e também a escola cria novas qualidades a partir desse pressuposto.

Quando aproveitadas as experiências educacionais anteriores, o diálogo e principalmente as relações afetivas, o espaço escolar pode ser um lugar de trocas de experiências e aprendizagem para alcançar a transformação e realização humana. Entendendo que a relação professor-aluno tem um importante papel nesse processo, no segundo capítulo enfatizo a relevância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem nas vivências do **ser professora**. Muitos se questionam acerca de como lidar com alunos num mundo em constante mudança e no qual há excesso de informações, muitas vezes paradoxais e desencontradas. O que se espera que aconteça na educação é que professores e alunos tornem-se parceiros nessa caminhada.

Para isto, é necessário que na relação professor-aluno proporcione-se um encontro dialógico, mediado por emoções afetivas, principalmente quando se fala na aula de Educação Física, na qual evidencia-se a expressividade, as relações comunicativas, o movimento dialógico, a linguagem corporal, para que tudo isso

possamos chamar de movimento humano. O ser humano se movimenta no jogo, na dança no esporte, nas lutas, na ginástica, nas brincadeiras, enfim no seu se-movimentar com sentido e significado (KUNZ, 2006).

No capítulo três, busco um entrelaçamento entre as relações afetivas na Educação Física escolar e o referencial teórico. Adoto a interpretação de recortes de minhas experiências com aulas de Educação Física escolar, quando procuro trazer a tona lembranças de acontecimentos guardados no baú da minha caminhada pedagógica. Apoiando-se em Arroyo (2000, p. 9):

Prefiro pensar que estão apenas, e é muito, tirando do baú dos esquecidos da história do magistério artes que não deveriam ter sido esquecidas. Artes de ofício. Saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas. Guardadas no cotidiano, nas gavetas das salas de aula de tantos mestres de agora e de outrora.

Para finalizar, de modo algum procuro reinventar teorias e/ou práticas pedagógicas, mas, a partir das minhas vivências na escola, reflito sobre a práxis, vislumbrando possíveis caminhos para a educação, mais especificamente para a Educação Física escolar. Me debruço numa reflexão que possa contribuir para o desenvolvimento do **ser humano**, que se constitui a partir de relações dialógicas com as diferenças significativas, emergidas das experiências vividas e das manifestações sociais, que ao mesmo tempo são atividades prazerosas e espontâneas na Educação Física escolar que muitos autores-educadores almejam.

1 A ESCOLA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade. Tem nos seus espaços e tempos escolares muito mais do que dispositivos de organização e funcionamento: cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer (BRASIL, 2006, p. 219).

Neste capítulo pretendo ampliar minha compreensão sobre escola, partindo do entendimento de que a educação é o reflexo do projeto de sociedade que se tem. É unânime que a escola representa uma possibilidade privilegiada para a conquista da liberdade, da autonomia e, portanto, para a formação do ser humano.

Com este entendimento, e pensando em contribuir com o processo de construção de um mundo mais humanizado, amoroso, afetuoso, esclarecido, autônomo e feliz, acredito que os professores de fato podem contribuir com esta tarefa, principalmente quando se toma as escrituras de Paulo Freire como referência. Para este renomado pedagogo, a educação está relacionada dialeticamente com a história da sociedade e, apesar da sua vinculação aos determinantes históricos-sociais, ela própria possui elementos capazes de instigar um processo de transformação social.

1.1 A escola como espaço sociocultural e propulsor da transformação social

A escola é o lugar onde se produz, se cria e se reproduz a cultura, os valores e os saberes. Ela é marcada por encontros, reencontros, tensões, conflitos e preconceitos. Por comportar os ordenamentos legais que determinam a ação dos seus sujeitos, muitas vezes também comporta resistências e rebeldias (BRASIL, 2006).

É a partir da resistência, rebeldia e indignação com a opressão e exploração do povo brasileiro que Paulo Freire demonstra a importância da escola, e, portanto, da educação, para elevar o nível de esclarecimento sobre a realidade social na qual os alunos estão inseridos. Preocupado com a emancipação popular, demonstra que

pelo diálogo e pela inclusão dos alunos na produção do conhecimento é possível caminhar em direção da tão sonhada transformação social.

Para isto, é relevante o papel do professor, dado que ele é um mediador desse processo. Contudo, ele necessariamente deve manter uma relação de respeito e afetividade com seus alunos, aproximando-se e respeitando as características destes.

A concepção de educação de Paulo Freire apresenta elementos concretos para alinhar-se a esse contexto, já que parte da leitura e compreensão coletiva da realidade em que o grupo está inserido. Na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O autor preconiza que as práticas educativas estão em constante processo, sem serem definidas ou pré-definidas; afinal, a educação para a liberdade e a autonomia ultrapassa os limites da liberdade individual e tem como fim a justiça social. Freire (1985, p. 37) acredita que pela “ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e esta emersão se traduz numa exigência das massas por participar: é sua presença no processo”.

Nessa perspectiva, o homem é sujeito da história e está sujeito na história, fazendo sua própria história. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio, isto é, a educação se dá no meio social, o homem é ser histórico socialmente inserido como uma totalidade, e não apenas em sua racionalidade. O que está em jogo não é apenas o ensino, aquele compreendido como comunicação de conhecimento, mas a “educação”, entendida como aquela que cria condições para o desenvolvimento das capacidades do homem, que consciente da sua situação poderá fazer suas escolhas com liberdade. Nesse sentido,

[...] ensinar não é ‘transferir conhecimento’, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1999, p. 24-5).

A educação deve ser vista como um processo em constante construção e não como algo estanque e acabado. Logo, é um processo amplo que se modifica diariamente, uma vez que a sociedade, os meios, as relações e os fins são mutáveis, estando em constantes transformações.

A construção do conhecimento faz com que o ser humano seja um ser ativo, sujeito do processo ensino-aprendizagem, com autonomia para reinventar e reconstruir o mundo, já que o processo educativo propicia a socialização, a cooperação, o intercâmbio entre os seres humanos de ações, experiências e saberes inatos em cada um. Nesse contexto, o professor pode e deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador e problematizador.

Freire (1987) entende que a verdadeira educação consiste na educação problematizadora, auxiliando na superação da relação opressor-oprimido. Na sua concepção,

[...] o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. [...] o objeto a ser conhecido é colocado na mesa **entre** os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta (FREIRE, 1986, p. 124, grifos dos autores).

Refletindo a partir desses pressupostos, é essencial ressaltar ainda que, para Paulo Freire, o professor está sempre em pleno processo de aprendizagem: ele cresce com as experiências e a relação que estabelece com os alunos. Daí sua conhecida frase: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 63).

A escola é um tempo da vida do aluno; ela não deve querer reger toda a sua existência, nem se considerar a única detentora de todas as formas de cultura. Educar-se junto com os alunos é propiciar-lhes condições de usufruir a alegria, a afetividade, a autonomia e liberdade para a vida. É o acender de vidas esperanças, ensinar a viver ensinando a conhecer, a praticar o pensamento como fruição. A educação escolar tem a tarefa singular de criar as condições para que desabrochem e se entrelacem, na vida concreta das pessoas, os nexos corporais, as linguagens e os comportamentos de modo a poder constituir uma ecologia cognitiva favorável à auto-organização unificada de processos vitais e processos cognitivos. Dito de outra forma, a educação é a sabedoria capaz de entender e aplicar as conseqüências da identidade básica entre processos vitais e processos cognitivos, levando em conta a sua dinâmica de afeto e prazer.

Para que o aluno possa tomar decisões por si só, saber o que é certo ou errado, é necessário que lhe seja dada a oportunidade de decidir, fazer e reconhecer quando é hora de revisar suas atitudes. É preciso que ele possa viver e experimentar diferentes situações reais. Na aula de Educação Física, o aluno tem as possibilidades de se movimentar e experimentar suas vivências individuais e em grupo.

Mas é evidente que o aluno ainda é visto como um mero receptor de conhecimentos que lhe são despejados pelo professor em suas porções diárias. São ignoradas suas bagagens de experiências, suas habilidades, sua sensibilidade e sua linguagem. A pedagogia dominante é baseada em uma concepção **bancária** da educação, que é centrada predominantemente na **narração**. Como afirma Freire (1987, p. 66): “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem **enchidos** pelo educador” (grifos do autor).

Desta maneira, a educação torna-se um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor o depositante. Em lugar de comunicar-se, o professor faz 'comunicados' e depósitos que os alunos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção **bancária** da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos alunos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Por sua vez, quando alunos e professores caminham juntos como sujeitos de ato de conhecimento, podem atuar em prol da comunidade. A partir de um problema ou uma necessidade social, estes aplicam seus conhecimentos para resolver tal situação numa troca permanente de experiências.

Mas deve-se tomar cuidado para não cair no espontaneísmo (FREIRE, 1999), isto é, na tentativa de ser um professor libertador, não se pode deixar os alunos entregues a si mesmos. A educação dialógica deve basear-se na seriedade e na competência, caso contrário é muito pior do que uma experiência bancária.

A fim de não cair nesta armadilha, deve-se ter um objetivo claro: saber aonde se quer chegar com a educação. O objetivo da educação não é a formação de seres humanos iguais, homogeneizando suas formas de ver e compreender o mundo, mas dar condições iguais de oportunidades para cada um compreendê-lo. Todo aluno é um ser racional, dotado de inteligência e que pode participar desse processo. Basta,

para isso, que lhe seja assegurado o direito de uma educação para o **pensar** e não para aquela **educação bancária** como a que já referiu Freire (1987).

A educação bancária, aqui questionada, nada mais é do que reflexo dos valores e conhecimentos da sociedade opressora que induz a cultura do silêncio e do medo, em que os alunos são colonizados e invadidos pelas referências dos dominadores. Nela, conforme Freire (1987, p. 67-8), são as relações de poder que estabelecem os papéis a serem assumidos tanto pelos professores como pelos alunos.

O educador é o que educa; os educandos os que são educados;
O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
O educador é o que pensa; os educandos os pensados;
O educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
O educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados;
O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

São essas relações do **professor-opressor** com o **aluno-oprimido** que impedem este último de desenvolver seu aprender em uma consciência crítica e participativa; tirando sua oportunidade de contribuir com a construção de um mundo mais harmonioso e afetivo.

A escola precisa ser **aberta** à inovação e à mudança, e apresentar uma didática da individualização do processo ensino-aprendizagem, no qual reine o respeito pela igualdade das oportunidades formativas, mas também que esteja em grau de validar as “potencialidades” cognoscitivas dos alunos. É necessária uma escola com a coragem de abrir as portas para uma educação autêntica, na qual o aluno aprenda e ensine, e o professor, além de ensinar e aprender, também valorize as potencialidades do aluno.

Nesse sentido, entendo a necessidade de uma mudança na prática pedagógica, já que por conta das constantes transformações por qual passa a sociedade, é óbvio que a formação de um professor não tem fim, mas apresenta-se

em constante atualização. Quando se fecham os olhos para esta necessidade de renovação, criam-se mecanismos que simplesmente adaptam o aluno a sociedade, ao que o mercado quer e ocultando as atribuições necessárias ao desenvolvimento dele. Adaptado em normas e de forma útil para esta sociedade, o aluno fica limitado em sua capacidade de criar e recriar.

O aluno está situado no mundo em um processo contínuo de descobertas em relação ao seu próprio ser, e no relacionamento com os outros. É o processo de “vir a ser”, no qual ele deve ser estimulado a buscar uma constante atualização no mundo em que está inserido. É a chamada **consciência do inacabamento**. Esta, nas palavras de Paulo Freire (1999, p. 58-9), permite demonstrar o gosto por ser humano, e ver os outros como a si mesmo.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos.

No meu entender, uma escola **humana** e com vistas à humanização é aquela que consegue proporcionar um profundo entrelaçamento entre aprendizagem e afetividade, no encadeamento do processo ensino-aprendizagem. O aluno deve se sentir bem e seguro no espaço em que está inserido, pois é só assim que ele terá alegria e curiosidade em aprender. E é a partir deste pensamento, que oriento a seqüência de minhas reflexões.

1.2 A emoção no processo ensino-aprendizagem

[...] a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre **seriedade docente e afetividade** (FREIRE, 1999, p. 159, grifos do autor).

Ao longo do tempo, os processos educativos tradicionais deixaram de lado o sujeito e suas emoções, negando as várias dimensões do todo humano. No entanto,

acredito que é possível conceber e desenvolver processos educativos que considerem o indivíduo em sua totalidade, na qual afetividade e intelecto dobram-se e desdobram-se num processo de infinitas relações.

O professor às vezes nem imagina a importância do afeto na vida do aluno e no processo ensino-aprendizagem. O papel da escola vai além do ensino do saber sistematizado, deve desenvolver o aspecto social e emocional de cada aluno. O homem é um sujeito de afetividade, e suas relações com o mundo são pontuadas pelo exercício de sua afetividade com o meio em que se encontra inserido. Tudo o que apreende está ligado ao intelecto e às emoções produzidas pelo que se está aprendendo. Não é possível dissociar um do outro.

Maturana (2001, p. 22) explicita que “a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto: é o amor. [...] o amor é constitutivo da vida humana”. E mais adiante, complementa: “O amor é a emoção que constitui o domínio de ações que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”.

Nessa ótica, uma educação afetiva pode ser orientada e predefinida como um espaço intencional, sendo que os conteúdos programáticos circulam com os conteúdos vitais, criando um entorno de uma aprendizagem significativa para os alunos. Assim, Almeida (2005) observa que a emoção e a inteligência não podem ser separadas nas funções e reações do homem. É necessário considerar que a aprendizagem se efetua, em sua totalidade, na relação do sujeito com o meio, no qual o aluno se completa de acordo com suas possibilidades.

A escola é o meio de convivência de diferentes grupos e onde o aluno exercita suas potencialidades. É nesta fase em que ele busca uma confirmação do seu papel e, por isso, necessita ser estimulado a conviver em grupos que além de ser aceito também se sinta importante na divisão de tarefas. Nesse sentido, o professor deve levar em consideração essas necessidades, estabelecendo um equilíbrio afetivo que irá ajudar o aluno em sua formação.

Para Davis e Oliveira (1994) as emoções estão presentes quando se busca conhecer ou estabelecer relações com objetos físicos, concepções e outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variadas. A afetividade e a inteligência se estruturam nas e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode ser entendido como a

energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, e ainda, influencia na velocidade com a qual se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas sentem-se seguras aprendem com mais facilidade.

De certa forma, para que exista esta relação afetiva, é necessário que prevaleça o respeito mútuo no convívio escolar: o aluno apresentando-se como sujeito ativo e o professor como o principal mediador na sala de aula. Acredito que assim é possível construirmos uma escola alegre, curiosa e estimulante para o aluno em sua curiosidade por aprender.

1.3 Alegria para despertar a curiosidade em aprender

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver bem, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo. [...]. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca (FREIRE, 1999, p. 160).

Sonho com uma escola que vai além do prazer imediato, mas que pode proporcionar alegria, tanto aos alunos como aos professores. Quando penso na alegria na escola, logo me recordo das algazaras e do convívio com os amigos, trazendo a alegria encontrada fora dos muros escolares, que por vezes também é perceptível no relacionamento e no conhecimento científico dentro da escola. E é esta alegria que, segundo Snyders (1996), otimiza os resultados da convivência, da autonomia e da liberdade do ser humano.

Por isto, penso numa escola onde alunos e professores relacionam-se afetivamente, experimentando vivências que podem auxiliar a vencer o agora, porém com maior significado de vivenciar o amanhã. De acordo com Maturana e Rezepka (2002), o processo ensino-aprendizagem tem que ser significativo, e esse significado se dá na medida em que a apreensão sobre o objeto seja mais do que apenas a sua captação. É necessária a interação. Aprendizagem e sentimentos necessitam estar interligados. Porém, ao invés de utilizar o sentimento para aprendizagem de conteúdos específicos, a instituição escolar precisa primar pela valorização dos sentimentos nos mesmos.

Quando penso nessa aprendizagem de sentimentos e no processo do conhecimento, tenho em mente como se dão essas experiências em sala de aula. Se não houver a interação entre a emoção, o amor, a curiosidade, o prazer e os processos mais científicos de ensinar, não se consegue conceber um processo por completo.

O aluno precisa ser um **ser** pensante e participativo, tomando decisões juntamente com todo o corpo docente. Ele necessita de uma escola que desperte a curiosidade, sendo que o professor

[...] deve saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito a curiosidade (FREIRE, 1999, p. 85).

Assim orientando-se, por onde começar? Sobre o que os alunos gostariam de aprender? Como fazer com que eles sintam que pode reivindicar a alegria, a autonomia, a liberdade no espaço escolar?

Diferente do que muitos pensam, trabalhar com a afetividade, com a curiosidade, com prazer e autonomia na escola não significa acarinhar e relevar comportamentos inadequados. O carinho ou a atenção que damos aos alunos encontra-se na possibilidade de que eles construam sua estima própria e seu autocontrole, regulando suas ações e permitindo que, pelo exercício desse falar de si, possam tornar-se futuramente adultos equilibrados e sensíveis às necessidades do outro.

Este é o pensamento de Snyders (1996, p. 62) quando comenta que:

Os adultos têm que ensinar aos jovens, como ordenar seus sonhos, dominar seus sonhos (o que não significa de modo algum renunciar a eles) ir além da sua história pessoal e das tentações do narcisismo esforçando-se para ser objetivos. [...] Mas é com a juventude que se conta para insuflar como que uma febre criadora. É a capacidade de amar o mundo, de animá-lo, contra tudo e contra todos que os jovens têm a transmitir aos adultos.

Entendo que aprender se dá num processo contínuo de transformações e é uma propriedade auto-organizadora da vida. Posso dizer que, sentir o movimento, é estar atento ao que acontece a cada momento, verificando mudanças no sistema do qual se faz parte e com isso é possível tornar a vida saudável tanto na escola quanto na vida privada, alterando a relação com o meio em que convive e com o próprio **Eu**.

Ao falar em escola, refiro-me a todos os envolvidos (que já passaram por ela e os quais ainda irão passar: alunos, professores, diretores, orientadores, secretários(as), serventes, merendeiras, pais); enfim, todos os que participam, direta ou indiretamente, da comunidade escolar. A transformação deve acontecer no interior de cada ser pensante para que todos sintam os efeitos desta transformação. Para Freire (1999), o professor deve ouvir com respeito e recusar posições dogmáticas. Essa é uma atitude de humildade, com a qual ele assume não ser dono da verdade, nem objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Não basta apenas agir em defesa de novas possibilidades de vida, mas trata-se da significação colocada nesta ação, e o modo como ela simultaneamente transforma.

É preciso estar atento para o fato de que a vida é um processo de transformação contínua, e que mudanças são possíveis a todo o momento, favorecendo a aprendizagem. Por consequência, todos aprendem constantemente e se transformam continuamente. Nesse entendimento, é imprescindível o olhar atencioso do professor ao seu aluno, para que lhe sejam oportunizados desafios sucessivos de aprender.

Os professores devem conceber cada aluno como potencial de evolução e aprendizagem, além de estar atento ao que acontece no processo educativo, valorizando as pequenas coisas e entrando em contato maior consigo e com o aluno para promover um clima de aprendizagem mais favorável e saudável. Com isso, o ser humano passa a ser educado para aspectos tais como o seu **se-movimentar**, que até então não era muito valorizado na escola.

A instituição escolar, como mera reprodutora de saberes, ignora as marcas e sinais pelos quais os sujeitos lêem e interpretam a sua própria realidade. A prática pedagógica não apenas deveria buscar o alcance de saberes universais, mas propiciar uma reconstrução reflexiva da realidade a partir dos conteúdos historicamente construídos pelo homem, num processo de troca mútua entre os sujeitos inseridos no contexto sócio-cultural.

Neste sentido, seus componentes devem estar em harmonia, tanto para o seu desenvolvimento, quanto para o desenvolvimento do **todo**. Assim, muitos professores terão outro olhar para seus alunos.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1985, p. 30).

Para o ser humano construir o conhecimento, é indispensável a interação com o meio que o cerca, bem como os estímulos para tal desenvolvimento, são em grande parte, propiciados pelo professor, fazendo com que, assim, se elabore o autoconhecimento. O questionamento, a curiosidade, a liberdade para buscar respostas que atendam ao interesse do aluno gerarão seres atentos, inteligentes, participativos, ligados ao que se passa ao seu redor (ASSMANN, 2004).

Ainda parafraseando Assmann (2004, p. 159), “uma boa aula admite perfeitamente testemunhos acerca de descobertas, pessoais ou em grupos oriundas da ativação da curiosidade”. A alegria de estudar e pesquisar deveria poder expressar-se na sala de aula e nas relações pessoais, ajudando a multiplicar ecologias cognitivas impregnadas de curiosidade.

Freire (1999) também chama a atenção para que professores e alunos sejam curiosos. Assim, os professores devem saber que sem a curiosidade que move, que inquieta, que insere o ser humano na busca, não se aprende e muito menos se ensina algo.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais e de métodos para uma aula dinâmica, é indispensável mesmo que o professor esteja consciente de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. De acordo com Assmann (2004, p. 212) a “curiosidade é o desejo energizado pela vontade de criar caminhos de descoberta e *habitats* ou nichos nos quais o conhecimento possa sentir-se bem, possa nutrir-se e crescer”. Quando o aluno desperta a curiosidade, sente-se livre para criar, produzir e conquistar sua liberdade e autonomia para o aprender.

O ser humano é um animal curioso, naturalmente predisposto a explorar e conhecer o mundo que o cerca. Nesta linha de pensamento, Assmann (2004, p. 151) acredita que “curiosar é brincar de simular facetas do mundo e mundos inteiros. A culminação da simulação consiste na capacidade de pensar”. Pensar é uma forma abstrata de interagir com o meio ambiente. E esta interação nos remete à relação professor e aluno, demonstrando que todo ato traz consigo uma ou várias ações afetivas.

A afetividade é um dos eixos orientadores para uma possível melhora na relação educacional. Para tanto, este assunto será tratado no próximo capítulo, no qual as relações afetivas serão abalizadas, ressaltando-se sua importância dentro desse processo.

2 O AFETO E AS EMOÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Por afeto (affectum) entendo as afecções (affectiones) do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as idéias dessas afecções. Quando, por conseguinte, podemos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afeto entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão (ESPINOSA apud GLEIZER, 2005, p. 33).

A partir das palavras de Espinosa, discutirei os elementos emocionais e afetivos na relação professor e aluno, buscando uma outra visão das relações afetivo-emocionais no processo ensino-aprendizagem.

A importância desta busca deve-se ao fato de que na educação, historicamente esta é uma discussão marcada por diferentes pontos de vistas. Ora aparece como a questão fundamental, sem o qual não há aprendizagem, ora ele se torna o vilão do fracasso escolar, sendo a explicação para a incapacidade da escola em cumprir com seu papel, pois, ao invés de socializar conhecimentos, ela estaria se limitando aos aspectos piegas das relações.

Contudo, por enquanto o que se sabe mesmo é que o amor e o ódio (só para falar dos sentimentos mais extremados), já provocaram guerras, revoluções, perseguições, mas também inspiraram poesias, literatura, música, artes e também a filosofia e a ciência. Logo, parece que as relações afetivo-emocionais não podem ficar de fora quando se pretende melhor compreender o ser humano, como ele aprende e como se dão seus relacionamentos neste mundo.

2.1 Processo ensino-aprendizagem: convivendo com a emoção

A educação se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma espontaneamente [...] O educar ocorre todo tempo de maneira recíproca [...] ocorre no conviver e o resultado... é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A Educação, como sistema educacional, configura um mundo, e os educandos configuram em seu viver o mundo que viveram em sua educação (MATURANA, 2001, p. 29).

Assim, a educação é um processo de transformação na convivência, no qual o aluno se transforma junto com os professores e com os demais companheiros com os quais convive no espaço educacional, tanto no que se refere às transformações na dimensão explícita ou consciente, como na dimensão implícita ou inconsciente (MATURANA; REZEPKA, 2002).

É no processo de transformação na convivência que o ser humano se conserva ou não, em sua humanidade. O convívio das dimensões de Ser e do Fazer são construídos com as emoções que exercem influências nas ações e comportamentos. São as emoções que, segundo Maturana (2001), formam a maneira de operar da inteligência, abrem e fecham caminhos para possíveis consensos a serem estabelecidos na vida cotidiana. Ele exemplifica, dizendo que a inveja, o medo, a ambição e a competição restringem a conduta inteligente porque estreitam a visão e a atenção.

Para o autor, somente o amor amplia a visão na aceitação própria e do outro, a partir das condições em que se vive e expande as possibilidades de um fazer mais inteligente. O mesmo ocorre durante o processo educacional, pelo qual apenas conscientemente ele se transforma igualmente com a transformação do outro no espaço da convivência. O que o faz humano, segundo este ponto de vista, é o viver como seres cooperativos e afetuosos, com consciência e respeito por si e pelos outros.

Maturana e Rezepka (2002) atestam que a humanidade não estaria associada somente na dimensão constitucional, mas também na maneira de viver e conviver. É isto que determina, em grande medida, o caminhar presente e futuro. Por esta razão, compreendem que a educação é um processo de transformação na convivência, através do qual o ser que aprende se conserva na sua humanidade ou se perde no porvir da história, a partir da sua formação. Além disso,

Adquire-se a capacitação como uma capacidade de fazer e refletir sobre o fazer, apenas se o processo de aprendizagem ocorrer desde a possibilidade de ser responsável pelo que se faz. A capacitação, portanto requer a criação efetiva dos espaços de ação envolvidos (MATURANA; REZEPKA 2002, p. 18).

Os ambientes educacionais devem constituir-se em espaços de ação e reflexão, que fundamentadas na emoção, pode constituir-se num ato de desapego ao admitir que aquilo que se pensa, deseja, opina, analisa e faz pode ser pensado,

analisado, observado, refutado ou construído de diferentes maneiras, a partir de uma análise mais reflexiva.

É importante ressaltar que através do enfoque reflexivo na prática pedagógica, é possível mudar estruturalmente a corporalidade, segundo o rumo das emoções, dos pensamentos e dos conteúdos conversacionais desenvolvidos nas reflexões. Assim, os processos de comunicação vão se estabelecendo, conformando os diferentes domínios da coexistência. E todas estas transformações estruturais, segundo Maturana e Rezepka (2002), dependem de valores, desejos e aspirações.

Mas, grande parte dos professores se deixa levar pelas emoções e, por isso, acaba perdendo o autocontrole. Por exemplo, quando sentem raiva, acabam gritando, ofendendo, magoando, na maioria das vezes as pessoas que amam, e depois se sentem culpados e sofrem pelo que fizeram. Como diria Sheakespeare: “Você tem o direito de ter raiva, mas nem por isso precisa se tornar cruel”.

Por isso, para compreender qualquer atividade humana, é necessário estar atento para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender quais ações são desejadas naquela emoção. Significa que é possível aprender a lidar com as emoções, reconhecendo-as e observando-as em si, nos outros e em tudo aquilo que o cerca.

Para Maturana (2001) as emoções especificam a todo o momento o domínio de ações, no qual os cientistas operam ao gerarem suas perguntas. As emoções não entram na validação das explicações científicas, mas o que é explicado do seu emocional explicando o que querem explicar. Explicar cientificamente porque gostam de explicar dessa maneira que o ser humano tem sede de emoções, de troca com o outro e com o mundo ao seu redor.

2.2 As interações entre o saber e as relações afetivo-emocionais

Inúmeras pesquisas realizadas sobre a afetividade e o comportamento humano enfatizam que nas interações sociais destaca-se o outro no desenvolvimento e na constituição do ser humano, e isso se concretiza diante da tendência libertadora do ser humano em sua totalidade.

De modo geral, consideram-se os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, que para Leite e Tassoni (2002) corresponde aos elementos

que constituem as teorias com abordagem histórico-social. Estas possibilitam uma nova leitura das dimensões afetivas e cognitivas no ser humano, na direção de uma interpretação monista, sendo que pensamento e sentimento se fundem, não mais possibilitando análises fragmentadas. Tais interpretações têm provocado profundas modificações na psicologia, seja enquanto área de produção científica ou na convivência entre as pessoas.

Ainda os autores assinalam que, na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha sobre “o quê ensinar” (conteúdos das disciplinas) começa a ser dividida com o “como aprender” (a forma, as maneiras, os modos).

Contudo, autores como Freire (1999), Snyders (1996), Maturana (2001) e Leite (2006) falam que o amparar e o afeto são indispensáveis na atividade de ensinar. O ser humano no decorrer do seu próprio desenvolvimento constrói afeto e o acumula com maior intensidade, mas grande parte dos seres humanos não consegue realizar a leitura das emoções em si próprio e no outro. O ser humano sempre está afetivamente necessitado. Dar e receber afeto é uma necessidade fundamental no desenvolvimento humano. Assim, compreende-se que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pela vontade e pela paixão, e que, portanto, é possível coligar e prever condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Convém dizer, no entanto, que emoção e afeto não são sinônimos, apesar de que muitas vezes são identificados como uma coisa só. A emoção é um ato interno e individual. O afeto é um processo de interação social entre duas ou mais pessoas. As emoções são fortes processos internos que integram mudanças fisiológicas, não significando apenas um pensamento ou algo intelectual (TASSONI apud LEITE, 2006).

Almeida (2005) observa que a emoção e a inteligência não podem ser separadas das ações e reações do homem. Elas estão sempre presentes, mesmo que de forma *latente*². É pela interação entre a emoção e o intelecto que surge o desenvolvimento do indivíduo.

² A autora se refere à latência, quando o indivíduo se encontra em estado de serenidade, uma vez que nenhuma atividade intelectual pode ser dissociada da emoção.

A emoção é o colorido necessário para a vida do indivíduo, é a visita inconveniente, a surpresa agradável ou desagradável, a expressão mais pura e desenfreada das preferências e dos desgostos do indivíduo que rebeldemente cede espaço para a realização do pensamento. A inteligência, por sua vez, é ponderada, representa as capacidades lógicas do sujeito imprimindo-lhe forma e tensão (ALMEIDA, 2005, p. 82-3).

Pensando por esse prisma, a educação revela uma troca de afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida. Wallon e Vygotsky (apud (LEITE; TASSONI, 2002) também pontuam em seus estudos a questão da afetividade. Ao abordarem este tema, apresentam pontos comuns, apontando o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Dessa maneira, vão se constituindo os fenômenos afetivos. Também defendem a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente. Portanto, a afetividade está presente nas interações sociais, influenciando os processos de desenvolvimento cognitivo.

A educação, para Wallon (apud ALMEIDA, 2005), não pode ser um mecanismo estático, mas sim algo em que esteja em ação e movimento. O ser humano, em sua concepção de desenvolvimento, deve ser visto em sua totalidade e não de forma fragmentada, então a escola pode deixar claro que é através de suas ações que irá preparar o ser humano, como ser global.

A afetividade é um domínio funcional da criança. Segundo Wallon (apud ALMEIDA, 2005, p. 42), “o nascimento da afetividade é anterior à inteligência”, se manifestando através do comportamento e nos gestos. A maturação dos centros nervosos é a base da antecedência da afetividade à inteligência. A influência com o meio e suas relações humanas se fazem necessárias para a constituição do ser humano, através dele a criança constitui seus valores, sua identidade, reconhece seu papel perante a sociedade e faz parte dela.

Assim, a escola precisa ser um local privilegiado e desafiador às potencialidades do aluno, de forma a permitir que ele aprenda a pensar, descubra o que pensa e revele seu pensamento em relação ao mundo. Uma educação afetiva deve ser orientada e predefinida como um espaço intencional, no qual os conteúdos

programáticos se vinculem com os conteúdos vitais, criando o entorno de uma aprendizagem significativa para os alunos.

Essa escola (supostamente idealizada) se transforma em algo mais que uma entrega cognitiva. Envolve atitudes e vivências subjetivas tanto dos alunos como dos professores, em um contexto interativo: saber, saber fazer, saber ser. Essa interatividade está mediada pelas relações afetivas, que além de ser básica nestes saberes, ainda constitui um acesso claro ao processo de formação do ser humano.

Para potencializar a emotividade nas pessoas, não basta somente projetar os objetivos institucionais. Requer-se que todos os atores educacionais (professores, direção, alunos, pais) possam aceder a estratégias para um maior conhecimento pessoal. Quem reconhece suas debilidades e fortalece as relações afetivas, poderá compreender e atuar em seu entorno com melhor efetividade. Uma melhor compreensão sobre quem é, permite a ampliação de capacidade e força emocional, com o propósito de interatuar em um mundo em permanente mudança, instável, exigente, competitivo e, ao mesmo tempo, aberto às mudanças e às possibilidades de desenvolvimento social que as novas tecnologias oferecem.

A dinâmica reformada da escola demanda pessoas capazes de se relacionar emocionalmente, que aportam maiores espaços de reflexão às suas práticas, em especial, para uma melhor percepção de suas emoções e atitudes frente às relações com os demais.

Entendo que a escola deveria preocupar-se mais efetivamente com o fortalecimento da aprendizagem de seus alunos. Uma auto-estima elevada, redução da insegurança, uma relação mais próxima com seu professor, podem ser previsões de uma aprendizagem de melhor qualidade. As previsões de medos, baixa motivação, de pouca confiança em suas capacidades, a desesperança tendem a reduzir-se em um contexto educativo que aporta os alicerces necessários para o desenvolvimento emocional e afetivo de quem participa neste processo (BRASIL, 2001). Melhores expectativas com respeito às capacidades dos alunos, professores acolhedores e compreensivos, facilidades para que cada aluno possa descobrir os mistérios de sua vida, colaboram efetivamente para o alcance de maiores êxitos.

E é nesse contexto que o afeto se configura, no espaço escolar. É interessante pensar o encaminhamento de questões relativas ao universo das relações afetivo-emocionais. Conforme Freire (1985, p. 28):

A Educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Assim a educação é construída todos os dias todos os momentos, nas relações afetivas.

O desenvolvimento das relações afetivo-emocionais é o caminho iniciado pelos seres humanos com um carimbo próprio, com costumes, sentimentos e atitudes que os caracterizam. Assim, o crescimento emocional é constituído na convivência com a família, amigos, trabalho, entre outros.

2.3 A relação “ideal” entre professores e alunos

O homem é um ser inteligentíssimo, que foi e é capaz de desencadear descobertas e revoluções, auxiliando cada vez mais em seu desenvolvimento. Foi capaz de pisar na Lua, conheceu mais profundamente os planetas, criou uma série de máquinas para facilitar o trabalho nas indústrias, e, no entanto, continua sendo um verdadeiro desconhecido para si mesmo. Com medo de se conhecer melhor, revela-se incapaz de relacionar-se afetivamente.

Constantemente ouvem-se queixas de professores e alunos a respeito das dificuldades nas relações entre professor-aluno e aluno-aluno. Na verdade, muitas destas queixas são acusações que partem de ambos os lados. Como consequência, cresce a violência nos espaços escolares, sendo a maioria um reflexo de nossa sociedade imersa em várias crises, inclusive a de fundo emocional. Diante disso, torna-se evidente a importância da discussão do tema da “emoção” no processo ensino-aprendizagem, pois ou se faz uma revolução emocional silenciosa pela educação, ou não se irá muito longe enquanto humanidade. Aqui aparece a Educação Física como uma das possibilidades, através do movimento Humano.

No decorrer da história da educação, e precisamente na vertente pedagógica liberal, não havia preocupação com as emoções dos alunos. O homem é sujeito de afetividade e suas relações com o mundo são pontuadas pelo exercício de sua afetividade com o meio em que se encontra inserido. Tudo o que se apreende está ligado ao intelecto e às emoções produzidas pelo que se está aprendendo. Não é possível dissociar um do outro.

Através das vivências afetivas e sua importância no processo ensino-

aprendizagem; alunos, pais e professores interagem afetivamente, refletindo e se questionando sobre a prática diária e sua importância. Pretende-se melhorar os relacionamentos, através das relações afetivas de convivência dos alunos nos diferentes níveis educacionais.

Quanto mais se conhecem os próprios sentimentos e emoções, melhor é a noção que se tem dos sentimentos e emoções alheios. Toda pessoa se relaciona com outras diariamente, e essa relação torna-se tão amistosa e harmônica quanto maior é o entendimento mútuo. Isso ocorre apenas quando há interação, e esta apenas é concretizada a partir da empatia, a qual, por sua vez, é alimentada pelo auto-conhecimento.

Logo, o processo ensino-aprendizagem requer abertura ao reconhecimento das emoções. Freire (1999, p. 51) enaltece a importância de estar aberto a essas considerações e vivências emocionais, colocando a necessidade desta habilidade estar presente na formação do docente:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica³.

Tal capacidade de saber como o outro se sente, mesmo que haja manifestações verbais sobre tais sentimentos, entra em jogo em todos os aspectos da vida humana. A emoção nem sempre vem expressa em palavras, mas em gestos, expressões corporais e sob outras formas, e cabe a cada um interpretar as emoções do outro.

A educação deve vir acompanhada do afeto e o professor deve ter três grandes habilidades: a cognitiva, a social e a de amorosidade. Isso significa apostar nas possibilidades de aprender sobre si próprio e ser capaz de construir conhecimento sobre as mais diversas áreas. É absolutamente essencial, nesse processo, aceitar o outro no ponto em que estiver por se tornar um ser humano pronto para o mundo.

³ Ainda sobre isso, o autor acrescenta, em nota de rodapé, uma explicação que transcrevemos: "Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição" (FREIRE, 1999, p. 51).

Aprendizagem e sentimentos necessitam estar interligado. Porém, ao invés de utilizar o sentimento para aprendizagem de conteúdos específicos, a instituição escolar precisa primar pelo ensino da percepção dos sentimentos.

Quando penso nessa aprendizagem de sentimentos e no processo do conhecimento, tenho sempre em mente como se dão essas experiências nas aulas de Educação Física e em outras disciplinas. Se não houver a interação entre a emoção, o amor e mais os processos científicos de ensinar, não se concebe um processo como completo.

Falando sobre a interação necessária entre professor e aluno, bem como, e principalmente, sua interação emocional, Maturana e Rezepka (2002, p. 18) afirmam que a maneira como se relaciona professor e aluno é que determina como o aluno aprende, pois o professor “pode contribuir para a capacitação de seus alunos se vive sua tarefa educacional desde sua própria capacidade de fazer e desde sua liberdade para refletir acerca de sua atividade [...]”. A agressão e a dispersão do aluno estão relacionadas à inaptidão emocional. Assim, seria recomendado aos professores compreender como agir em situações como estas, lembrando sempre a importância de se descobrir a causa para, posteriormente, evitar seus efeitos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) comenta-se que, entre professor e aluno, deve haver uma relação mútua de amizade, confiança e respeito. Nessa ótica, a cultura trazida pelo aluno de sua casa deve ser respeitada, bem como ele deve ser estimulado para fazer parte de uma cultura mais ampla. Portanto, pensar em educação demanda refletir sobre o conceito que cada protagonista desse cenário, professores e alunos, tem sobre ela e sobre como implementá-la em sua prática.

O professor pode ser um guia – orientador do processo educativo. Seu papel é de mediar a prática social vivida pelo aluno e o saber socialmente significativo que ele domina, a fim de se tornar uma força ativa na transformação das estruturas sociais. Freire (1987) entende que o professor, nessa abordagem assume a função de mediador da aprendizagem, e nesse clima o aluno entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. A ele compete criar um meio capaz de satisfazer as necessidades básicas dos alunos, apoiando-se nos conhecimentos trazidos por elas na vivência diária. Ao conquistar a confiança do aluno, o professor consegue estabelecer um clima de segurança e recíproca doação, permitindo, dia-dia, que o aluno se torne ele próprio.

No relacionamento professor e aluno, não há lugar privilegiado para o professor, antes seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e consciente do aluno; se intervier, é para dar forma ao raciocínio dele. Aqui a disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida em grupo, assim, o aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras de grupo. Para garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a vivência democrática, tal qual pode ser a vida em sociedade.

Na relação dialógica professor-aluno, a autoridade é baseada no domínio da matéria e dos meios de ensino, visando tornar os conteúdos acessíveis e relacionando-os com a sua experiência concreta. O professor é um mediador da aprendizagem, os alunos têm participação ativa, além de professores e alunos serem colaboradores nas trocas que se estabelecem na interação com o meio.

Para Freire (1999, p. 10), “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científica que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”.

O relacionamento com o aluno na sala de aula abrange tudo o que é feito pelos professores, e pode inclusive ultrapassar os limites da disciplina curricular; porém, é relevante frisar que a abordagem que orienta seu trabalho pedagógico vai determinar a forma de relacionamento que este manterá com seus alunos.

O professor pode oferecer atividades para os alunos, para que estes tomem consciência de seus próprios sentimentos, emoções e valores, pois são aspectos presentes na vida de todos os seres humanos. Ao trabalhar juntamente com conteúdos, estes podem ter um novo significado, passando a ser compreendido como um importante meio para que os alunos conheçam a si mesmos e o mundo em que vivem, auxiliando desta forma na construção da consciência crítica e autônoma.

Desenvolver atividades com os alunos onde estes sentirão a necessidade de buscar o afetivo, o emocional, o sensível, o amoroso, e conhecendo o outro e o mundo ao seu redor. A emoção age, principalmente na segurança do aluno, que é a plataforma pela qual irá construir todos os seus desenvolvimentos. Ligados à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e a possibilidade da conquista da autonomia, podendo assumir gradativamente as

relações da realidade e de seu meio e convívio social, e é quando o professor pode intervir para obter no aluno a segurança necessária para tomar estas decisões.

O ato educacional pode interferir no posicionamento do aluno diante das ações e afirmações dos professores em vista das dificuldades, da presença dos outros alunos e das suas próprias idéias. Ao professor, por delegação da sociedade, cabe planejar e organizar condições necessárias para que, no âmbito escolar, a partir de cada aluno e de sua bagagem cultural desenvolvam recursos, técnicas, habilidades e instrumentos necessários para que ela possa compreender, incorporar e modificar a realidade social em que está inserida, sendo ela correspondida com carinho, amor, afeto, sinceridade e acima de tudo, buscando sua autonomia e liberdade. “Isso significa dizer que os alunos se relacionam com pessoas, coisas, temas e acontecimentos dispostos a mudanças, na pretensão de ampliar sua vida” (HILDEBRANDT, 2004, p. 72).

3 O MOVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

[...] reinsisto em que **formar** é muito mais do que puramente **treinar** o educando no desempenho de destrezas (FREIRE, 1999, p. 15, grifos do autor).

Estas palavras de Paulo Freire me induzem um questionamento lógico sobre o papel da Educação Física: se ela não deve estar preocupada apenas com o treinamento de destrezas físicas, em que então deve estar focada? Na própria área são encontradas respostas das mais diversas, já que ela é repleta de discussões e controvérsias. Para Bracht (1995) a Educação Física pode ser entendida como a prática pedagógica que tematiza elementos da cultura corporal de movimento.

Complementando, em outro trabalho, Bracht (1992) anuncia que a materialidade corpórea que se encontra historicamente construída é o resultado de uma cultura corporal marcada por conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade. No entanto, Betti (1994, p. 41) adverte que a Educação Física não deve ser transformada

[...] num discurso sobre a cultura corporal de movimentos, mas numa ação pedagógica. Com ela é evidente que não estou abrindo mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. Mas a ação pedagógica à que se propõe a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade dos sentir do relacionar-se.

Betti (1994) ainda diz que a Educação Física pode contribuir com a integração do aluno, formando um cidadão consciente e participativo, estimulando-o para usufruir o jogo, a dança, o esporte, as atividades rítmicas, a ginástica e a aptidão física, em benefício da qualidade de vida. Nessa ótica, a integração motora possibilitaria a integração de sua personalidade.

Orientando-se por estes posicionamentos, entendo que a Educação Física pode ser pensada como uma importante ação sócio-política-cultural capaz de contribuir com a transformação da dura realidade a que muitos brasileiros são impostos. Para enriquecer esta reflexão, tomo uma outra concepção de Educação Física e que caminha nesta mesma direção: a Educação Física Crítico-Emancipatória, que tem Elenor Kunz como seu principal expoente.

Este autor é responsável pela proposição do **se-movimentar**, teoria a qual

permite compreender a Educação Física a partir de um olhar e reflexão sobre o sentido e o significado presente na intencionalidade do ser humano que se movimenta.

3.1 “Se-movimentar”: uma teoria pedagógica da Educação Física

O movimento é intrínseco ao ser humano e, enquanto ele se movimenta, demonstra sua ansiedade, alegria, tristeza e, com isso, revela-se como um ser integral que aprende e demonstra sua aprendizagem. É evidente que a questão da corporeidade vai além da concepção dualista do ser humano (corpo-mente ou corpo-espírito). As pessoas não têm um corpo no qual a aprendizagem ocorre somente com e na “cabeça”, mas são corpos que produzem conhecimentos e é na interação destes que o conhecimento é transmutado o tempo todo. Como bem expressou Kunz⁴, “o homem tenta unir o que nunca foi separado”.

Nas chamadas Ciências dos Esportes (Educação Física), o movimento humano tem sido interpretado como um fenômeno físico que se quer reconhecer e esclarecer de forma simples e objetiva. Contrariamente à biomecânica, que estuda o movimento como um simples deslocamento do corpo no espaço, de imediato aqui me posiciono a favor do entendimento de que falar do movimento humano é falar do ser que se movimenta, que se expressa e que tem uma intencionalidade. Estudar o movimento por completo é compreendê-lo como uma função sócio-cultural.

Para Kunz (2004), o movimento humano pode ser compreendido através de cinco sentidos/significados:

- a) *Sentido comparativo*: o movimento tem como objetivo a melhoria do rendimento para a competitividade.
- b) *Sentido explorativo*: manifesta-se nos movimentos que têm a finalidade de conhecer e interpretar objetos materiais, pelo contato com os mesmos e com o mundo material e social. Neste sentido, o movimento realizado não tem a intenção de melhorar o condicionamento físico ou a aptidão física, mas quer explorar novas formas de movimentos e jogos.

⁴ Comunicação pessoal, disciplina “Fundamentos Humanísticos da Educação Física”, 2005.

- c) *Sentido produtivo*: movimento expresso nas obras de artes e objetos de valor utilitário.
- d) *Sentido comunicativo*: o movimento é marcado por atividades e gestos que permitem aos seres humanos se comunicarem com sentidos e significados.
- e) *Sentido expressivo*: este objetiva expressar os gestos, as emoções, os sentimentos, as atividades esportivas, artísticas ou pela própria expressão corporal.

O movimento humano é um meio de expressão, principalmente de expressão simbólica das nossas experiências e desejos de fazer, o saber fazer e o poder fazer. O movimento é uma das maneiras de estar, de compreender e estabelecer as relações com o mundo. É através do que se pode adquirir o saber sobre o movimento naquilo que se vivencia com o outro, respeitando limites e as diferenças na valorização do humano e na posição que se toma em relação ao meio no qual se vive. Trata-se de uma “ação” em que o sujeito pelo seu “se movimentar”, se reconhece, percebendo a **si mesmo**, ao **outro** e ao **mundo** (KUNZ, 2004). Os seres humanos se revelam por meio da sua própria prática e por meio do contexto em que estão inseridos. Comunicam-se sem a necessidade de intérpretes; são os interlocutores destas práticas sociais.

O Se-movimentar, entendido como diálogo entre o Homem e o Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do Se-movimentar. Sentido e intencionalidade têm sim uma relação muito estreita na concepção dialógica do movimento (KUNZ, 2004, p. 174).

Nesta dinâmica, a Educação Física deveria ser compreendida como possibilidade de interação no ato educativo, do saber sistematizado (acumulado pela humanidade) com o saber cotidiano (produzido pelas relações sociais) e aí, quem sabe, professores e alunos poderiam adquirir características crítico-emancipatórias, contribuindo para a formação do cidadão consciente.

A fim de melhor situar este entendimento, opto por refletir um pouco sobre a concepção dialógica do movimento humano, já que esta permite pensar o movimento para além da idéia mecânica, pois seria uma forma do ser humano manter-se em diálogo com o mundo. E, principalmente porque é pela concepção dialógica do movimento humano que melhor abrange a questão central deste

trabalho, ou seja, as relações afetivo-emocionais possíveis de serem trabalhadas na Educação Física escolar.

3.1.1 A concepção dialógica do “se-movimentar”

Desenvolvida por Gordijn e Tamboer (apud TREBELS, 2006), a concepção dialógica do movimento humano propõe uma discussão a respeito da dicotomia entre o objeto do movimento e o Ser humano que se movimenta. Antes de prosseguir com esta reflexão, faz-se necessário destacar que Gordijn desenvolveu uma relação com a Fenomenologia, e que Tamboer também desenvolveu a idéia de que o ser humano e o mundo denominado por ele se constroem numa unidade primordial.

Assim, a concepção dialógica do movimento humano

[...] não se refere apenas a sua concepção de Ser humano, de ser-no-mundo, como sujeito, mas aborda o problema da constituição de sentidos: o sentido não pode ser entendido como resultado apenas de um agir autônomo para a sua constituição, mas ele é, na verdade, uma descoberta pela própria “visão do ser”, ou seja, pela racionalidade fundante de uma percepção consciente e assumida (TREBELS, 2006, p. 39).

O movimento humano compreende a possibilidade de diálogo com o mundo, renovando a cada momento os significados na sua relação de não independência entre o biológico e o cultural. Para Gordijn (apud TREBELS, 2006), o movimento inaugura a possibilidade de um diálogo intencional com o mundo. Nesta dinâmica, o ser que se movimenta demonstra sua experiência e adquire um mundo de “significados motores”.

Para Kunz (2004) o “se-movimentar” é assim interpretado como uma conduta humana, pela qual o ser humano não é visto de forma isolada e abstrata, mas inserido numa rede complexa de relações e significações para o mundo. Dessa forma, depende das possibilidades de cada um.

A expressão humana, como linguagem tanto corporal como verbal favorece a leitura das intencionalidades, da energia que emana dos relacionamentos afetivos que ali se consolida. É através do contato com o outro, pela linguagem e pelas relações afetivas que o indivíduo se torna sujeito. E é a partir da dança, do jogo, da

ginástica e das brincadeiras que ele é capaz de aprender, dando sentido e significados ao próprio movimento.

Nesta perspectiva, a conduta dos seres humanos em ação pode ser analisada como um acontecimento relacional e numa referência situacional-pessoal. Por isso, observa-se que o interesse do conhecimento para a compreensão deste “se-movimentar”, orienta-se pela qualidade do movimento e está intimamente relacionado às vivências, às relações afetivas e a sensibilidade das ações experimentadas, correspondendo ao que Christian (*apud* TREBELS, 2006, p. 40), classifica como a **consciência-de-valor-no-fazer**.

Esta consciência também é propiciada pelo diálogo desenvolvido no se-movimentar, o que pode facilitar ainda mais uma aproximação com a realidade e, conseqüentemente, estimulando a integração do homem com o outro e com o meio. O diálogo é um potencial humano, que, no entanto, nem sempre é desenvolvido. Como todo potencial, corresponde ao estímulo, ou seja, ao contexto da formação dos seres humanos. É construído com as vivências pessoais e sociais e se estabelece a partir da compreensão mútua da visão de mundo de quem dialoga.

Sendo assim, o movimento humano traz em sua intensidade e subjetividade o simples ato de correr, pular, saltar, brincar, jogar. E ainda, em alguns movimentos surpreende por sua criatividade, curiosidade e pela espontaneidade dos gestos, atitudes e envolvimentos. A partir da sua criatividade e curiosidade, o ser humano inventa, cria e recria o próprio movimento, fazendo com que esse **se-movimentar** torne-se, ao mesmo tempo, simples e belo.

Existe uma grande similaridade entre a teoria dialógica do movimento humano com o que Paulo Freire chama de Educação Dialógica. O diálogo do ser humano, para Freire (1987), é ação com o outro no pronunciamento do mundo, denunciando a realidade opressora e anunciado a transformação necessária, nascida na construção do coletivo. Todos os seres humanos têm a capacidade de dialogar com o outro e com o mundo. Para o autor, “o homem, são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se” (p. 70), qualquer que seja seu estágio, é sempre um ser aberto, ontologicamente aberto.

Freire (1999) diz que no mundo da vida se fundem muitas falas e se estrutura a linguagem para interlocução e compreensão social dos saberes, que se reconstroem a partir do diálogo. O ser humano constitui-se pela imagem refletida no outro, podendo mobilizar ou imobilizar a explosão de emoções, das relações

afetivas, de liberdade, autonomia, de participação crítica e criativa. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 243-4):

O fato é que temos o poder de compreender para além daquilo que espontaneamente pensamos. Só podem falar-nos uma linguagem que já compreendemos [...]. Portanto, existe uma retomada do pensamento do *outro* através da fala, uma reflexão no outro, um poder de pensar **segundo** o outro que enriquece nossos pensamentos próprios. Aqui, é preciso que o sentido das palavras finalmente seja induzido pelas próprias palavras ou, mais exatamente, que sua significação conceitual se forme por antecipação **significação gestual** que, ela, é imanente à fala (grifos do autor).

Isto também refere à convivência humana, principalmente os alunos que compartilham o dia-a-dia do professor, e como tais apresentam diferenças latentes entre um e outro, demonstrando que nenhum é igual ao outro. Todos possuem suas diferenças na sua expressividade, na sua linguagem e aprendizagem.

Kunz (2004) também afirma a importância da subjetividade no ensino do movimento, dizendo que este aspecto tem uma importância fundamental no ato pedagógico. Ao invés de considerar o movimento, salienta que o ensino deve estar centrado no Ser humano que se movimenta, ressignificando seu movimento, seja uma criança, um adolescente ou um adulto. Contudo, deve-se considerar um movimento preexistente, pois é somente através deste que se pode recriá-lo, para que então possa ser internalizado, não caindo na simples movimentação mecânica.

Nessa direção, o jogo seria uma importante estratégia, pois é capaz de possibilitar formas de movimento que instigam o ato criativo, a estética, a incerteza e o imaginário pelas expressividades corporais à procura do novo, do impensado, do incerto, do desconhecido. É uma afirmação da transcendência, com sua necessária singularização.

3.2 Jogar (brincar) para o encontro de professores, alunos e o mundo

O jogo diz respeito ao tempo empregado numa atividade que pode fortalecer e transformar as relações sociais, dependendo do contexto em que é proposto. Para isto, ele deve estar relacionado à totalidade de homem, o que implica em ouvir suas vontades, suas necessidades, suas emoções e seus sentimentos. No jogo, ao

mesmo tempo em que o ser humano pode ser criativo, ele pode conhecer melhor a si próprio e ao outro.

Trata-se de uma janela da vida emocional, e um dos fatores que pode favorecer a formação humana, principalmente se pensado como uma possibilidade para estimular a cooperação entre os participantes, num processo recíproco de auxílio e respeito. Essa reciprocidade poderia impulsionar outros sentimentos morais, como a honestidade, a lealdade, a justiça, a igualdade e a confiança.

Na visão de Huizinga (1971), a função do jogo define-se por aspectos fundamentais, que o caracterizam como uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas que ao mesmo tempo é capaz de envolver o jogador de forma intensa e total. É uma atividade que não proporciona lucro, pois deveria ser desligada de todo e qualquer interesse material e é exercida dentro de limites espaciais e temporais próprios, seguindo regras. O jogo existe como algo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

No jogo, nem sempre os rostos demonstram aquilo o que realmente se sente, pois é o subjetivo que prepondera. Pode-se até rir, mas isso não quer dizer que se esteja contente com o mesmo e, principalmente, com a situação ali gerada. A impressão dada é de nunca se ver o suficiente, por mais que se tente compreender. A cada movimento, novos olhares, novas expressões, novas linguagens se fazem presentes. Mais que tentar descobrir suas possíveis mensagens ocultas é descobrir a infinidade de possibilidades dos jogos e dos movimentos humanos.

O jogo é capaz de despertar tanto o prazer e a alegria como também gerar frustrações. Por isso, é fundamental considerar as contradições dos elementos subjetivos, que se manifestam pela presença ou ausência do seu contrário: o sucesso no insucesso do outro, a liberdade na autoridade, a tristeza na alegria, a derrota na vitória. Os jogos não são ações mecânicas ou isoladas do indivíduo, mas expressões humanas que trazem sentido e significado e, por isso, devem ser trabalhados (KUNZ, 2004).

Nessa direção, não pode ser guiado pelos padrões e manifestações da competitividade, que não permitem outro resultado a não ser a vitória. Nesta busca desenfreada, inibe-se ao ser humano **se-movimentar** e expressar sua subjetividade (seus desejos). Dificilmente a ele é permitido criar e recriar seu movimento, pois isso

pode atrapalhar o desempenho e fugir do trilha da vitória. Assim, reitero meu posicionamento contrário ao jogo de competição na Educação Física Escolar.

Assim, no meu entender, para que a Educação Física não seja apenas um treinamento de destrezas físicas, conforme iniciei este capítulo, seria necessário buscar nos jogos a essência que os mesmos têm, ou seja, permitir o resgate da alegria, da brincadeira e, portanto, da ludicidade que há no ser humano que se movimenta. O jogo deve estimular o jogar com o outro de forma cooperativa; com o outro sendo visto como um parceiro que possibilita a realização do próprio jogo, e não como inimigo a ser vencido ou aniquilado.

Não é preciso jogar contra ninguém e nem negar o outro, mas pode-se jogar com o outro. Segundo Maturana (2001, p. 21) “os seres vivos são humanos que não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua autopoiese⁵ e sua correspondência com o meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los”. Dessa maneira, o jogar com o outro pode contribuir e reconhecer para que os seres humanos se relacionem melhor, faça uma leitura crítica da realidade e se perceba como criaturas ou seres humanos históricos, que precisam de outros seres humanos para poder interferir e transformar, e se transformar mutuamente.

Brotto (2001, p. 55) fala dos jogos cooperativos que, através da interação, da cooperação são jogos de “compartilhar, unir pessoas e despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos”. Assim, não se deve ter pressa para terminar o jogo e sim ter prazer e alegria por continuá-lo, jogando, brincando, cooperando em um envolvimento total, em sentimentos de aceitação e vontade de continuar jogando.

O jogo cooperativo consiste em jogos e atividades onde os participantes jogam juntos, ao invés de contra os outros, apenas pela diversão. Através deste tipo de jogo, nós aprendemos a trabalhar em grupo, confiança e coesão grupal. A ênfase está na participação total, espontaneidade, partilha, prazer em jogar, aceitação de todos os jogadores, dar o melhor, mudar regras e limites que restringem os jogadores e no reconhecimento que todo jogador é importante. Nós não comparamos nossas diferenças habilidades nem performances anteriores, nós não enfatizamos a vitória e a derrota, resultados ou marcas (BROTTO, 2001, p. 56).

⁵ Esse conceito vem do grego e significa, em linhas gerais, produção de si mesmo, “autofazimento” (ASSMANN, 1998).

Para o Coletivo de Autores (1992), em diferentes línguas, o jogar não deixa de ser um sinônimo de brincar, pois é uma invenção do homem, sendo que de sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Maturana (2001) também aponta entrelaçamentos entre o jogar e o brincar, situando a linguagem como o elo de ligação.

Sustento que não há ação humana sem uma emoção que estabeleça como tal e torne possível como ato. Por isso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano da sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora, particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta convivência é o amor (MATURANA, 2001, p. 22).

Acredito que é por esta convivência de amor e, conseqüentemente, de afetividade, que podemos desenvolver através do jogo, possibilidades de criação e recriação, de espontaneidade, de igualdade sob condições que manifestam a presença de componentes subjetivos singulares. Kunz (2001) reconhece que o jogo permite a realização de ações concretas e reais relacionadas com sentimentos que, de outro modo, ficariam guardados. Enquanto se joga, permite-se brincar e trabalhar as relações afetivo-emocionais que estão presentes em seu mundo interno. Para brincar, o jogar é a própria vida, sua forma de inserção no mundo. Neste sentido,

[...] é pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do jogo é compreendido sem ser “imposto” de fora, e na sua “transformação didática” devem ser respeitados os conteúdos do “mundo vivido” dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa ser alcançado (KUNZ, 2001, p. 37).

Assim, durante o jogo, aos poucos é possível estimular a organização das ações emocionais, dando ao ser humano condições para ele desenvolver suas relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer e aceitar a existência dos outros. Vivenciar inúmeras maneiras de brincar e **se-movimentar** é contribuir com a possibilidade de formação de seres humanos com liberdade autonomia, com seres humanos emancipados.

3.2.1 É brincando que as crianças melhor podem aprender

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. De acordo com o Referencial Curricular Nacional - PCN (BRASIL, 1998, p. 18), “o fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação”.

As crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente, por isso, criam um mundo ilusório do qual ela faz parte, podendo assim realizá-los de maneira saudável e promotora de aprendizagem. O brinquedo é assim, um fornecedor de representações manipuláveis, uma ferramenta de ação, podendo manipular de maneira lúdica apropriando-se da sua imaginação por meio de formas, imagens e símbolos (BROUGÈRE, 2004). Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isso quer dizer que é preciso ter consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Portanto, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados.

Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Brougère (2004, p. 40) entende que a criança no meio social se apropria da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou por parte dela: “Cada cultura dispõe de um banco de imagens consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural”.

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, forma e imagens, símbolos para serem manipulados.

O brinquedo para a criança é simbólico. Assim como a bola serve para chutar, na hora do brincar esta pode simbolizar outros objetos, podendo se transformar em

qualquer outra coisa que a imaginação da criança permitir, pois o símbolo e a função dispõem-se sobrepondo um ao outro, tornando o brinquedo imensamente simbólico, o que caracteriza o humano e o vai diferenciá-lo de outros animais.

Diferentes aspectos do sistema de significados transmitidos pelo brinquedo. Através do exemplo da boneca podemos constatar que o brinquedo é menos uma representação do real que o espelho da sociedade, quer dizer, das relações entre adultos e crianças. A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma sociedade tem da criança. Não é uma visão realista, mas uma imagem destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. O brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura (BROUGÈRE, 2004, p. 9).

A criança não será condicionada a utilizar o brinquedo da maneira como ele é oferecido, mas sim aprendendo ativamente, manipulando, transformando e até mesmo tendo a liberdade de negar a forma proposta de utilização do brinquedo, porque a função do brinquedo é a brincadeira que a criança exerce sobre ele, sem delimitações.

O brinquedo, enquanto atividade livre onde a representação da criança tem lógica e sentido, passa a se coligar à sua existência em meio às realidades vividas. “O lúdico, associado à infância é considerado um momento romântico de encontro à fantasia, o prazer, a alegria e a não-seriedade do mundo” (ARAÚJO *apud* SILVA, 2003, p. 58). Na nossa sociedade, a idéia de lúdico está ligada a não-seriedade, o brincar é apenas um mero passatempo; assim, já se incute às crianças, desde pequenas, de que o trabalho é algo produtivo, e o brincar é improdutivo.

É através do jogar e do brincar que a criança desempenha papéis, vive a sua realidade, usa sua imaginação. A criança, ao brincar, torna-se criador e criatura, sujeito e objeto das relações sociais. No jogo, como uma brincadeira, o prazer não é a única categoria. Todo jogo implica alegria e tristeza, implica a dialética da dor e do prazer, do ódio e do amor. Para Chateau (*apud* SILVA, 2003, p. 58):

O jogo é sério, tendo quase sempre regras rígidas, incluindo fadigas e às vezes levando mesmo ao esgotamento. Não é um mero divertimento, é muito mais [...] A criança que joga de fato não olha em torno de si como um jogador de baralho num café, mas mergulha fundo no seu jogo, porque ele é coisa séria.

De acordo com Friedmann (1996) as crianças são **as personagens** dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todos têm oportunidade de

experimentar **pegar o outro** ou **serem pegos**, brincar com os amigos ou contra eles; é só um jogo, mas é muito mais do que um jogo. O jogo inserido no contexto da aprendizagem merece atenção, já que contribui para o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos.

O brincar das crianças reflete como desafiam o que sentem, em relação às brincadeiras. Através dessa relação das brincadeiras, as crianças encontram formas para aprender a solucionar e compreender seus próprios problemas, conflitos ou ainda, apenas são revelados os caminhos.

O sentimento percebido numa brincadeira ou num jogo é um processo que faz parte do desenvolvimento orgânico e emocional do ser humano. Não depende só da maturação dos processos orgânicos, mas também da experiência e relação com outras pessoas. Descobrimo assim, o seu ser, e construindo o seu próprio conhecer de si.

O ser humano evolui com suas relações, ansiedades e medos. O medo é um sentimento, uma emoção fundamental para a vida toda; por isso, aprender a lidar com o medo é um desafio. Durante os jogos, as brincadeiras, a criança troca essas experiências, essa troca que ocorre com outras crianças, gera a socialização e a possibilidade de fazer compreender diversas atitudes.

Para Santin (1994, p. 21), a atividade do homem é “marcada pela seriedade, pela dedicação às atividades produtivas, pela valorização dos resultados, pela transformação dos objetivos em instrumento e pela mudança do sistema simbólico por relações econômicas”. O ser humano esquece muitas vezes de brincar, de dar expansão a sua imaginação, criação, ficando cercado de regras impostas que o aprisionam o poder criativo.

Através do jogo as crianças imitam e fazem de conta ser alguém do cotidiano, ou imitam personagens famosos de histórias, com as quais têm contato. Estas representações encontradas nas brincadeiras nos jogos são símbolos que proporcionam uma vida imaginária, mais intensa para o desenvolvimento da criança. A “ludicidade é fantasia, imaginação e sonhos que se constroem como um labirinto de teias urdidas com materiais simbólicos” (SANTIN, 1994, p. 29). É uma forma viva, é uma ação sentida e vivida.

O mundo vivido de cada criança se constrói no conhecimento das mutações das essências valorativas que ampliam a dimensão da existência humana. Mundo vivido é o contexto social, onde as condições objetivas tornam-se subjetivamente

significativas. O mundo vivido é a instância em que o sentido material se faz presente na história individual que envolve de uma ou outra forma as suas ações, independentes disso acontecer de forma consciente ou inconsciente (KUNZ, 2004).

As relações e reações da criança são constitutivas para o enriquecimento das vivências corporais expressivas, em algum tempo e espaço, pois o humano é um ser cultural por natureza.

Durante o jogo, as interações nas relações afetivas é que permitem a criança expressar emoções fortes e difíceis de suportar, dentro da qual vai se desenrolando, acontecendo toda uma situação de desejos, afetos, carinho, amor, bem como raiva, medo, brigas e inveja.

Aqui não há a simples preocupação em demonstrar o lado romântico do jogo, mas sim conjugá-lo dialeticamente com a alegria de viver num mundo vivido e não dirigido. Assim, reconhecendo o valor do caráter lúdico que o jogo é capaz de proporcionar e, apesar desta aparente desvinculação com o real, no mundo imaginário, na seqüência, são apresentadas algumas experiências que melhor podem ilustrar este entendimento em relação à Educação Física escolar, mediada pela afetividade proporcionada pelo jogo criado e recriado coletivamente na relação professor-aluno.

3.3 Experiências de uma Educação Física escolar vivida coletivamente

Acredito que, no espaço escolar, a aula da educação física é uma das horas mais felizes da escola. Às vezes este espaço ganha a preferência até mesmo se comparada com a hora do recreio. Apesar disso, é fato que este espaço vem sendo mal aproveitado por professores, justamente por ainda não entender suficientemente o poder que tem a afetividade como momento criativo com a brincadeira e o jogo numa concepção dialógica do movimento humano.

Ao acreditar que, no **se-movimentar**, o ser humano se comunica e se expressa tanto verbal quanto na linguagem corporal, entendo que este é um ótimo momento para se reconhecer e se questionar sobre quem é e o que se está fazendo neste momento. Através do movimento humano, cada um demonstra quem é. As vitórias e derrotas, sucessos e fracassos não escondem as emoções. O esporte, o

jogo e a dança contribuem para formação do ser humano, permitindo que ele se conheça e reconheça ao outro com suas possibilidades e limitações.

Atualmente, os professores têm de assumir o papel de esclarecedores, questionar de que maneira a Educação Física escolar, principalmente através do movimento humano, pode proporcionar o conhecimento sobre os limites de cada um e dos outros.

Mesmo quando o outro não consegue realizar o movimento com perfeição e o colega tem a paciência de ajudar e esperar para realizar este movimento como se fosse ele próprio. Através dos jogos, do esporte, das brincadeiras e da dança, é possível superar obstáculos, vencer resistências. Resistência da sociedade contemporânea, experimentando diversos movimentos complexos como também movimentos suaves. Através dos jogos as crianças vivenciam situações de medo e ousadia e tentam superar. Assim, esses medos que ocorrem, muitas vezes, nessas atividades, não devem ser deixados de lado, mas sim discutidas abertamente (KULGELMANN, 2006).

Lembro-me que durante uma aula de educação Física para uma turma de adolescentes, eles não estavam dispostos a participar da aula. Então, parei e comecei a dialogar. Perguntei o que estava acontecendo: “porque não queriam participar da aula? E que atividade preferiam fazer?” E para minha surpresa, responderam: “não é sua aula professora, é a vida!” – “Vida? Como assim?” “É professora, eu estou muito triste”. E aí começou uma longa sessão de histórias (de vida). Metade dos alunos eram filhos de pais separados; tinham vergonha de falar e tinham saudades. Isto acontecia geralmente nas segundas-feiras, dia de volta para casa. Quando contaram suas histórias e descobriram que os outros eram parecidos, me falaram: “pronto professora já vamos participar da aula, estamos mais aliviados. Somos diferentes e ao mesmo tempo muito parecidos”.

A convivência no espaço escolar durante as aulas de Educação Física implica intercâmbio de experiências de vida, respeito mútuo e embate de expectativas díspares, concertadas na negociação democrática. Diariamente há a convivência com a diversidade na família, na escola, na comunidade e no trabalho. Com alguns seres humanos, a identificação é maior ou menor. Alguns despontam como líderes e outros simplesmente os aceitam. Cada um tem seus sonhos, suas ambições e seus projetos de vida.

Os próprios alunos percebem que uma classe unida, onde há calor humano, respeito, aceitação, é motivo de dar gosto vir para a escola, ajudando inclusive cada um a lidar com seus “defeitos”, com seus limites. Não podemos perder de vista que a construção do conhecimento em sala de aula necessita de construção do coletivo, base de toda construção (VASCONCELLOS, 2000, p. 81).

Proporcionar espaços para o conhecimento de simples dados sobre a realidade vivida por professores e alunos pode modificar a convivência coletiva. Assim, é urgente abrir espaço para humanização, integração e superação das diferenças. Isto terá repercussão na disciplina, diminuirá a rivalidade, aumentando o respeito e estimulando a afetividade.

É a partir das falas, gestos e expressões dos alunos, dos tipos de leitura que eles fazem das suas situações vividas, que se pode perceber o horizonte de sua consciência, ou seja, o limite do saber produzido por eles nas vivências e na teorização delas. Segundo Kunz (2001, p. 37):

[...] na Educação Física Escolar, a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino ganha importância maior, pois, não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o ser “corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do **se-movimentar** enquanto diálogo com o mundo (grifo do autor).

Na concepção dialógica da educação, o aluno não é uma entidade abstrata. Ele está presente como ser integral, com suas crenças, valores, experiências e ideologias. Tudo isso na aula é determinante com o saber. É esta força do diálogo que constrói um saber e faz presente, tanto nas aulas como nos outros espaços escolares.

Esse é um momento de desafios muito grande para os professores de Educação Física: abrir caminhos para o diálogo e a autonomia do ser humano. Por isso, é preciso entender como princípio básico o reconhecimento e a valorização da diversidade pessoal e cultural, pois o ser humano em seu cotidiano vive das mais diferentes formas. Sabendo respeitar essas diferenças pode surgir uma nova forma do reconhecimento da essência humana.

Através dos movimentos, as crianças enfrentam barreiras, não se importando muito com o que os outros pensam ou dizem, fortalecendo o seu auto-conhecimento. Elas ultrapassam seus limites para dizer a si próprios que seu gostar é maior do que os outros dizem do seu movimento. São nessas experiências que as crianças buscam encontrar novas possibilidades para superar seus limites que são

impostos pela nossa sociedade e as delimitações do seu campo social (KUGELMANN, 2006).

É neste momento que entra em ação o papel de professor, que é apresentar múltiplas oportunidades de vivências a partir do potencial individual de cada aluno para conhecer a si, ao outro e ao mundo. É neste processo que pode estar a contribuição de Kunz (2004), conforme ele aponta:

[...] é imprescindível, para quem pratica movimentos, esportes e jogos abandonar a idéia de efeitos sobre o seu corpo substancial e passar a entender as atividades, em primeiro lugar como satisfação de uma necessidade vital, depois como meio de auto-conhecimento e de atividades de prazer (KUNZ, 2001, p. 11).

Neste sentido, a Educação Física escolar permite vincular integralmente a emoção, a sensibilidade e a ação do movimento. Diante dos direitos humanos, todos deveriam ser tratados igualmente, mas, na subjetividade, todos são muito diferentes, pois cada um é um ser “único e insubstituível, mas nas relações que estabelecemos com o outro é que legitimamos os nossos reconhecimentos” (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 31). Assim, entende-se como princípio básico o reconhecimento e a valorização da diversidade pessoal e cultural. Afinal, o ser humano em seu cotidiano vive em situações apreendentes⁶ e deparando-se com as diferenças, a liberdade reacende maneiras de viver mais humanizadoras.

Acredito que os professores possuem liberdade e autonomia para expressar suas idéias. Assim, da mesma forma, eles deveriam deixar seus alunos se comunicarem para crescerem como seres pensantes. Não permitindo liberdade de idéias e auto-expressão, perde-se a oportunidade de vivenciar, uma escola, uma comunidade, uma cidade, uma sociedade, um país, um mundo mais feliz. Proporcionando aos alunos participarem das decisões, quando estimulado o diálogo com os professores e toda a comunidade escolar, permite-se que eles se libertem para a construção da sua autonomia.

A criança precisa de mediadores para a realização de seus sonhos e as idéias que acontecem durante o ato de jogar. A criança se desenvolve criando e recriando, jogando e reinventando. Onde existe a troca de papéis, uma hora de ganhar e outra de perder, ela vai aprendendo o que são essas funções na sociedade

⁶ Segundo Assmann (1998), este conceito significa agente cognitivo que se encontra em processo ativo de estar aprendendo.

e superando muitas de suas dúvidas e conflitos. Esses momentos de jogar e brincar fazem parte do desenvolvimento global da criança. Ela necessita de muitas oportunidades e tempo para auto-conhecer e agir.

A escola, de fato é um espaço propício para a construção da afetividade, centrada na intervenção sobre a inteligência e cuja evolução depende das relações. Ela possibilita interações diversas, e proporciona situações e experiências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa.

O brincar, o jogar e o **se-movimentar** para o ser humano e, principalmente para a criança, é importante no seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. No momento do jogar a criança testa suas idéias e conceitos, podendo desfrutar dos momentos de alegria ou medo, incerteza, frustração e experimentar o mundo que a cerca.

Bem mais do que as decepções, a alegria presente é que lhe dará forças para se desvencilhar das satisfações primitivas, para ir mais longe. E essencialmente através da alegria já conseguida que ele vai pressentir que a etapa seguinte pode lhe proporcionar muita alegria (SNYDERS, 1996, p. 30-1).

Lembro que, como professora, nas aulas de educação física sentávamos para conversar sobre nossa convivência e aceitar o outro na diversidade, com suas habilidades e agilidades, pois todo ser humano tem sua importância na convivência com o outro e ninguém é melhor que ninguém. Em uma das passagens, lembro de uma aluna com deficiência motora, que apresentava dificuldades para caminhar; seus braços também não tinham muita firmeza. Mas era uma criança encantadora que gostava de participar de **todas as aulas e em todos os seus momentos**. Para ser possível sua participação, tivemos que estabelecer regras de convivência e mudar as regras dos jogos.

Foi um aprendizado para todos, em nossas aulas de brincadeiras e jogos recreativos (voleibol, ginástica, basquete, futebol e handebol). Cada dia, uma nova surpresa, um aprendizado de conteúdo e de vida. Uma atividade como esta constitui um ato de pensar e de fazer grandes descobertas. Como exemplo, lembro-me do dia em que esta aluna não conseguia correr e recepcionar a bola. Por conta disso, ao longo do jogo, parávamos e dialogávamos no intuito de possibilitar a sua participação. Como resultado, os próprios alunos refizeram as regras: antes de arremessar ao gol, era necessário a bola passar por aquela aluna, sendo que a

mesma era permitido tanto arremessar ao gol como passar para um(a) companheiro(a).

Conforme a necessidade e a dificuldade do jogo, mudávamos as regras para que todos participassem com prazer e entusiasmo. O mais gratificante é que quando não eram respeitadas as regras acordadas no grupo, as próprias crianças corrigiam seus amigos para que a participação fosse possível a todos, respeitando e valorizando a historicidade de todos.

Valorizando o outro, valoriza-se sua fala, seu modo de ser e de pensar. Com a construção coletiva desses valores vão se criando sempre melhores condições para o diálogo, que é fundamental para a construção coletiva do saber.

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o maior. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e que ignoro algo a que se junta a certeza de que possa saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei (FREIRE, 1999, p. 153).

Quando professores e alunos partilham emoções, afetos, sentimentos, sem se sentirem diminuídos quando choram e quando expressam seus sentimentos, criam-se condições de entender um pouco mais o outro, e, portanto a si próprio. Além disso, quando é dada maior importância à própria intuição, trabalhando de forma afetiva e harmoniosa, certamente constrói-se uma escola mais participativa, com alunos mais esclarecidos e autônomos.

O fator principal da liberdade e autonomia está na educação e é pela educação que o ser humano se torna mais humano. Paulo Freire, no prefácio do livro de Alunos felizes, de Snyders (1996, p. 9-10), ressalta que,

[...] a alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só a necessária, mas a possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior-alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de horas, à espera que a monotonia termine, a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a **alegria de viver**. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. [...] Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.

A alegria é uma forma de iniciação, dos alunos e professores na vida, com perspectivas de transformação. Isto mostra o poder que se tem nas mãos. Trabalhei

com uma das turmas de 6 anos (pré-escolar), com 25 alunos, sendo um deles deficiente visual. Senti dificuldade, no início, em ministrar minhas aulas; no entanto, confesso que com este desafio eu aprendi, principalmente, com a relação que os demais passaram a ter com o aluno em questão.

A solidariedade e o companheirismo do grupo superaram as expectativas do entendimento do que é jogar e brincar com o outro. Observei isto quando as crianças ajudavam o menino deficiente e esse ensinava as outras maneiras de aprender a ver o mundo, sem ser pela visão. Diante do exposto acima, trabalhamos o movimento relacional, que pode ser por toque, por gestos e não com o movimento mecânico e um movimento com sentido e significado. Concordo com Trebels (2006, p. 40), quando diz que o movimento "significa também, referir-se intencionalmente ao mundo e, com base na relacionalidade interna de cada indivíduo, ser com ele relacionado".

Fantástico foi o dia em que aquele aluno conseguiu pular corda. Todos felizes aplaudiam, chamando-o pelo seu nome. Ao mesmo tempo me questionavam: "como Airton sabe pular se não vê, professora? Eu que enxergo, não sei pular!" Neste momento, o diálogo nos demonstrou a importância do outro, e de nos conhecermos, desenvolvendo inúmeras habilidades. Percebemos então que

[...] o mistério de um conjunto que, sem abandonar sua ecceidade e sua particularidade, emite, para além de si mesmo, significações capazes de fornecer sua armação a toda uma série de pensamentos e experiências (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 178).

Neste sentido, as atitudes só podem ser alcançadas se a Educação Física for compreendida como um agir dialogado, ou seja, pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente do aluno sobre os assuntos abordados.

Em outro episódio, antes de iniciar a aula de Educação Física, cumprimentei a turma dizendo: "Boa tarde meus alunos maravilhosos! Tudo bem com vocês?" E o aluno deficiente respondeu: "Boa tarde, professora Clarete!" As crianças questionaram-lhe: "Airton você não enxerga como sabe que é a professora?". Ele respondeu que "reconhecia o outro através da sua sensibilidade".

Neste sentido, Freire (1999) revela que "uma aula dialógica precisa de uma massa crítica, sensível de participantes para tocar o processo para diante e levar consigo aqueles alunos que não [...] vêem, 'mas que ouvem' e sentem".

A criança já está consciente de suas atitudes, que ocorre através dos jogos, do movimento. Ela observa e se dá conta do papel que gera, na outra pessoa. Esta troca com o outro gera a socialização e a possibilidade de fazer compreender diversas atitudes. O ser humano está presente no mundo por inteiro, estabelecendo relações afetivas constantemente consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Segundo Freire (2000, p. 112),

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, inteligir e comunicar o inteligido, valorizar, avaliar, optar, comparar, apreender, aprender romper, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros.

Uma outra passagem de uma aula vem com os balanços na árvore. Isto aconteceu com a turma de oito anos. O prazer das crianças de subir pela corda e descer pela árvore, e vice-versa, era encantador; ver a expressão, o movimento com sentido e significado. Cada subida, um objetivo alcançado, uma satisfação, um obstáculo vencido, uma alegria a mais.

A alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente **a atividade de passar para...** A alegria também é um ato na medida em que, através dela, **a potência de agir é aumentada**, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão (SNYDERS, 1996, p. 42).

Nessa relação dialógica também há choros, superação e compreensão e é exatamente nesta busca que alunos e professores tentam a transformação para a realização humana. Aqui cabe lembrar a letra da música *O que é, o que é?* do cantor e compositor Gonzaguinha:

Eu fico com a pureza das respostas das crianças:
 É a vida! É bonita e é bonita!
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
 Cantar, e cantar, e cantar,
 A beleza de ser um eterno aprendiz.
 Ah, meu Deus! Eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor e será,
 Mas isso não impede que eu repita:
 É bonita, é bonita e é bonita!

E a vida? E a vida o que é, diga lá, meu irmão?
 Ela é a batida de um coração?
 Ela é uma doce ilusão?
 Mas e a vida? Ela é maravilha ou é sofrimento?
 Ela é alegria ou lamento?
 O que é? O que é, meu irmão?
 Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo,
 É uma gota, é um tempo
 Que nem dá um segundo,
 Há quem fale que é um divino mistério profundo,
 É o sopro do criador numa atitude repleta de amor.
 Você diz que é luta e prazer,
 Ele diz que a vida é viver,
 Ela diz que melhor é morrer
 Pois amada não é, e o verbo é sofrer.
 Eu só sei que confio na moça
 E na moça eu ponho a força da fé,
 Somos nós que fazemos a vida
 Como der, ou puder, ou quiser,
 Sempre desejada por mais que esteja errada,
 Ninguém quer a morte, só saúde e sorte,
 E a pergunta roda, e a cabeça agita.
 Fico com a pureza das respostas das crianças:
 É a vida! É bonita e é bonita!
 É a vida! É bonita e é bonita!

Com esta letra, Gonzaguinha chama a atenção da mesma forma que Snyders (1996), não só para uma **não-alegria**. Isto instiga a reflexão de que a escola não é uma realidade isenta de alegrias, mas apresenta diversas possibilidades de alegria. Cabe aos professores reinventar, recriar aulas alegres, afetivas, harmoniosas e inovadoras.

Nessa perspectiva, durante o Programa Esporte Escolar⁷, os alunos me falavam: “professora, nós estamos aprendendo voleibol, já sabemos jogar um pouco então podemos brincar com as crianças de outras escolas?” Respondi: “precisamos aprender bem mais. Até que para brincar tudo bem. Mas nessa brincadeira, podemos ganhar e perder”. Isso não importava. Eles queriam era estar dentro do espaço escolar, jogar com outras crianças de outras escolas. Com certeza gostavam de estar neste espaço. Os alunos que estudavam de manhã vinham a tarde duas vezes por semana para jogar, brincar, ensinar e aprender, dialogar, ser feliz, viver a alegria de ser aluno. Para que os alunos sintam-se felizes, com vontade de aprender, ser curioso, depende também da postura do professor. Para transformar nossa educação, é preciso começar por alguém, e este alguém pode ser o professor.

⁷ Desenvolvido nas Escolas Municipais de Blumenau – SC, no período extra-classe (duas vezes por semana) para todos os alunos do Ensino Fundamental, os quais escolhem as atividades desejadas.

O professor e o aluno, num constante ensinar e aprender nas aulas e nas relações afetivas contribui para multiplicar as aprendizagens impregnadas de curiosidade. Este professor, segundo Freire (1999, p. 96):

[...] consegue enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do **movimento** do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de **ninar**, seus alunos cantam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento surpreendem suas pausas, suas dúvidas e suas incertezas.

Entre muitas passagens da minha vida profissional, achava interessante trocar de escola e turmas. Desta vez, trabalhava em um município vizinho de Blumenau, Benedito Novo. Um lugar pequeno com muita diversidade. Um dia, inventei de fazer um festival de Pipa, e com todos os alunos da Pré-Escola a 8ª série. Precisa da colaboração de todos; os pais dos alunos que freqüentavam o Pré-escolar e a 1ª série faziam as varetas em casa e enviavam para a escola. Nós, juntamente com os alunos, cortávamos e colávamos os papéis. Mas o interessante é que quando a pipa estava pronta e voava, as crianças queriam outro desafio, fazer cada vez maior. Eu, na posição de professora não dava conta de produzir as pipas, sempre surgiam novas idéias e nova fabricação. Solicitei aos pais auxílio, através de um bilhete, e com a ajuda destes, promovemos um evento de grande sucesso. Não apenas porque as crianças, mas porque os próprios pais não conteram a empolgação e participaram também. Os alunos deliraram de felicidade em ver seus pais brincando juntamente com eles.

Ainda na mesma escola, e no mesmo ano, brincávamos na aula de Educação Física para ver quem conseguia saltar mais alto. Sim, tinha colchão e elástico, e era uma festa para ultrapassar seus limites! O mais interessante acontecia também depois da aula, um dos alunos convidou seus amigos para ir a sua casa e continuar a brincadeira no período da tarde. Colocava o seu colchão e de sua irmã na varanda. Como ninguém queria segurar o elástico, pulavam pela janela do quarto para a varanda. O interessante era que seus pais vinham me questionar: “professora não tenho sossego, o que a senhora passa na Educação Física de manhã, meu filho continua à tarde em casa”. Eu brincando falava: “Ainda bem que vocês sabem o que desenvolvo nas aula de Educação Física”.

Nas aulas, eu tentava explorar o máximo de movimentos, os alunos ajudavam a construir a própria aula, inventar, criar e recriar. Estas ações aconteciam devido ao diálogo, através da ação comunicativa, que são

[...] aquelas ações que têm a sua finalidade nos próprios sujeitos participantes da mesma: que não provém de um domínio natural dado (também não é uma produção), mas que pretende alcançar a compreensão sobre o Sentido e os objetivos das Ações (MOLLENHAUER *apud* KUNZ, 2004, p. 138).

As alegrias vivenciadas no cotidiano escolar são exatamente aquelas em que há um pensar dinâmico e dialético entre os professores e alunos. Partindo das vivências do se-movimentar, das vivências corporais, Kunz (2004), entende que os seres humanos estabelecem vivências e experiências consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Este se apropria da definição de “Zur Lippe” sobre vida, vivência e experiência, configurando-as em três dimensões de nossa existência, cada uma da sua maneira, desenvolve de forma simultânea.

[...] a vida se refere mais às funções biológicas do Ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestações dessa consciência. [...] da vida para vivências e das vivências para experiências (KUNZ, 2004, p. 20).

Essas vivências e experiências fazem parte de um novo saber, saber este que para Freire (1999) não é um fato, mas um processo que nasce da prática humana na transformação social.

Em suma, através do diálogo e das relações afetivas criam-se possibilidades de crescimento como seres humanos, proporcionando maior fortalecimento da estimulação na alegria de viver.

4 DO BAÚ DE SABERES ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] um desafio para a Educação Física é desenvolver a sensação e a percepção das grandes harmonias. Existem infinitos tipos de harmonias. Basta observarmos os diferentes tipos de harmonias musicais. O que falta é a sensibilidade de percebê-las. E percebê-las significa gozá-las, encantar-se, extasiar-se diante delas. As máquinas e os computadores podem transformá-las em decibéis, mas nunca em emoções (SANTIN, 1987, p. 88).

Neste trabalho, procurei tratar da importância das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem, através do resgate de minhas experiências pedagógicas e do papel do **se-movimentar** para a formação do ser humano.

Para isto, parti do entendimento de que uma educação afetiva deve ser orientada e predefinida como um espaço intencional, com os conteúdos sendo vinculados a conteúdos vitais que possam possibilitar uma aprendizagem significativa para os alunos.

A meu ver, essa educação afetiva orientada pode se transformar em algo mais que uma entrega cognitiva, pois há envolvimento na práxis de atitudes e vivências subjetivas de todos, num contexto interativo entre o saber, fazer e o ser. E a interação é mediatizada através das relações afetivas básicas dos sujeitos envolvidos nestes saberes, contribuindo para a formação humana.

Ao longo do texto, com base na pedagogia de Paulo Freire, discuti a relação professor-aluno, através de uma relação dialógica. O diálogo supõe troca (não imposição), com professor e alunos caminhando juntos. O professor é um mediador, mantendo uma relação de respeito e afetividade. Próximo de seus alunos e respeitando as suas características e o desenvolvimento próprio de cada grupo, é possível valorizar suas potencialidades e esta talvez seja umas das primeiras condições para a renovação da escola: respeitar os alunos e, conseqüentemente impulsionar o respeito deles pelos professores.

Quando professores e alunos se posicionam como sujeitos construtores de conhecimento, eles podem atuar em prol da comunidade. Partindo de um problema ou uma necessidade social, este conhecimento pode ser aplicado para resolver uma situação numa troca permanente de experiências, dando oportunidade de conhecer o Eu, o Outro e o Mundo. Conforme Freire (1985, p. 30) estas “relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo”.

O sujeito está situado no mundo num processo contínuo de descobertas em relação ao seu próprio ser, relacionando-se com as pessoas. É um processo de vir-a-ser, no qual o ser humano busca uma constante atualização do meio em que está inserido. Por isto, no decorrer da sua trajetória pedagógica, os professores não podem deixar de ser ousados. É preciso que sejam humanos, sonhadores e mediadores de descobertas.

E é nesse contexto que as emoções fervilham, e ignorá-las seria negar o que de mais vivo há no processo ensino-aprendizagem. É nesse processo que envolve a compreensão, os sentimentos das emoções, utilizando-se do afeto e acreditando nessa intuição para construir uma nova trajetória, mais crítica, participativa e carregada de afeto.

O desenvolvimento das relações afetivas pode ser um meio dos seres humanos trilharem um caminho próprio, com costumes, sentimentos e atitudes que caracterizam quem realmente eles são. O fato de o aluno sentir-se bem quisto e aceito por um grupo é fundamental para sua formação. Brodtmann (apud KUNZ; TREBELS, 2006) afirma que as competências mais importantes a serem desenvolvidas numa aula de Educação Física são aquelas que permitem aos alunos perceberem o quanto são importantes nas brincadeiras e jogos e, mais ainda, “que eles se sintam não apenas importantes, mas principalmente, necessários na condução das atividades de que participam” (p. 111). Ou seja, a importância fundamental da atenção sobre as relações afetivas numa aula de Educação Física é perceber que o aluno se sente “desejado” na aula e não, como ocorre com frequência, especialmente quando se trabalha com o esporte de forma tradicional, a maioria realiza a vivência de se sentir “indesejado”.

É através das vivências e das relações afetivas, do conhecer de si, que o aluno poderá colaborar para a transformação de sua realidade, daquilo que lhe é exterior, compreendendo, inclusive, além de si mesmo, o outro e o mundo, o que, a meu ver, é a condição fundamental para criar um mundo mais humanizado, alegre e feliz. É estando em paz consigo, com a sociedade e com o mundo, que, a partir de uma visão de relações afetivas, se pode fazer uma leitura do mundo em termos de relações e de integrações, compreendendo os sistemas naturais inseridos numa totalidade maior, isto é, com o mundo e o EU constituindo uma única unidade.

Cabe, portanto, aos professores preparar o espaço escolar e os ambientes de aprendizagem como espaços de ação/reflexão e de convivência que possibilite o

fazer e conviver, para que alunos e professores possam **vir-a-ser**, a partir de uma educação fundada nas relações afetivas, e como tal lembram Maturana e Rezepka (2002, p. 17): “No encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e de refletir que permite ver, ouvir, cheirar, tocar o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente”.

O professor é um mediador do processo educativo e nessa relação entre sujeitos cognocentes, há a necessidade de respeitar os conhecimentos e as experiências que cada sujeito envolvido no processo traz à sala de aula, com vistas a contribuir com a construção de um novo saber carregado de significado. Respeitar é *a priori* um dos cuidados que o professor necessita, pois toda revelação que há respeito auxilia no desenvolvimento das competências do pensar. Nessa relação do respeito mútuo é que se provoca o questionamento, o diálogo, o relato de problemas, argumentos, sentimentos e desejos. E através da mediação que se constrói e reconstrói os conhecimentos.

É necessário uma convivência harmoniosa e saudável, capaz de ampliar ou mudar a capacidade de ação e reflexão do aluno, de maneira que ele possa tomar consciência de seu emocionar, sem perder o respeito por si mesmo e pelos demais. Sem a aceitação e o respeito por si mesmo é impossível aceitar e respeitar o outro e sem aceitar o **outro** em seu legítimo **outro** na convivência, não existe convivência social. Para Maturana (2001, p. 31), “uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e não pode ser”.

O movimento humano como expressividade se dá nas relações dialógicas nas relações em que a prática estimula essas relações entre o professor e aluno. A ação do humano no seu **se-movimentar**, estimula transformações que inserem a própria dinâmica de vida, dentro do tempo e espaço no que foi experimentado. Toda interação do movimento não é simplesmente física, mas a interação da expressão de uma existência no mundo real, concretizando as experiências vividas e sedimentadas nas relações.

O movimento humano se constitui numa estrutura que é resultado de uma intenção. O ser humano dialoga através do movimento e nas relações afetivas e criativas, e a Educação Física oportuniza essas relações na medida em que proporciona ao se manifestar a sua subjetividade, expandindo a interlocução entre alunos-professores e alunos-alunos.

Para tanto é preciso compreender os sentidos/significados do movimento humano, assim como o sentido predominante no movimento é sentido e expressado, pois este sentido objetiva expressar as emoções, os sentimentos, as impressões, os gestos, a criação.

O **se-movimentar**, na teoria de Kunz, se entrelaça com a pedagogia de Paulo Freire, principalmente quando este último assinala que os seres humanos devem ter consciência do que sabem, e do que não sabem, sendo que é no diálogo que devem refletir sobre isso, inclusive agindo criticamente para contribuir com a compreensão e transformação da sociedade.

A concepção dialógica do movimento humano possibilita ao ser humano, como um ser de diálogo intencional com o mundo, se movimentar numa rede complexa de relações e significações. Diálogo este que permite ampliar suas relações de expressividade na convivência com outros seres e permite-se aprender e evoluir. O movimento é preconizado pelas ações experimentadas, ações essas que estão intimamente ligadas às relações mútuas que permite uma consciência da existência do ser.

Dialogar é uma forma de ampliação de consciência onde há necessidade de comunicar-se com o outro e encontrar no outro a possibilidade de ampliar a afetividade. A afetividade é resultado das relações constituídas, na convivência, nos espaços escolares onde os alunos se vêem e vê o outro, bem como sua própria imagem no outro.

As diferenças dos seres humanos são necessárias para aperfeiçoar as ações, pois, no **se-movimentar**, a expressividade do humano constitui-se nessas diferenças. Essa diversidade de manifestações culturais é expressa pelo movimento nas aulas da Educação Física escolar. O desabrochar da expressividade na composição entre os sujeitos envolvidos faz com o sentimento surge.

A partir das relações afetivas entre professor e alunos é possível conhecer como eles sentem e pensam sobre a escola e o processo educativo, sabendo que, quando são ouvidos, atendidos, podem sentir-se capazes, para aprender e participar como agentes transformadores da realidade com autonomia e liberdade.

Portanto, necessita-se ter claro que é através da concepção sócio-cultural que professores e alunos aprendem juntos e, vem a valorizar a linguagem e a cultura, desmistificando a pedagogia dominante. O diálogo possibilita a participação

dos alunos juntamente com o professor, de maneira que ambos encontrem e reencontrem, construam e reconstruam seu conhecimento.

Na Educação Física escolar, há muito para pesquisar no que diz respeito à questão das relações afetivo-emocionais entre professores e alunos, pois senti dificuldade de autores e atores empíricos – professores – já que a pesquisa sobre este tema é praticamente inexistente na área. A partir da reflexão mais aprofundada nesse trabalho de pesquisa, estive empenhada em buscar entendimento entre a teoria e a prática, para compreender melhor minhas vivências na Educação Física escolar.

Para finalizar, posso dizer que na elaboração deste trabalho, sempre procurei voltar-me ao ser humano e suas relações afetivo-emocionais, considerando a importância do outro. Assim, reconheço que minha prática pedagógica, e porque não minha história, foi sendo construída com a participação de diversos atores. E cada um destes (muitos anônimos), me ensinou que cada um carrega o dom de ser feliz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei**: sem imaginar que pudesse existir. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e Prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Reencantar a educação rumo a sociedade aprendente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (Prefácio). Caminhos feitos no caminhar. In: AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.

BETTI, Mauro O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta O que é Educação Física? **Revista Movimento**, v. 2, n. 2, p. 1-8, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. **Referencial curricular para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/ SEEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução. 2. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas

tecnologias. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIS, Cláudia, OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender. São Paulo: Moderna, 1996.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & afetividade humana**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

HILDERBRANT, Reiner Stamann. Quais os rumos da Educação Física? In: KUNZ, Elenor; HILDERBRANT, Reiner Stamann. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 71-84.

HUIZINGA. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KUNGELMANN, Cláudia. Educação Física e a pesquisa sobre gênero: uma perspectiva da Educação Física orientada para os sexos. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. (org.) **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 75-96.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. (org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 11-22.

_____. **Educação Física**: ensino e mudança. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí Ed., 2003.

_____. **Educação Física**: ensino & mudança. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. (org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-46.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST/ESEF/URGS, 1994.

_____. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 1987.

SILVA, Maurício Roberto da. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí, RS: Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos libertários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREBELS, Andréas H. A Concepção Dialógica do Movimento Humano – uma Teoria do “Se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. (org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 23- 48.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 2000.