

Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola

RESUMO

Este estudo teve como objetivo central investigar como o brincar e o se-movimentar são proporcionados no espaço escolar e de que maneira eles contribuem para a educação da sensibilidade da criança pequena. Foi desenvolvido um estudo de caso que envolveu duas escolas municipais da cidade de Capinzal, SC; uma localizada no interior do município e a outra na cidade. Foi selecionada uma turma de crianças entre 4 e 6 anos de idade em cada escola, que totalizaram 40 crianças. Constatou-se que o brincar e o se-movimentar nas escolas estudadas acontecem muitas vezes por intermédio do controle dos professores, sempre com o intuito de promover uma competição e de chegar a um resultado final. Portanto, nas escolas investigadas, o incentivo à construção de situações que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade recebe pouca importância, o que compromete significativamente a educação da sensibilidade dessas crianças e limita o poder de criação.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar e se-movimentar; Sensibilidade; Criança; Escola

Aguinaldo Cesar Surdi

Doutorado

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Departamento de Educação Física
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
aguinaldosurdi@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7809-7266>

Wanessa Cristina Maranhão de Freitas Rodrigues

Mestrado

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
wanessacristy@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4941-7272>

Erika Janaina Santiago Moreira Freire

Mestrado

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
erikafreire@outlook.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8551-1448>

Elenor Kunz

Doutorado

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Departamento de Educação Física
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
elenkunz@terra.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1277-982X>

Education and sensitivity: the and play "moving" the child in school

ABSTRACT

Thus, this study had as main objective to investigate about the ways as the play and the move yourself are proposed in the school environment and how they contribute for the sensibility education to the child. First, it was developed a theoretical research about the subjets and the fundamental authors, that suply the base for the second part of the study. This other step was an empirical study that involved two municipal schools from the city of Capinzal, SC; one located in the countryside and the other one downtown. It was chosen a class of chuildren from 4 to 6 years old in each school, that totaling 40 children. Therefore, in the investigated schools, the stimulus to situations construction that enable the sensibility development receives little importance, what commits meaningly the sensibility education of these children and limits the creation' power.

KEYWORDS: Play and move yourself; Sensibility; Children; School

Educación y sensibilidad: el jugar y el "movimiento" del niño pequeño en la escuela

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo central investigar cómo el juego y el movimiento se proporcionan en el espacio escolar y de qué manera contribuyen a la educación de la sensibilidad del niño pequeño. Se desarrolló un estudio de caso que involucró dos escuelas municipales de la ciudad de Capinzal, SC; una ubicada en el interior del municipio y la otra en la ciudad. Se seleccionó una clase de niños entre 4 y 6 años de edad en cada escuela, que totalizaron 40 niños. Se constató que el jugar y el mudanza en las escuelas estudiadas ocurren muchas veces por intermedio del control de los profesores, siempre con el propósito de promover una competición y de llegar a un resultado final. Por lo tanto, en las escuelas investigadas, el incentivo a la construcción de situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensibilidad recibe poca importancia, lo que compromete significativamente la educación de la sensibilidad de esos niños y limita el poder de creación.

PALABRAS-CLAVE: Jugar y moverse; la sensibilidad; infantil; Escuela

INTRODUÇÃO

A superação dos mitos pelo novo “pensar racional” proporcionou, desde cedo, uma “forma” de entender a nossa realidade. Essa nova possibilidade foi, gradativamente, afirmando-se e se tornando a única forma confiável e aceita para se chegar a uma verdade sobre as coisas do mundo. O mundo racional e mensurável traça um caminho para chegar a tal empreendimento e, nesse caminho, tem que se livrar de muitas coisas que “atrapalham” a busca pela verdade. Dentre as leituras e a relação de mundo que aos poucos foram eliminadas, uma delas é a que faz uso da sensibilidade.

Como seres racionais que somos, temos que nos privar da nossa privilegiada possibilidade de sentir porque ela nos pode conduzir a um caminho obscuro diante da clareza das verdades ditas absolutas, propostas pelo pensamento racional. Verdades essas que tornaram o mundo uma máquina, na qual as pessoas são apenas minúsculas engrenagens que diferem umas das outras apenas por meio de um número. Temos aqui regras claras para serem cumpridas e, assim, atingir resultados que atendam a objetivos mensuráveis. Essa forma de pensar, unida às descobertas da revolução científica, que teve seu início nos séculos XVI e XVII, pode ser chamada de “Razão Científica Moderna”.

Uma vez instaurada como saber dominante, a ciência, por ser considerada isenta de pressupostos ideológicos e de juízos de valor, transforma-se numa espécie de emblema para as diretrizes do poder político. Em nome da ciência e da tecnologia, estabelecem-se novas formas de desigualdades sociais e econômicas e novas formas de exploração do homem pelo homem, dessa vez em nome do próprio Homem e de sua liberdade individual. Tal pensamento, característico das tradições racionalistas do ocidente, começa a sofrer suas críticas já no final do século XVIII, vindas de alguns filósofos alemães e, logo em seguida, no século XIX, também de inúmeros filósofos que não aceitavam o caráter evolucionista da sociedade, apoiadas especificamente no progresso.

O pensamento ocidental nega os sentidos como fonte de apreensão do mundo. Cria, então, o conceito de verdade, fundado na razão como paradigma do conhecimento. O conhecer tornou-se, dessa maneira, o direcionamento para o que é verdadeiro, que busca julgar a vida e não interpretá-la. Para julgar a vida, são necessários artifícios e procedimentos de causa e efeito, que devem levar a resultados e determinações previsíveis. Interpretar a vida leva em consideração o ser humano e as suas diferenças: ser que possui uma história e que é imprevisível. Assim, ele é capaz de produzir novas interpretações e se ajustar de diferentes maneiras a inúmeras situações. Dentro desse

contexto, situa-se a questão do movimento humano e de seus aspectos significativos, que podem ser estudados por perspectivas muito diferentes. Contudo, a concepção científica do mundo que privilegia o previsível e, conseqüentemente, a técnica, mostra que a principal importância do movimento humano é obedecer a uma ordem externa, baseada em leis, com intenção de desempenho. Essa construção da ciência em modelos quantitativos nos traz uma visão parcializada do entendimento do movimento humano.

Santin (1992) contesta essa visão moderna, perguntado como se pode pesquisar a vida ou a fenomenologia do vivo? Como decifrar sua mensagem? Salienta que o modelo moderno de produção do conhecimento praticado pelos métodos científicos do enfrentamento entre sujeito e objeto e a leitura matemática não podem, de forma alguma, decifrar a totalidade da linguagem da corporeidade. Para o autor, esse conhecimento deve ser feito de forma direta, sem mediações das leis e regras da racionalidade científica, mas baseado no mundo vivido de cada pessoa. Para isso, o brincar e, conseqüentemente, o se-movimentar são de suma importância, principalmente para as crianças. É nesses momentos que elas se percebem e percebem o mundo a sua maneira. Vivem a todo o momento a totalidade de sua corporeidade, permeada pela ludicidade. Através do brincar e do se-movimentar elas sentem o mundo com toda sua riqueza de detalhes, o que oportuniza que construam, criem, brinquem e se relacionem significativamente com tudo à sua volta.

Winnicott (1975) destaca a importância e a riqueza da experiência do brincar. É através dela que se constrói a base para a captação criativa da herança e da formação dos indivíduos. Para ele, é no brincar – e somente no brincar – que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e usar sua personalidade. É somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu “eu”. Podemos perceber que o caráter lúdico do movimento humano é fator significativo para que se possibilite às crianças um ambiente adequado de emancipação e relação com o seu mundo vivido. Essa relação, no dizer de Merleau-Ponty (1971), é sempre corporal. Nesse sentido é que vamos, no decorrer do texto, falar no termo “brincar e se-movimentar”, por acreditar que esses termos abrangem uma totalidade de acontecimentos que possibilitam à criança conseguir ter uma relação direta e originária com o mundo. Através do brincar, a criança interage corporalmente com o mundo. Nessa relação de construção, emerge o seu se-movimentar próprio e único, o seu movimento humano que produz sempre algo novo como uma expressão artística ou, talvez, uma obra de arte. Assim é que podemos agir com totalidade, tornando-nos o centro das nossas ações, ou seja, desenvolver-nos como sujeito.

O mundo da ciência privilegia movimentos normatizados e padronizados, mas não o significado e o sentido humano do se-movimentar. Essa significação humana está no poder subjetivo do ser humano que se expressa através do movimento, baseado na experiência vivida

corporalmente, cuja possibilidade de emancipação encontramos no mundo vivido das pessoas. Ela é manifestada nas crianças pelo seu comportamento lúdico e sensível diante das atividades, utilizando suas vivências passadas, que são recriadas e [re]significadas mediante seu brincar e se-movimentar. Sobre essa questão da padronização e da técnica, Paul Klee apud Bosi (2009, p.75), faz uma relação com a arte, que podemos relacionar com bastante clareza e profundidade ao nosso tema. Ele comenta que “boa é a formação, má é a forma, porque a forma é fim, é morte.”. Merleau-Ponty (1971) critica a ciência ao dizer que todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, mundo esse que deve ser nossa primeira experiência, e a ciência, a segunda. “A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é ou sua determinação ou explicação. (p. 6)”. O autor vê o mundo como aquele que conta nossas histórias, onde fizemos nossas relações e tomamos nossas decisões mais significativas, ou seja, quando conseguimos sentir e perceber o mundo em seu estágio originário.

Todavia, não queremos enfatizar a oposição entre sensibilidade e racionalidade, pois, afinal, conforme Santin (1997), seria uma ideia falsa. Queremos sim, defender a ideia de que ambas se complementam, mas que devem ter seu espaço respeitado dentro do processo de humanização do homem. A questão é que nossa sensibilidade está sendo cada vez mais sufocada pelo pensamento racional. A importância da sensibilidade, para Santin, é inquestionável, pois ela é “indispensável para o reencontro da humanidade consigo mesma.” (p.4). Dentro dessa hegemonia do pensar racional, o autor reflete sobre “como demonstrar ao homem contemporâneo que a sensibilidade deve ocupar um lugar mais significativo na vida individual e em toda ordem cultural, já que dela está propositalmente afastado em nome das normas da racionalidade” (SANTIN, 1997, p.4).

Diante dessas considerações, elegeu-se como problema central de pesquisa a seguinte questão: De que maneira o brincar e o se-movimentar, que é proporcionado no espaço escolar, contribui para a educação da sensibilidade da criança pequena?

O PERCURSO METODOLÓGICO

Para Merleau-Ponty (2006), a vida cotidiana é fundamental para entender a criança e também a capacidade dos adultos de observar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo. Machado (2010) comenta que uma proposta inicial da fenomenologia da infância é olhar com os olhos para o ser humano, para captar melhor suas formas de contato, de se expressar e de se comunicar a partir delas. Essa forma de pensar procura nos levar a um contato direto e vivencial com as pessoas, deixando de lado provisoriamente

nossas noções teóricas. Esse olhar fenomenológico “voltado para a vida da criança, parte do afastamento da técnica e do saber teórico que cada um possui até o momento” (MACHADO, 2010, p.12). A autora completa, dizendo que esse olhar contempla o “observar, pensar, sentir e refletir como as crianças nos apresentam aqui e agora: quem são? Como vivem? O que nos dizem, quando dizem? Como silenciam? Como brincam e como não brincam?” (p.12). Portanto, entramos no mundo escolar das crianças e desenvolvemos este trabalho no sentido de perceber o modo de ser e de estar da criança.

Foi desenvolvido um estudo de caso que envolveu duas escolas municipais da cidade de Capinzal, SC; uma localizada no interior do município e a outra na cidade. Foi selecionada uma turma de crianças entre 4 e 6 anos de idade em cada escola, totalizando 40 crianças. O pesquisador acompanhou estas crianças entre os meses de abril e agosto de 2013 no período que estavam na sala de aula e na educação física. Nesse período, observou e conversou com as crianças, com os professores, fotografou e filmou alguns momentos que considerou importantes para o estudo. Todas estas informações foram descritas em diário de campo e, posteriormente, foram interpretadas. Para interpretar as informações colhidas, foram criadas três listas de categorias teóricas, baseadas nas teorias que deram suporte para o estudo. Uma lista compreende categorias que facilitam o desenvolvimento da sensibilidade, que se relacionam com o mundo vivido, que são: vivência, criação, experiência, expressão dos sentimentos/emoções, jogo/lúdico, prazer/alegria, participação, possibilidades do se-movimentar, brincar/brincadeira, educar as diferenças, relacionar-se/tocar-se, liberdade, conversa – reciprocidade. A outra lista está relacionada às dificuldades para o desenvolvimento da sensibilidade e se caracterizam mais com o mundo da ciência, são elas: produto/produção, padrão/forma/modelo, resultado, utilidade, rendimento, ordem, excesso de imposição e comando, comportamento rígido, técnica, método/metodologia, objetividade/quantificação, definições exatas, verdades absolutas. A terceira lista refere-se a categorias que podem transitar tanto para as facilitadoras como para as dificultadoras, dependendo como são desenvolvidas que são: As possibilidades de lidar com o tempo, as formas de utilização dos diferentes espaços, as diferentes possibilidades de oferecer os diversos materiais/brinquedos e as maneiras como os alunos silenciam.

A INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES: O BRINCAR E O “SE-MOVIMENTAR” DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sala de aula como ambiente privilegiado da aprendizagem

Começamos pela escola da cidade. Na sala de aula, as interações entre a professora regente e os alunos acontecem com pouca frequência, em função de os alunos terem que ficar sentados nas carteiras, e em silêncio. No entanto, conseguir fazer com que os alunos ficassem sentados e em silêncio durante todo o período de aula não era tarefa fácil para a professora. No início de algumas aulas, ela iniciava pedindo e explicando para os alunos sobre as atividades que eles teriam no decorrer do período de aula, que neste caso era à tarde. Ela escrevia as atividades diárias no quadro, depois pedia aos alunos que lessem quais seriam as atividades ali descritas, no decorrer da semana. Ao chegar nos dias em que haveria Educação Física – apenas 3 aulas por semana –, os alunos esperavam ansiosos pela pergunta: “Qual é a próxima atividade?”. E todos, com um enorme entusiasmo, diziam: “Educação Física!”. Isso mostra o gosto, a alegria e o sentimento de prazer que os alunos demonstram ao vislumbrar o movimento humano, com suas infinitas possibilidades de relações, de liberdade, de jogo, enfim, de abrir um espaço de interação e descoberta de si, para que possam expressar sua corporeidade e aguçar sua sensibilidade. Mas, conforme Santin (2005, p. 176), sobre a função da escola:

[...] a partir do momento em que se descobriu que o conhecimento é o fundamento teórico para o desenvolvimento tecnológico e a melhoria do sistema produtivo, a escola deveria privilegiar o aperfeiçoamento das faculdades intelectivas e a transmissão de conhecimentos teóricos.

Portanto, o corpo perdeu sentido no espaço da escola, por não ser capaz de produzir um conhecimento adequado e disciplinado para contribuir com as exigências do desenvolvimento tecnológico. Na realidade, o corpo deveria ser silenciado em seu ímpeto criativo e artístico para que o foco se destinasse apenas no desenvolvimento das faculdades intelectuais e teóricas. Santin (2005, p. 176) salienta que “o corpo ficou afastado definitivamente da tarefa principal da escola. Ele seria destinado a outro tipo de tarefas, menos na de participar na produção de conhecimentos, e conseqüentemente, na construção da cidadania. Esta ficou atrelada ao projeto da sociedade racionalizada.”.

A sala de aula se tornou o ambiente privilegiado na educação escolar, por repassar a aprendizagem intelectualizada e técnica do conhecimento dito e entendido como ideal para o homem do mundo moderno. Atende um número elevado de alunos, que devem ficar sentados e atentos aos conteúdos previamente selecionados e que serão cobrados posteriormente, mediante avaliações. Portanto, o silêncio, a memorização e a ordem para que todos fiquem nos seus devidos lugares é fundamental para que a aprendizagem aconteça. Na realidade estudada, é exatamente esse o objetivo. No entanto, percebeu-se que no decorrer do andamento das aulas os alunos começavam

a ficar inquietos e buscavam no movimento uma forma de se libertarem, como uma tentativa de se rebelar contra essa negação do corpo que é feita em sala.

Não queremos, aqui, ir totalmente de encontro ao sistema educacional vigente, mas argumentar que nesse espaço de expressão humana – a escola – que envolve a subjetividade, as possibilidades de sentir o mundo para melhor conhecer a si mesmo devem também ser privilegiadas. Existem momentos e espaços para que isso aconteça na sala de aula, mas não se está dando a devida atenção a esse aspecto. Os alunos, então, trocavam de posição constantemente nas cadeiras. Quando eles tinham a oportunidade de se levantar e se movimentar, faziam com alegria e rapidez; por exemplo, queriam a todo o momento ir ao banheiro ou tomar água no fundo da classe. Percebe-se que a motivação nem era ir ao banheiro ou tomar água, mas queriam se mexer, correr, andar, pular, rolar no chão, brincar e tocar o colega que geralmente acompanhava. Nesse momento de pseudoliberalidade – estavam sendo monitoradas pela professora – as crianças se movimentavam, geralmente rindo, e se mostravam alegres. O mesmo acontecia quando emprestavam apontador ou borracha; procuravam sempre brincar, como se quisessem ficar livres para se-movimentar, como se as carteiras fossem uma prisão; queriam sentir corporalmente o conhecimento transmitido para que cada um, subjetivamente, incorporasse o que a professora estava passando. Mas, como são crianças, obedecem à professora que, rapidamente, procura colocar ordem na turma para seguir com os conteúdos. Os corpos devem ser silenciados, mas na prática não é fácil. Parece que o corpo quer se rebelar a todo o momento, sabe que sua possibilidade de ser é significativa e fundamental, e quer mostrar isso, ele sente. A professora percebe que os alunos, dependendo do dia, não conseguem ficar nas carteiras e muito menos prestar atenção. No entanto, seguem com o repasse dos seus conteúdos mesmo assim. Em depoimento da professora, ela afirma ter conhecimento de que as crianças precisariam brincar mais e ficar mais livres para se-movimentar, mas a escola, como instituição, não entende dessa forma. Cobra dos professores o repasse da matéria em determinado tempo, pois no final de cada bimestre eles têm que fazer um relatório, mostrando o que foi produzido. Desta forma, as crianças devem aprender e produzir (render) sentados nas carteiras, em silêncio e respeitando a professora, fazendo as atividades orientadas por ela, no tempo em que ela determina.

A negação do corpo nas instituições de ensino recebe uma crítica bastante contundente de Freire (2009). Ele comenta que ao ingressar na escola, o corpo das crianças também deveria ser matriculado, em especial nas séries iniciais. O autor afirma o seguinte:

[...] não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação

possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana (FREIRE, 2009, p. 157).

Essa negação do corpo pode ser bem observada nos currículos das escolas, que se pautam principalmente pelos pressupostos racionalistas da modernidade, considerando a aprendizagem estritamente como produto da inteligência racional. Sérgio (2009) comenta que só é científico o que é racional e matematizável, “[...] na ciência, não coabitam a ordem e a desordem, porque a incerteza não é científica” (p.151). Estabelece-se, assim, um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível, por estar diretamente ligado ao corpo, está relacionado ao que é confuso e enganoso, devendo ser desprezado ou minimizado.

Como exemplo desse conhecimento racional e verdadeiro que propõe a ciência e que é observado nas escolas, podemos citar uma atividade proposta pela professora aos alunos: pintar um desenho. A professora entregou um desenho pronto e igual para cada aluno. No desenho, havia vários itens, dentre eles uma maçã. Conforme ele era colorido pelos alunos, eles o mostravam para a professora para que fosse avaliado, como se o dizer da professora fosse um sinal de aprovação ou de reprovação, ou se, ainda, para que ela verificasse se a pintura estava sendo feita corretamente. Percebi que gostam de pintar e desenhar, pois é um momento no qual possuem liberdade criativa. Porém, um aluno pintou a maçã de azul, mostrou para a professora e foi rapidamente repreendido por ela, que perguntou: “Existe maçã azul?”. A criança ficou sem resposta, mas retornou ao desenho e o pintou de vermelho, conforme disse a professora e como fizeram seus colegas.

Em determinado momento, vendo que o desenho não era finalizado, a professora começou certa pressão: “Esta atividade era pra ser pra ontem”. Todos os alunos que ainda não tinham terminado começaram a pintar os desenhos rapidamente, não porque queriam pintar, sentindo o prazer da e pela pintura, mas para entregar no tempo hábil para a professora e terminar a atividade. Como alguns não terminariam no tempo estipulado pela professora, pois aproveitaram esse momento de descontração e estavam brincando com os outros – por sinal com muita alegria –, ela chamou a atenção, dizendo que deviam “fazer a atividade proposta, e não brincar”.

O brincar na sala de aula é encarado como meio ou processo para se ensinar alguma coisa. O brincar tem que ter objetivo, como ensinar a matemática, a ler, a escrever. A professora ensina aos alunos a brincadeira para se chegar a um fim proposto por ela. Então, podemos dizer que o que existe é um ensino das regras de uma brincadeira, mas não o brincar com um fim em si mesmo, quando se pode criar, imaginar e sentir sem pensar no resultado. Valoriza-se a obra criando-a porque é sempre aberta e infinita. Quando brinca, a criança é um artista, com possibilidades inimagináveis. Conforme Honoré (2009), a espontaneidade e o prazer de brincar da criança estão

cada vez mais sendo ameaçados pelas imposições dos adultos, que utilizam lógicas utilitaristas e orientam suas atividades preocupando-se apenas com resultados e ações. Machado (2010, p.172), comenta que “muitos professores realizam suas atividades em sintonia com um realismo simplista, uma exigência sempre do ponto de vista do adulto. [...] faz-se necessária uma abertura por parte do adulto para ser generoso com o modo de ser e de estar da criança pequena”.

Em alguns momentos, na sala de aula, dependendo da atividade da professora, eles cantavam e/ou ouviam música. Percebia-se muita satisfação e alegria de todos. Havia momentos em que a professora cantava e eles acompanhavam, batiam palmas para seguir o ritmo de uma canção entoada pela professora e, em seguida, todos cantavam. Ao ouvir uma música do aparelho de som que ficava na sala, gradativamente eles focavam a atenção na música e começavam a cantar da forma deles. Em todos esses momentos, as crianças se sentiam muito bem. Eram momentos que oportunizavam o sentir ser criança. Atentas, com prazer e alegria, ficavam empolgadas, ouvindo, cantando e dançando. Expressavam-se livremente, mexendo o corpo prá lá e prá cá, cada um à sua maneira; na realidade estavam em uma viagem maravilhosa pelo mundo da imaginação. Merleau-Ponty (1990) comenta que a criança pequena é polimorfa, coexistem nela diversas possibilidades, ela percebe o mundo de maneira própria, não representacional. Ela é a sua experiência e, para compreendê-la fenomenologicamente, precisamos desenvolver uma nova linguagem.

Até o momento, falamos sobre a turma de alunos da escola da cidade. A partir de agora, comentaremos a turma de alunos da escola do interior. Com relação à forma de ministrar as aulas, não há muita diferença. Acredita-se que seja em função do fato de ambas serem públicas e gerenciadas pelo município. Como na sala de aula da escola da cidade, a professora tinha grande dificuldade em conseguir que os alunos ficassem em silêncio durante as aulas. A estratégia usada pela professora para conseguir, de certa maneira, que eles ficassem um pouco mais calmos, era cantar. Ela começava a cantar e os alunos, gradativamente, começavam a acompanhá-la nas várias músicas que sabiam. Podemos dizer que essa estratégia é utilizada na maioria das escolas de Educação Infantil administradas pelo município, como podemos ver na escola da cidade, onde a professora também a utilizava como forma de acalmar e chamar a atenção das crianças.

O ambiente interiorano onde funciona a escola proporciona um clima de nostalgia e de tranquilidade. Ouvem-se o canto dos pássaros, o vento, e muitos outros sons da natureza, que na escola da cidade não existia. As crianças aqui têm um ritmo de vida diferente. O contato mais íntimo e direto com a natureza possibilita um brincar e se-movimentar mais livre e espontâneo. Subir em árvores, correr em ruas pouco movimentadas ou na mata, nadar em lagos e rios são atividades realizadas cotidianamente por essas crianças. A maioria delas não tem acesso à internet em casa, portanto os pais não têm uma atitude muito vigilante em relação às atividades diárias dos

seus filhos. Esse fato pode nos indicar o motivo de esses alunos se mostraram mais calmos em sala de aula que os da cidade. Porém, essa calma também tem seu limite, por mais que as inquietudes sejam mais comedidas, elas ocorriam quando os alunos permaneciam, como na escola da cidade, um longo período imóveis, sentados nas carteiras, no chão ou em outro espaço da escola.

A aula sempre seguia o mesmo roteiro; alunos em filas entram na sala, ocupam seus lugares e logo começam as atividades intelectuais, que são propostas pela professora. Para que isso aconteça e atinja os resultados desejados, os alunos devem ficar em silêncio e se concentrar nas explicações. Aqui também se percebeu a importância empregada na educação ou, podemos dizer, no disciplinamento do corpo, como já nos referimos anteriormente na turma da escola da cidade. Esse processo de educação do corpo acontece tanto de forma direta quanto indireta. Soares (2004, p.110) comenta que:

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas [...].

Essa educação ou disciplinamento do corpo favorece um distanciamento da realidade vivida. Esta anestesia que os alunos vêm sofrendo nas escolas é fruto de um sistema mercadológico que pensa no saber técnico e utilitarista. Nos métodos de ensino há pouco espaço para o inusitado, para a descoberta, para o diferente. Desta forma, possibilidades sensitivas como o brincar e o se-movimentar não têm significado no processo educativo. Nosso corpo próprio recebe gradativamente as regras de conduta. Vejo que as escolas não estão preparadas e nem têm muito o desejo para compreender a importância da nossa corporeidade no processo de educação humana. Conforme Ermida & Bezerra (2012), as escolas estão cada vez mais sofisticadas nas formas de controle:

Algumas escolas têm se tornado uma “máquina” de classificar, de rotular, de julgar e moldar. Organizam as crianças de acordo com determinados padrões de normalidades, seleciona aqueles que são considerados os mais inteligentes, mais dedicados e capazes para realizar atividades especiais ou então para serem premiados, julgam os alunos como “problemáticos”, “hiperativos”, “desinteressados”, entre outras denominações. Enfim, usam diferentes técnicas para adequar os alunos aos padrões pré-estabelecidos (p. 129).

Certo dia, a professora disse que a aula iria começar com uma brincadeira realizada fora da sala, o que despertou grande entusiasmo nos alunos, e todos ficaram muito felizes. Quando saíram da sala, o espaço que utilizariam para desenvolver a brincadeira estava com material e, portanto,

tiveram que brincar na sala mesmo. Foi frustrante para os alunos, que desejavam ficar fora da sala de aula. O espaço onde seria feita a brincadeira era maior, aberto e diferente do habitual. A brincadeira era a dança das cadeiras.

Começaram a organizar as cadeiras em círculo para brincar. Muitos as arrastaram, o que para a professora foi uma bagunça, barulho de cadeiras e carteiras, mas eles estavam felizes, afinal seria uma atividade diferente daquelas tradicionais do dia a dia. Pelo menos, nessa atividade, eles não teriam que ficar sentados, além do fato de ter música. Semelhante à turma da cidade, percebeu-se que estes alunos também sentem prazer quando ouvem música ou cantam.

Quando iniciava a música, todos ouviam com atenção, silêncio e respeito. Já no início da brincadeira, a professora enfatizou: “Vamos ver quem ganha hoje, se são os meninos ou as meninas!”. Quando terminava a música e uma das crianças era eliminada da brincadeira, ela pedia à turma que contasse quantas cadeiras permaneciam na brincadeira e quantos colegas já estavam fora. E, assim, a brincadeira foi acontecendo; a cada parada na música, uma criança saía e uma cadeira era retirada. Com o tempo, ficaram muitas crianças fora da brincadeira... e ficavam fazendo o quê? Deviam contar as cadeiras retiradas e os alunos que foram eliminados, o que, gradativamente e com o passar do tempo, perdeu seu significado. Deste modo, as crianças – as muitas que haviam sido eliminadas – começaram a desenhar no quadro, brincar entre elas no chão e criar novas formas mais significativas e prazerosas para fazer algo, do que esperar alguém ser eliminado para contar as carteiras e os alunos.

A professora já tinha grande dificuldade em manter os alunos eliminados atentos à brincadeira. Muitos que estavam fora nem sabiam quem estava e quem não estava mais na brincadeira. Já estavam tão engajados em outra atividade que a professora teve que deixar os alunos eliminados livres, afinal eles estavam por um tempo muito longo esperando pelo vencedor. O quadro se tornou um palco para vários artistas. Como era um espaço destinado para as professoras, percebeu-se que queriam aproveitar ao máximo aquele momento e cada um, à sua maneira, desenhava o que queria e fazia questão de mostrar e ver os rabiscos criados.

No final da brincadeira, sobraram dois alunos e alguns dos eliminados disseram que os dois eram vencedores, no entanto, a professora colocou duas cadeiras distantes uma da outra e disse que tinha que ser um só vencedor. Claro que ficaram os dois mais rápidos e mais fortes da turma. No final, ninguém estava muito interessado em quem venceu, estavam mais interessados em desenhar no quadro, queriam brincar livremente, mas a professora salientou que os meninos ganharam e as meninas ficaram em segundo.

Podemos perceber na descrição dessa atividade, a brincadeira em si é apenas um mero meio para se chegar a um fim bem diferente do que é o brincar. A ênfase dada à brincadeira é um

processo produtivo e padronizado, no qual a professora controla como, quando e de que maneira será a brincadeira. Os limites dos participantes e as suas diferenças não importam. Primeiro, fica bem evidente que se trata de uma brincadeira de competição, ou seja, tem de haver um ganhador, por mais que os alunos não se importem tanto com isso. Afinal, percebem que o critério competitivo, nesse caso, incentiva a exclusão.

Como podemos perceber, a brincadeira também serviu para passar um conteúdo privilegiadíssimo em sala de aula, a matemática. Os alunos, conforme comentamos anteriormente, tinham que, durante a brincadeira, contar as pessoas que saíam e as que ficavam. Desta forma, por mais que fosse uma brincadeira e que, no entender dos pais e de todo o processo educacional moderno, nada tivesse a ensinar, a professora procurou uma segurança e uma justificativa para organizar tal competição em sala, afinal não era comum. Caso algum pai ou mesmo a direção da escola comentassem que os alunos “brincaram” em aula, ela tinha como justificativa que essa brincadeira teve o objetivo bem claro de reforçar os conhecimentos sobre as operações básicas de matemática.

Essa preocupação com resultados no processo de ensino e aprendizagem, que se baseia nas tradicionais receitas – privilégio do conhecimento metódico e pronto, baseado nos modelos científicos –, tem seu valor, claro, mas não pode ser o único. Santin (2001) salienta que uma das características dos pensadores pós-modernos é a reabilitação de todas as formas de saberes, portanto o conhecimento científico não é o exclusivo, e muito menos o melhor. Não há uma receita. Lembra os dizeres do poeta Pablo Neruda e do filósofo Merleau-Ponty: “Não há caminho, os caminhos se fazem caminhando. E Guimarães Rosa escreveu que o real não está nem no começo, nem na chegada, mas na travessia” (SANTIN, 2001, p. 186).

Esse direcionamento das atividades, sempre pensando nas consequências ou no fim, é bastante difundido no mundo pragmático em que vivemos. As comparações, o excesso de competição, os modelos e padrões nos fazem insensíveis diante do presente. Maturana & Verden-Zöllner (2004) comentam que nossa insensibilidade está ligada a nossa orientação cultural para a produção. É ela que dirige continuamente nossa atenção para um passado ou um futuro, que só acontecem no espaço da descrição de nossas expectativas ou queixas, fora do domínio de nossas ações num dado momento.

Ao realizar algo pensando apenas nas consequências do que estamos fazendo, desviamos nossa atenção do presente e a direcionamos para o futuro, onde se encontram as nossas expectativas. Esse acontecimento não significa que o presente desaparece, mas que a nossa atenção não se encontra naquilo que está sendo feito, mas no resultado das nossas ações no futuro. Maturana & Verden-Zöllner (2004) salientam que em nossa cultura ocidental não existe mais o fazer pelo

fazer. Sempre trabalhamos para chegar a um fim. Não descansamos simplesmente, nós o fazemos com o propósito de recuperar energia; não comemos simplesmente, ingerimos alimentos nutritivos; não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro. O resultado é que, em geral, enquanto interagimos com outros seres humanos, a nossa atenção está voltada para além da interação, isto é, para as consequências. Não mais sabemos viver o momento em si; estamos perdendo a nossa sensibilidade para o presente de nossas vidas, e isto vem se constituindo como a conduta normal.

Essa preocupação do adulto na busca de preparar a criança para o futuro, segundo Honoré (2007), pode provocar uma negação do ser criança, quando não considera seus desejos e vontades. Desta forma, os resultados traçados pela escola e repassados pelos professores na formação do adulto produtivo também não serão alcançados. Neste sentido, Freire (1996) comenta que saber ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção e resignificação. É importante propiciar que todos os envolvidos no processo, sejam eles educandos ou educadores, através das suas relações, ensaiem a experiência de se assumirem, assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicador, transformador, criador, realizador de sonhos, instigador e inquieto.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No período observado, nas aulas de Educação Física, as atividades desenvolvidas para as crianças se baseavam em: atividades psicomotoras, ensino de coreografias de dança, brincadeiras e atividades livres. As atividades psicomotoras contemplavam os exercícios de rolinhos, saltos, equilíbrio, lateralidade e outros, baseados nos padrões fundamentais de movimento; a professora organizava filas para que cada aluno executasse o movimento da forma exigida. Esses movimentos privilegiam a exterioridade, ou seja, valorizam o resultado do ato realizado e permite que o ser humano adquira uma coordenação corporal automatizada para se chegar a um fim previamente determinado. Desta forma, o ser que se movimenta não está sendo privilegiado na ação. As exigências externas para realizar tais movimentos ficam em evidência, cabendo ao ser que se movimenta apenas reproduzir uma ordem externa.

Como já comentamos, esse tipo de atividade é importante, mas existem outras que se preocupam em colocar o ser humano que se movimenta no centro da ação. Desta maneira, possibilita a fruição do poder criativo, do desenrolar da sensibilidade e uma abertura para o ilimitado do mundo, que é o vivido. O mundo da ciência trabalha com metodologias preditivas, que

procuram fazer com que o ser humano atinja resultados cada vez maiores, como no caso dos esportes. Essas crianças já estão sendo preparados para serem futuros atletas, senão, pelo menos, conforme os professores, participantes dos jogos escolares.

Percebeu-se que na Educação Física esse direcionamento para os resultados e para o futuro dos alunos era mais incentivado do que nos outros ambientes da escola. O motivo disso fica a cargo do privilégio dado para a formação esportiva. O viver o presente, quando se pensa na formação do atleta, fica distante do processo educativo. Desta forma, Staviski, Surdi & Kunz (2013) comentam que os eixos educacionais, que devem orientar o processo educativo com crianças, devem também dar importância ao presente, ou seja, oferecer oportunidade para que as crianças vivam o presente.

Neste sentido, as preocupações de ordem exclusivamente cognitivista, as atividades com forte orientação no desempenho de habilidades, os exercícios físicos sistematizados, as atitudes que negam vivências baseadas em estereótipos de todas as formas, como tentar prever que este aluno não será um atleta vencedor ou aquela criança não tem genética para tal esporte, ou mesmo tentar “garimpar” talentos, não devem ser eixos que orientem os professores no ensino de crianças, e isto só poderá ocorrer se os professores aprenderem a viver o tempo presente de suas vidas, semelhante com o que acontece no brincar, no qual a atenção dos envolvidos não se encontra em outro lugar que não no que fazem (STAVISKI, SURDI & KUNZ, 2013, p. 125)

A educação profissional que prevalece nas escolas, visando ao mercado de trabalho, prejudica este viver o presente, tão importante para o desenvolvimento das crianças. Viver o presente, segundo Staviski, Surdi & Kunz (2013), não significa abandonar nossas expectativas ou viver de maneira inconsequente. Nossa consciência não se encontra no momento presente se nossa preocupação for exclusivamente com o futuro ou com a atenção no passado. Desta forma, “as preocupações exageradas, que não deixam viver e encontrar o outro no agora, é que devem ser repensadas, sobretudo o preocupar-se exclusivamente com o desempenho” (p. 125). Kunz (2004) comenta que a educação física pode ser uma maneira de proceder respeitando e auxiliando na sua formação e no desenvolvimento da consciência de si, desde que permita que cada criança encontre, ao seu tempo e gosto, o seu potencial.

Esse procedimento de cobrança do desempenho e resultado foi observado, novamente, na realização das brincadeiras infantis. Geralmente, a professora trazia as brincadeiras prontas, para ensinar aos alunos como deveriam brincar. Em um dos dias observados, a professora programou para aquela turma uma brincadeira de competição, enfatizando: “Vamos competir hoje!”. A brincadeira consistia em passar a bola por baixo das pernas, em filas, e depois correr para frente da fila. Foram formadas duas filas, quem chegasse primeiro vencia e eliminava a outra. A fila que

ganhou foi desmembrada em outras duas, e assim sucessivamente, até chegar a um ganhador apenas.

No início da brincadeira, foram separadas meninas em uma fila e meninos em outra. Como as meninas ganharam, os meninos tiveram que ficar sentados assistindo às meninas competirem novamente entre elas, até sair a campeã, o que não foi possível, pois não havia como fazer duas filas com uma aluna em cada. Mas a professora, para promover um vencedor, inventou uma corrida para as duas alunas que chagaram ao fim e, assim, chegar à vencedora. Até isso acontecer, a maioria dos alunos permaneciam sentados, esperando o desfecho da brincadeira para serem liberados, e só então irem brincar livremente no campo. Atividades como essas são comuns no interior das escolas e acontecem em todos os ambientes frequentados pelas crianças. Como são realizadas sob a orientação dos adultos, fica difícil de caracterizá-las como brincadeiras por se considerar em excesso a dimensão externa e visível, a obediência a regras definidas exclusivamente pelo professor e uma atenção muito rígida para as consequências e os resultados. Oaklander (1980) salienta que, devido à excessiva preocupação com o desenvolvimento cognitivo e formativo dos alunos, os professores acabam por perder a sensibilidade em relação aos desejos e às necessidades das crianças. A autora enfatiza a importância de observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração ou mesmo ao silêncio, pois são indícios que nos permitem aproximar das crianças e enxergá-las como são e como estão no presente.

A partir do mês de maio, começaram os preparativos para as festas juninas e, com eles, os ensaios das danças para as apresentações. Cada turma devia preparar uma dança; os ensaios e a coreografia ficavam por conta das professoras de Educação Física, que utilizavam suas aulas. As professoras trouxeram prontas as danças e os respectivos movimentos das crianças. Bastava aos alunos, seguirem os passos corretamente. A professora enfatizava da seguinte forma: “Tem que fazer o que a prof. manda para dar certo”. A metodologia utilizada pela professora, novamente, vai em direção à busca pelo resultado da ação. O dançar correto é aquele traçado pela professora, com movimentos pré-estabelecidos, os quais os alunos devem executar de forma padronizada e técnica. Quando a música começou e iniciou a dança, a alegria foi contagiante, mas a professora rapidamente disse: “Tô vendo mais risada do que dança!”. Qualquer iniciativa das crianças era podada pela professora. Eles tinham que se concentrar na realização da coreografia. Somente dessa forma, aos olhos da professora, a dança poderia ficar bonita para ser apresentada aos pais e ao público presente.

Essa ênfase dada ao resultado distorce o entendimento da dança como expressão artística. Conforme Dantas (1999, p. 25), “a dança é indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística. A dança é possibilidade

de arte encarnada no corpo”. Portanto, ela é uma manifestação humana criativa, “intencionada e ressignificada pelo sujeito na sua relação de existência que, assim, terá sempre conexão com o mundo da experiência vivida e se tornará sempre aberta a novas significações” (MARQUES *et al*, 2013).

O desenvolvimento utilitarista e pragmático que foi destinado à dança favorece a cópia mecânica e fragmentada dos seus movimentos. Não se trata de negar a aprendizagem das diferentes técnicas da dança, mas salientar a importância de explorar o grande repertório de gestos que ela pode contemplar. Percebeu-se que, em muitas vezes, as crianças, no decorrer da dança, movimentavam-se diferentemente do que a professora pedia, e isso não atrapalhava a coreografia. Na realidade, esses movimentos possibilitavam um significado mais amplo para que as crianças sentissem o que estavam fazendo, no entanto, a professora não aceitava essa expressão, que vinha delas. Conforme Porpino (2006, p. 98), a “aprendizagem da cultura é a apropriação do sentido da existência, mas esta apropriação é ao mesmo tempo criação nova e perspectivas de múltiplas recriações dessa mesma cultura”.

Nas escolas estudadas, ficou nítido o tratamento técnico dado pelos professores nas aulas destinadas ao ensino da dança. A formação técnica dos professores fortalece as metodologias diretivas centradas exclusivamente no professor, que detém o domínio do saber como algo inquestionável. Assim, aceitar as diferenças, o inusitado, a criação e as mudanças pressupõe que eles tenham perdido o controle da aula e da turma.

Nas aulas de Educação Física existiam, ainda, as aulas livres. Essas aulas aconteciam em um determinado momento, em que as professoras levavam os alunos para o ginásio e os deixavam livres para brincar com materiais alternativos. Geralmente as meninas ficavam com cordas e bambolês e os meninos com bolas. Essas atividades eram bastante valorizadas pelos alunos. Percebeu-se que brincavam e se movimentavam intensamente. Exploravam com alegria muitas formas de movimento, corriam, pulavam, chutavam, conversavam, além de outras combinações, o que mostrava a importância desses momentos de abertura para sentirem o mundo dentro das suas possibilidades. Nesse espaço, construíam suas regras e as diversas formas de relacionamentos com os colegas.

As aulas de Educação Física nas escolas estudadas ainda possuem um forte direcionamento para o rendimento. Valorizam os resultados das ações, sejam eles nas atividades psicomotoras, na dança, nas brincadeiras e, principalmente, nos jogos desportivos. Sendo assim, priorizam o movimento corporal dentro da sua funcionalidade e utilidade e esquecem as pessoas que se movimentam. Surdi & Kunz (2009) destacam que o corpo é ato expressivo, significativo e único, que se caracteriza pela sua possibilidade de movimento. A corporeidade é a realidade humana que

se constrói a cada momento no mundo e, sendo a expressão a realização da corporeidade, ela tem a capacidade de revelar o sentido de nossas experiências puras. Portanto, o ser humano, sendo sua corporeidade, é da mesma forma, infinita possibilidade de movimento criativo, gestos e expressões ilimitados, que tornam a relação com o mundo significativa e cheia de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos racionalistas da modernidade oferecem o fundamento principal para a educação. Esses fundamentos consideram a aprendizagem como um produto da inteligência racional, que valoriza o conhecimento científico como único e verdadeiro. Desta forma, são privilegiados nas escolas os conhecimentos intelectualizados, matematizados, que se direcionam para uma verdade já estabelecida, pronta e acabada. Na ciência só existe espaço para a ordem e a certeza. Neste sentido, estabelece-se um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível é atrelado ao que é confuso e enganoso, por estar diretamente ligado ao corpo-próprio.

Nas escolas investigadas, percebeu-se a importância dada à busca de resultados que deviam, ainda, ser mensurados em determinado tempo. Cada escola possui seu horário semanal, que organiza cada disciplina. Desta forma, os planejamentos devem ser desenvolvidos dentro deste tempo e ainda atingir os objetivos e resultados propostos. As atividades em sala de aula detinham a maior carga horária da escola, em função de que era nesse ambiente que se ensinava a leitura, a escrita e os números. Sabendo que as exigências da escola hoje estão focadas na formação profissional e técnica, esses conteúdos são fundamentais para tal fim e ocupam um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é nesse ambiente que a cobrança por resultados, além de ser maximizada, acontecia muitas vezes precocemente e o tempo quase nunca era suficiente para que as crianças desenvolvessem as tarefas propostas pelas professoras.

As brincadeiras, muito comuns no interior das escolas e utilizadas por todas as professoras das turmas estudadas, tinham características bastante similares. Todas as brincadeiras observadas durante o estudo, que foram conduzidas pelas professoras, tinham características competitivas e sempre direcionadas para buscar um vencedor. Em algumas brincadeiras, as professoras enfatizavam, dizendo que a “brincadeira era de competição”. Neste sentido, a brincadeira em si não recebia muito significado. A importância dada à brincadeira era o critério externo de que ela tinha que desenvolver o espírito de competição das crianças. Infelizmente, esta grande influência da visão

do adulto sobre o brincar da criança na escola diminui o significado e a importância que o brincar possui em relação à criança.

Sobre o brincar, todas as professoras e professores da escola sabem da sua importância da educação da criança. A cobrança, muitas vezes exigida pelo planejamento escolar, inviabiliza algumas boas iniciativas das professoras que poderiam auxiliar numa prática educativa mais criativa e nova, de modo a possibilitar um maior espaço para que o “ser” criança se realize, incentivando não apenas a busca pelo resultado, mas também propor situações que enfatizem as criações e as vivências significativas. Isso significa ouvir, sentir, falar, brincar, respeitando o tempo de ser criança.

O brincar e o se-movimentar nas escolas estudadas acontecem muitas vezes por intermédio do controle dos professores, sempre com o intuito de competir e de chegar a um resultado final. Os momentos disponibilizados para que os alunos consigam brincar e se-movimentar livremente são muito poucos e se restringem ao recreio, a alguns momentos nas aulas de Educação Física, nos espaços de transição de um local a outro na escola e na rebeldia corporal das crianças. Neste sentido, as possibilidades de acontecer uma educação da sensibilidade nas crianças ficam comprometidas no interior dessas escolas.

A escola, como ambiente privilegiado de promulgação do aprendizado, tem a responsabilidade de desenvolver a cultura lúdica. A criação de ambientes que possibilitem situações sociais de interação e convívio com outras crianças e até mesmo com adultos, que no caso, seriam as professoras. A criança, quando joga e brinca, cria mecanismos de comunicação e interação simbólica com a sua cultura. Neste contexto de liberdade é que o brincar e o se-movimentar oferece à criança as possibilidades essenciais para que ela fique mais propensa a pensar, falar, agir e ser ela mesma, pelo fato de não se sentir coagida.

Neste mundo vivido, diferentemente do mundo da ciência, o brincar e o se-movimentar se torna muito mais complexo, envolve expressão, arte, criação, alegria e prazer. Surgem das nossas intencionalidades, que proporcionam um contato dialógico com o mundo. Possibilitam, assim, que, tanto o sujeito da ação como o mundo sejam mutuamente transformados. Este processo, podemos dizer que é o nosso corpo-próprio brincando e se-movimentando, possibilitando, desta forma, que nossas individualidades sejam expressas como sujeitos autônomos e sensíveis para com o mundo. Este brincar e se-movimentar espontâneo e intencional são fundamentais para que o indivíduo sinta o mundo, tendo com ele relações autênticas e fundamentais.

Queremos enfatizar, neste momento, que a maneira como são possibilitados o brincar e o se-movimentar nos ambientes das escolas estudadas não auxiliam o desenvolvimento da sensibilidade

como poderiam e deveriam. Conforme já comentamos, a escola, como espaço privilegiado de educação, deve dar valor às diferentes manifestações dos seus alunos. As experiências que os alunos trazem para o contexto escolar são fundamentais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem traçado pela escola e pela Secretaria da Educação do município. Entendemos que a abertura para uma maior participação dos alunos possa fornecer uma orientação mais equilibrada e justa na condução das atividades na escola. Neste sentido, é necessário, além da formação continuada, um incentivo para a educação da sensibilidade das professoras. Sendo assim, eles poderão sentir e perceber melhor os anseios e as diversas necessidades que fazem parte do contexto educativo, como dar voz e vez aos alunos, nem que para isso se tenha que extrapolar o tempo escolar e os objetivos pré-estabelecidos. Uma iniciativa dessa magnitude pode oportunizar momentos de valorização das subjetividades que, como consequência, favorece no desenvolvimento de atividades mais participativas e significativas. Desta forma, o brincar e o se-movimentar podem receber a importância merecida no interior da escola, pelo fato de valorizar os participantes ou, ainda, os atores, afinal, a obra de arte surge e proporciona um significado digno para as nossas expressões, que são únicas e verdadeiras. É dentro deste contexto rico que favorece a busca pelo sentido que afloram as subjetividades, e a educação da sensibilidade, certamente, será maximizada.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2009.
- DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- FREIRE, João Batista. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GOMES DA SILVA, Pierre Normando; A Corporeidade do movimento: Por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, Jorge Fernando.; ZOBOLI, F. (orgs.). **Corporeidade e Educação**. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa, 2012.
- HONORÉ, Carl. **Sob Pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- KUNZ, Elenor. O movimento humano como tema. **Revista Kinein**, UFSC, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000.

- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- MARQUES, Danieli Alves Pereira; SURDI, Aguinaldo Cesar; GRUNENVALDT, José Tarcísio; KUNZ, Elenor; Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p.243-263, jan/mar de 2013.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado á democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Livraria Freitas Bastos, SP. 1ª edição em língua portuguesa. 1971.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbone: Resumo de cursos, Filosofia e Linguagem**. Campinas: Papyrus, 1990.
- OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. 5ª. Ed. São Paulo: Summus, 1980.
- PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: Temas pedagógicos**. Porto Alegre, EST/ESEF, 1992.
- SANTIN, Silvino. **O espaço do corpo nas pedagogias escolares**. Rio Grande, RS, 2005. [Blog Internet] Consultado em 20/08/2013. Disponível em <http://silvinosantin.wordpress.com/about/>.
- SANTIN, Silvino. **Ciência, Arte e Política Estudantil**. Maringá, PR, 2001. [Blog Internet] Consultado em 25/09/2013. Disponível em <http://silvinosantin.wordpress.com/about/>.
- SANTIN, Silvino. **Educação e Sensibilidade**. Santa Maria, RS, 1997. [Blog Internet] Consultado em 10/06/2013. Disponível em <http://silvinosantin.wordpress.com/about/>.
- SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e História**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).
- SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, E. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 187-210, abril/junho, 2009.
- STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: A pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

TREBELS, Aandreas H. A concepção dialógica do movimento humano: Uma teoria do se-movimentar. In: KUNZ, Elenor, TREBELS, Andreas (Orgs.) **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Íjuí: Editora Unijuí, 2006.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O projeto teve aprovação do comitê de ética da UFSC, com número de processo CAAE 15214213.0.0000.0121 em 10 de julho de 2013.

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não

representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani de Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

HISTÓRICO

Recebido em: 22 de Julho de 2018.

Aprovado em: 11 de Fevereiro de 2019.