

# **Saber do Corpo, Saber do Mundo: As relações humanas e de conteúdos de ensino no quotidiano da sala de aula.**

*Rita de Cássia Franco de Souza Antunes\**

- **Resumo:** As relações vividas por pessoas envolvidas em processos educativos, em particular na escola, principalmente por professor e aluno, faz com que a aprendizagem do mundo conduza a uma tomada de posição por ambos, a qual traduz uma intencionalidade revelada em seus corpos. A condição de existência humana é corporal. O corpo integra uma estrutura eminentemente humana e encontra sua plenitude na forma simbólica. Essa forma simbólica, característica da ordem humana, pelo seu poder de estruturar as demais, distingue o comportamento humano. Há uma íntima relação entre a capacidade simbólica e a capacidade de ação das pessoas, a qual se revela nas suas relações diárias com os outros e com o mundo. Desse modo, as ações voltadas para o ensino, podem encontrar nas diversas manifestações corporais, possibilidade de realização de inúmeras sínteses que viabilizam a transmissão e construção de saberes, envolvendo e desenvolvendo conteúdos de ensino no cotidiano da sala de aula.

**Unitermos:** Corpo; processo educativo; Educação Física Escolar; cotidiano escolar.

---

**Abstract:** The relationship among people involved in the educational process, specially at school and particularly between teachers and students lead to an understanding of the world that in turn makes them, the teachers and the students have their own attitude facing the world which is shown in their corporeal existence. The condition of the human existence is corporeal. The body is part of a structure eminently human which finds its completeness in the symbolic competence. This symbolic competence which is a characteristic of the human beings, through its power of structuring the other skills, distinguishes the human behavior. There is a close relation between people's symbolic competence and people's action skills, which is demonstrated in their daily relationship with the others and the world. Thus, the actions directed to teaching may find in the several corporeal manifestations the possibility of making many synthesis that permit the transmission and the construction of knowledge involving and developing teaching contents, day by day at school.

**Keywords:** Body; educative process; Scholar Physical Education.

---

\* Professora Assistente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências/UNESP - Câmpus de Bauru

## Introdução

Diante da infinita grandeza do universo humano, parecem-nos ainda indescritíveis todos os aspectos que lhe outorgam a condição eminentemente humana (de ser humano).

Partindo para a investigação de alguns destes aspectos, BALLY (1986) é levado a afirmar que o homem ao nascer só não é considerado um ser inferior face a "uma diferenciação cerebral e uma capacidade de ação correspondente" (p.66). Seu lento crescimento se estende até aproximadamente os vinte anos com a maturidade sexual terminada, alternado por períodos de grande intensidade de crescimento, em contato com o ambiente. O apego afetivo àqueles que o cercam no desamparo de um *sentimento oceânico*<sup>7</sup>; a grande capacidade de adaptação através do desenvolvimento das qualidades humanas de postar-se eretamente e da linguagem; o aprisionamento genotípico sexual pela imaturidade fenotípica para a concepção alijando a urgência dos instintos a caminho da cultura humana, são algumas das conseqüências do que este autor, considerando como algo característico da nossa espécie, denomina de *período embrionário extra-uterino*<sup>8</sup>.

A esta idéia soma-se a teoria de CHANGEUX (1991) sobre a evolução da espécie humana, segundo a qual, esta teria surgido por uma paragem no desenvolvimento dos chimpanzés.

No entanto, avançado nas considerações sobre o processo de hominização para o de humanização, respaldamo-nos em REZENDE (1990) ao afirmar que toda transformação do mundo é também uma transformação do homem, e vice-versa. Assim,

*"em sentido profundo, a grande diferença entre o processo de hominização e humanização é que esta começa quando a aprendizagem se torna historicamente possível. Neste sentido, há uma coincidência entre o início da humanização, da história, da cultura e da aprendizagem"* (p.47).

Considera como dois aspectos complementares na aprendizagem, o fato de que por ser uma realização humana é ao mesmo tempo significativa.

Sem dúvida, é de chamar a atenção a questão dos processos maturacionais e o esforço ativo que o homem recém-nascido desempenha para formar novas capacidades. À exemplo disso, BALLY (1986), nos convida a observar uma criança dedicando-se a um objeto por longo tempo e estabelecendo uma relação afetiva com o adulto baseada nesse objeto, que lhe permite uma ligação íntima e misteriosa com o mundo que a rodeia; o que lhe permite, segundo este autor, num momento inicial, atravessar um período de transição até que alcance o mundo do real (fora do "EU") e que em seguida, favorecerá a uma conduta de jogo.

---

<sup>7</sup> constructo freudiano, in BALLY, 1986, p.71.

<sup>8</sup> In BALLY (1986), para quem o homem nasce com o desenvolvimento embrionário incompleto, dependendo das condições do meio para que o mesmo se consolide.

Por nosso interesse pedagógico, em especial na Educação Física Escolar, as colocações feitas por REZENDE (1990), indicam que a exploração de estudos sobre aprendizagem podem ser de grande valia no que se refere à compreensão da relação afetiva professor-aluno, no estabelecimento dos objetos que irão justificar esta relação, ou seja, na escolha de conteúdos e a programação de atividades nas escolas e demais oportunidades de aprendizagem que possam redundar no esforço ativo e alegre dessas crianças para formar novas capacidades.

Considerando o processo de aprendizagem como uma fonte inexorável de situações, inclusive as que propiciam e/ou inibem a manifestação de reações diversas, referindo-nos indiscriminadamente a qualquer componente curricular, e por isso também incluindo aspectos da Educação Física no ambiente escolar, trazemos como um ponto básico para discussão, o relacionamento dos termos e dos elementos que fazem parte deste processo, com ênfase na construção do conhecimento e das experiências humanas em sala de aula. Tal discussão se dá sob o enfoque de uma rede de relações que tentamos estabelecer, envolvendo o processo educativo e de aprendizagem, a condição eminentemente humana destes processos, o papel da comunicação e, o tripé desenvolvimento-emoção-educação física.

Na nossa prática pedagógica, como em observações realizadas, notamos que ensinar e aprender estão intimamente relacionados; tão intimamente que seria dispensável os termos ensino-aprendizagem aparecerem grafados de forma conjugada, especialmente quando falamos do processo que ocorre numa situação formal. Se o aluno está na escola para aprender e o professor e toda a sociedade também objetivam que ele ali aprenda, talvez fosse suficiente usarmos a expressão processo de aprendizagem.

O que nos parece mais relevante é que tanto os objetivos, quanto o estilo, o método e o tempo para alcançá-los serão tão mais significativos quanto a forma como forem construídos. Sendo assim, caberia a nós professores encaminharmos o processo de aprendizagem de tal forma significativa e mobilizadora, que nos possibilitasse, juntamente com os alunos, criar condições propícias, até mesmo para o questionamento de situações práticas, que compõem nossa realidade diária, a fim de tirarmos maior proveito delas. Por exemplo, podemos questionar o papel da "mídia eletrônica" e, se for o caso, usá-la como seu próprio antídoto.

Para PIAGET apud CHIAROTTINO (1986), "a aprendizagem implica em qualquer situação, numa estruturação no sentido de uma assimilação do dado aos esquemas ou às estruturas mentais ou seja, numa atividade do sujeito" (p.94).

Segundo VYGOTSKY (1991), a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Para ele, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos.

Ao fazer a introdução da obra de LURIA (1991), CECCHINI destaca não o processo ensino-aprendizagem, mas o processo educativo, encarado como um método formativo, onde a "redescoberta" e a interiorização de valores por cada estudante não é menos importante do que o da aprendizagem conceitual. MELLO (1974) também nos fala que "a educação pode ser entendida como 'um processo

inclusivo - analiticamente apreendido como uma dimensão de outros processos globais...' (FORANCCHI) constituindo um sistema de valores diretamente relacionado com concepções do homem" (p.7).

Esclarecendo sobre a perspectiva que lhe permitiu fazer a afirmação anterior, MELLO (1974) coloca que os objetivos educacionais constituem uma questão que "...ultrapassa as fronteiras institucionais da escola e implica na consideração de qual é a utilidade social dos mesmos"(p.9). Estes seriam então, efeitos educacionais produzidos pelo controle exercido pelo professor que "refere-se à função em termos de direitos e deveres, que ele desempenha, de -dados os fins amplos e socialmente aceitos para o processo educacional- organizar situações de ensino compatíveis com esses fins" (p.8). Talvez tenhamos realmente que aceitar a idéia de que a educação apresenta um caráter controlador. Embora MELLO (1974) enfatize que isto não significa que o professor adote uma didática da coerção, admite ser inegável que a ele, bem como aos técnicos e administradores escolares, cabem tomar decisões sobre como e para que estruturar a situação de ensino.

Como base para análise desta situação de controle, a mesma autora apresenta-nos pressupostos teóricos satisfatoriamente representados e estatisticamente confirmados, que a encaminham a conclusões de que o exercício do poder (controle exercido pelo professor) reveste-se de características qualitativamente diferentes dependendo do objeto de ensino -cognitivos e atitudinais- que esse professor visa alcançar, as formas de controle (positiva ou negativa) não são puras, mas podem ser distinguidas pelas características predominantes de cada uma delas e; com maior importância para o presente estudo, a liderança do professor se exerce numa dimensão instrucional e numa dimensão sócio-emocional.

Por nossa preocupação com a multidimensionalidade que as ações pedagógicas podem alcançar, pela relação dialética que admitimos existir entre indivíduo, processo de aprendizagem/processo educativo e humanização, estas colocações enfatizam a dimensão e a importância que esse caráter controlador pode assumir no que se refere às reações emocionais emergentes em situações de aprendizagem das quais o professor e seus alunos fazem parte, evidenciando uma situação onde alguém se sente possuidor de um "saber superior" ao de outrem e daí o impõe, adversa à *alteridade*.

Tais preocupações tornam-se ainda maiores quando encontramos o posicionamento de DAVIS & OLIVEIRA (1990), num capítulo dedicado ao desenvolvimento afetivo, de que embora reconheçam a insuficiência de dados sobre a dinâmica emocional do ser humano, bem como sobre a importância do papel da emoção na aprendizagem, entendem que o específico na instituição escolar é propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade; limitam-se a acreditar que à escola cabe apenas esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, para que a atividade intelectual fique facilitada.

No entanto, muito distante dos simples objetivos operacionais da instituição escolar, nossa utopia está justamente, conforme a de MAKIGUTI (1994), em ver a escola como espaço para o encontro de gente feliz, que "é pra brilhar", como diz Caetano Veloso.

Concordando com o pensar fenomenológico de REZENDE (1990), vemos o homem tanto como sujeito da história quanto do desejo que a move; nem falsamente racionalista tão pouco voluntarista camuflado. Encaramos o mundo não como algo dado, mas possível; tentamos escapar aos dogmatismos e às castrações; sentimos as questões sociais e os conflitos inevitáveis e decorrentes, intimamente ligados à capacidade individual e coletiva de dar respostas às outras pessoas. Lembrando Sartre, seria importante pensarmos no que faremos com o que tentaram e por inúmeras vezes ainda tentarão fazer de nós.

Por preferirmos adotar um posicionamento mais abrangente e profundo, colocamo-nos a serviço de um processo de aprendizagem que propicie aos alunos e professores, mais do que meras realizações intelectuais, o aprender de maneira humana a serem homens para existirmos como tais. Assim, nos respaldamos em REZENDE (1990), quando afirma que a Fenomenologia se faz antropologia estrutural, conservando o homem em todos os seus aspectos: corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático e outros, para defendermos também o aspecto instrucional-emocional, uma vez que o processo de aprendizagem na escola, neste caso, o da Educação Física, deve estar contextualizado no ambiente emocional que é vivido no dia-a-dia escolar. Um ambiente onde é desejável que a ação pedagógica perspetive um "mundo possível", ou seja, voltado para as inúmeras possibilidades altruísticas das relações humanas.

Essa busca da verdade de uma vida tipicamente humana corresponde à ética e para exercê-la, é importante compreender cultura e civilização como maneiras de ser, de existir que o homem recebe, e se dão através da história, onde a verdade se manifesta como um processo e um projeto que não são desprovidos de ambiguidade.

Em palestra proferida na Universidade de Harvard, IKEDA (1991) enfatiza a mudança de enfoque do "hardpower", da força bruta, dos armamentos, para a força do diálogo, do entretenimento, do entendimento e da paz, que surgirão a partir de uma força internamente motivada, o "softpower", influenciando a todos os setores da atividade humana. Esta força, segundo o autor, se constituirá na Cultura e Educação, baseadas no poder de comunicação entre os homens, de acordo com a dinâmica de suas relações.

### **Comunicação, Aprendizagem, Desenvolvimento**

Como vimos, dentro do processo de aprendizagem, há inúmeras referências ao importante papel que a comunicação assume tanto na "construção" de novos conceitos, quanto no oferecimento de reforço externo e/ou na construção de processos automotivados, como o mencionado por IKEDA (1991).

Reforçando as colocações feitas anteriormente, CECCHINI apud LURIA (1991) afirma que a comunicação ganha importância face à relação dialética que liga a formação social e a formação individual, que constituem um problema fundamental do processo educativo, problema central desse estudo. O grupo é o centro do processo de comunicação e de formação, onde o objetivo é criar condições para iniciar um processo construtivo.

Referindo-se aos enfoques dados ao ensino, às estratégias de aprendizagem e a outros aspectos da comunicação que se realizam dentro e fora da sala de aula, tendo como finalidade produzir no aluno capacidades, habilidades e competências que se transformam em fenômenos culturais, MARTINS & BICUDO (1989) enfatizam que "esses fenômenos refletem os modos de acumular conhecimentos e de organizar a educação própria de uma sociedade" (p.62). Vários aspectos juntos vão dar forma ao contexto educacional e, sendo concebidos como construções sociais, espelham tradições e negociações com o passado.

Atento às questões da comunicação, linguagem e pensamento, VYGOTSKY (1991) opina que a comunicação verbal implica num conhecimento preciso da relação linguagem-pensamento e afirma: "Cremos facilmente na palavra - diz Piaget- mas só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento" (p.14). Tal atenção justifica-se na influência que estas questões exercem na aprendizagem e no desenvolvimento.

Para melhor nos situarmos quanto a relação aprendizagem/desenvolvimento que VYGOTSKY (1991) estabelece, apresentamos as três categorias de teorias propostas por ele: na primeira, os autores partem do pressuposto de que há independência entre os dois processos; a aprendizagem seria uma superestrutura do desenvolvimento, que "utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar a sua direção" (p.1). "A aprendizagem segue sempre ao desenvolvimento" (p.2). Na segunda, ele coloca os que consideram que a aprendizagem é desenvolvimento; que a cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento; estes sobrepõem-se constantemente. Na terceira categoria, aparecem as teorias que tentam uma conciliação entre as categorias anteriores, considerando a coexistência de seus pontos de vista.

A partir desta categorização, apresenta uma outra visão; bipartindo o problema, busca a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características específicas desta interrelação na idade escolar. Em função deste segundo aspecto, desenvolve a teoria da área de desenvolvimento potencial. "A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança" (VYGOTSKY, 1991, p.12), através da qual podemos determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento.

Enquanto atitudes psicométricas se preocupavam apenas com resultados, "performance", LURIA e LEONTIEV (1991) buscavam identificar a base psicofisiológica deste princípio pedagógico mediante a teoria dos sistemas cerebrais funcionais; o que propiciou-lhes chegar à seguinte conclusão:

*"A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com os outros, que com a continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança" (p.15).*

Independentemente das abordagens apresentadas até o momento, contudo, do nosso ponto de vista, tudo que está relacionado ao processo de aprendizagem no âmbito escolar ocorre, no mínimo, a partir do encontro entre professor e aluno. Encontro, visto segundo MAY (1988), como "a expressão total do ser"; "um relacionamento total entre duas pessoas, que envolve um certo número de diferentes níveis" (p.19).

Estas últimas considerações referem-se ao relacionamento paciente-analista, nos atendimentos em seções de psicanálise. Embora em outro contexto, a relação professor-aluno nos sugere semelhanças com aquela, uma vez que para ambas, confiança e respeito mútuo, um relacionamento franco e aberto ao diálogo dentre outros, são requisitos básicos ao estabelecimento das *intersubjetividades*<sup>9</sup>, da comunicação, a fim de que se logre êxito nas iniciativas educacionais. Ressaltada aqui, a questão da alteridade mencionada anteriormente.

Segundo JERSILD apud MOULY (1973) "todo professor é um psicólogo; tudo que faz, diz ou ensina, tem ou poderia ter uma significação psicológica" (p.XI). A propósito, na mesma referência, encontramos uma análise sobre a falta de limites nítidos entre as várias áreas da psicologia e os campos próximos, onde o autor conclui que todos os recursos da psicologia e das ciências afins não podem ser poupados quando se trata da solução de problemas educacionais.

Falando sobre uma fenomenologia da educação, REZENDE (1990) também vai reforçar esta visão, destacando que "a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando" (p.14), pois o mundo é a vivência do sentido, na coexistência dramática dos homens.

Expõe ainda, que a multiplicidade fundamental caracterizada pelo ser-no-mundo implica em homem e mundo percebidos cada qual a seu modo, como uma estrutura onde um não se concebe sem o outro, unidos existencialmente pela intencionalidade, essas duas estruturas são conduzidas à experiência fundamental de um ser-aberto-ao-mundo. Assim, acredita que a aprendizagem do mundo leva a uma tomada de posição e a liberdade introduz a teleologia no seio mesmo da dialética, levando a um encaminhamento para diversas sínteses possíveis, promovendo uma abertura de possibilidades para uma verdadeira revolução - negação do mundo em função da vida. Teleologia entendida como a "...decorrência da presença dos sujeitos no coração da dialética humana, manifestação do ser-ao-mundo, como transcendência tanto do homem como do mundo relativamente à facticidade de ambos" (p.41).

Isto nos remete às colocações feitas por GILLIERUN (1991) em palestra proferida na UNICAMP, de que "o aluno não é um jarro vazio que o professor enche de coisas"; "um conteúdo não se transfere por processo físico". Se olharmos o professor e o aluno, podemos vê-los construindo e trocando inúmeras experiências num dado período de suas existências; existências, que no contexto educacional só se justificam na coexistência, ou seja, professor significando em função do significado de aluno e vice-versa; podemos observá-los, conforme sinaliza REZENDE (1990), como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação.

---

<sup>9</sup>Relações entre aspectos intrínsecos aos sujeitos.

## Desenvolvimento, Emoção e Educação Física

Estamos vivendo um tempo em que é comum o debate sobre perspectivas para o século XXI. Misticismos, exoteria, profissões, pesquisas... Para onde se direciona o desenvolvimento dessa espécie humana? Na ciência, pela afirmação de GLEICK (1990), na década de 70 começa o caos e a ciência clássica para. Vê-se recuar a tendência ao reducionismo e sobressair a procura do todo. Como o exemplo apresentado por CAPRA (1987), "...o universo começa a se parecer mais com um grande pensamento do que como uma grande máquina" (p.81).

Trazer essa discussão provocada por abordagens de natureza sistêmica, como a "*bootstrap*"<sup>10</sup> e da "*totalidade*"<sup>11</sup>, configura-se numa tentativa de colocá-la como pano de fundo desse estudo, uma vez que tanto a Educação Física, assim como todos os outros segmentos da sociedade humana estão imersos numa mesma problemática onde encontra-se em jogo o desenvolvimento humano.

Conforme a interpretação que MOREIRA (1986) faz de ROUTIER, "...a natureza específica da Educação Física não pode ser analisada e não pode estar dissociada da educação concebida como em sua totalidade, em seu conjunto" (p.75). Ou seja, ressaltam que a Educação e a Educação Física, não pode estar dissociada, por exemplo, das questões filosófico-sociais de nosso tempo.

Apesar desta situação de crise e caos porém, somos levados a um posicionamento do tipo "wei-ji", princípio oriental apresentado por CAPRA (1987), onde perigo e possibilidade estariam lado a lado. Reforçando tal posicionamento, encontramos em FARACHE (1986) a afirmação de PAULO FREIRE de que "...o homem é capaz de superar as "situações limites" (fronteira entre o ser e o ser mais); é capaz de transcender, de transformar a realidade e interferir no processo histórico" (p.24).

Embora ainda pouco comprovadas, podemos encontrar convergências quanto a concepções que validam a ação da Educação Física frente à crise e ao caos, perspectivando um desenvolvimento humano. LE BOULCH (1982) afirma que a importância do professor de Educação Física se revela quando este age como educador em atitude/qualidade afetiva e competência. Referindo-se à revolução copérnica, PARLEBÁS (1987) defende que o centro das atenções da educação física deverá deslocar-se do movimento para o "ser que se move" e; SÉRGIO (1989) propõe uma nova ciência para a pré-ciência da Educação Física, a Ciência da Motricidade Humana, cujo objeto de estudo poderá ser o desenvolvimento humano através da motricidade, ou seja, do movimento que permite a ação humana. E vai mais além: considera que a riqueza do profissional que se dedica à "ciência da motricidade humana" reside precisamente no fato de ser uma ação cultural sobre um ser que pretende superar e superar-se; potencializar a liberdade que permite a transcendência,

---

<sup>10</sup>Teoria proposta por CHEW, apresentada por CAPRA (1982), com uma visão sistêmica de universos.

<sup>11</sup>Idem, "cada partícula consiste em todas as outras partículas"(p.89).

transcendência entendida como a "capacidade peculiar da consciência de ir além das relações vegetativas, biológicas e naturais, comuns aos demais seres vivos" (p.40).

Mas como potencializar a liberdade que permite a transcendência? E, transcender a que?

Os que acreditam no Caos, segundo GLEICK (1990), valem-se do comportamento universal da complexidade; com isto vê-se recuar o reducionismo em contraposição à procura do todo. E, refere-se à seguinte citação de FORD: "A relatividade eliminou a ilusão newtoniana sobre o espaço e o tempo absolutos; a teoria quântica eliminou o sonho newtoniano de um processo controlável de mensuração; e o caos elimina a fantasia laplaciana da previsibilidade determinista" (p.5).

Acreditamos que, por sua complexidade, o universo humano, o mundo corporal das imagens e das idéias, no campo interno das representações mentais, encerram o próprio caos da maneira como foi exposto acima. Afinal, segundo FERRAZ (1980), "a atividade reflexiva do pensamento se exerce no conteúdo conceitual ou imaginativo (...) a partir do interior que está no mundo mental, nós podemos chegar também, é certo, a outras generalizações, concepções teóricas, fundamentadas e racionais" (p.13). Desse modo, transcender seria, por exemplo, superar concepções do tipo newtoniana-laplaciana e buscar a convivência com a aleatoriedade, a irregularidade, a imprevisibilidade, em suma o caótico.

Mas como procedermos a essa superação?

Como vimos, VYGOTSKY, citado por CECCHINI apud LURIA (1991), defende que a aprendizagem ocorre não só em função da comunicação, mas também do nível de desenvolvimento alcançado; daí, dar-se um relevo especial à análise do modo como o sujeito constrói os conceitos comunicados e, conseqüentemente, à análise qualitativa das estratégias utilizadas, dos erros, do processo de generalização nessa construção de conceitos. Nas suas palavras, transcritas pelo mesmo autor, "...trata-se de compreender como funcionam esses mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos e que modificam em função do desenvolvimento" (p.XVII).

Também confirmando as colocações de DAVIS & OLIVEIRA (1990), notamos que no ambiente escolar, uma estratégia didática muito utilizada para atingir esse "mundo interior" do aluno é um forte apelo às emoções, nem sempre de maneira consciente e, na maioria das vezes restrita a objetivos intelectuais, permeando o processo comunicativo, que envolve uma troca de "experiências humanas" seguida da construção de novas experiências.

Além disso, "... para os seres humanos toda experiência é construída, e as formas simbólicas nos termos das quais ela é constituída determinam sua textura intrínseca..." (GEERTZ, 1989, p.272) e; no caso das aulas de Educação Física, encontramos a emoção presente, frequente e intensamente, na constituição da textura intrínseca da construção de novas experiências.

Desenvolvendo um raciocínio em torno dos instintos, levando-o a defender que a motricidade humana, revelada na ação humana, é adquirida, GEHLEN (1973) apoia-se na psicanálise e apresenta argumentos interessantes para o estudo da emoção nas aulas, dentre as quais destacamos a de Educação Física. Segundo esse autor, nos movimentos humanos encontramos apenas vestígios, estados de redução de

verdadeiros movimentos instintivos, o que lhe permite definir a motricidade humana como: **a)** isenta de instintos; **b)** aprendida conforme a linguagem, apropriada mediante aquisição pessoal e; **c)** correspondente à atitude constitucional do homem para a ação, para a transformação inteligente das circunstâncias imprevisíveis (diversidades do mundo exterior - liberdade inventiva e de movimentos - interesses e necessidades).

Considera que a reestruturação da motricidade humana em motricidade adquirida guarda, provavelmente, estreita relação com a redução dos instintos, constituindo um aspecto dela. E descreve o processamento: funcionamento de vias motrizes preestabelecidas, hereditárias, converte a resposta em um "choque emocional" que se traduzirá em atos -saídas espontâneas em vias vegetativas ou em motricidade periférica (mímica). Isto seria traduzido em *expressão*<sup>12</sup>; choques emocionais convertidos em reações instintivas contidos em estímulos ou situações excitantes. Deste efeito excitador(choque emocional provocado) seria gerada uma contensão no interior do homem, uma pausa; recorrendo à consciência e a partir da reflexão atua ou não atua.

Segue o autor em sua explanação, dizendo que os resíduos instintivos, no entanto, exercem grande poder de penetração sobre determinado ato humano. Daí ocorre uma liberação, uma emancipação referente ao "circuito motricidade", na dissolução dos esquemas motores fixados pela herança; associada a uma "esfumação" dos grupos de instintos que podem entrar na mesma conduta ou redistribuir nela aportes de origem notoriamente distinta. Vários grupos de resíduos instintivos concorrem constantemente e simultaneamente ao mesmo campo de expressão, ou seja, ao domínio da motricidade adquirida, da ação mecanizadora, suscetível de aprendizagem.

Não obstante, é característico do sistema límbico (central nervosa da emoção) ter parte de sua conformação como herança dos mamíferos inferiores, intermediária às ações intuitivas oriundas das formações répteis e aos processos intelectivos próprios dos neomamíferos.

Assim, na particularidade do processo de aprendizagem que ocorre nas aulas de educação física escolar, como um aspecto intrínseco à relação professor-aluno e a cada um deles, situado no mundo das imagens e das idéias, no campo interno das representações humanas, seria possível desprezar a emoção? Por outro lado, na generalidade do mesmo, seria possível ignorar o potencial de interdisciplinaridade da Educação Física?

Consideremos ainda o que FERRAZ (1980) expõe:

*"Nós sentimos a dificuldade do mundo e intentamos a sua transformação. Emocionamo-nos. A emoção está nessa transformação do mundo, transformação que nele operamos, não pelo determinismo, de acordo com as leis do próprio mundo, mas por uma visão diferente que passamos a ter do mundo. É uma conduta mágica emocional"(p.23).*

---

<sup>12</sup>Segundo GELLEN (1973), acontecimentos não práticos, que nada mudam no mundo.

Aproximando ainda mais nosso foco à Educação Física, vemos que na relação professor-aluno, ambos são portadores desse "mundo interior" mencionado, abertos à possibilidade de trabalhá-lo, desenvolvê-lo, valorizá-lo durante as aulas. A ação do professor de educação física em relação ao aluno corresponde a uma importante interferência. DE MARCO & JUNQUEIRA (1993), afirmam que, a dinâmica do grupo influencia e é influenciada pelas atitudes e valores de cada integrante, que apresenta características próprias e, no caso de crianças, a personalidade em formação. Sendo assim, concluem que é da maior importância a imagem do profissional que atua com crianças em iniciação esportiva para as relações interpessoais que estabelece com o grupo. Conhecendo o pensamento da criança e dialogando com ela, estes acreditam que o profissional estará contribuindo para o desenvolvimento pessoal dos alunos, mais do que com a simples formação de um atleta.

Como outra possibilidade para esta aproximação, tomamos como exemplo as colocações feitas por LE BOULCH (1982), quando afirma que "...a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade" (p.15); daí considera que a estrutura do sistema corporal organiza-se a partir de uma estreita interligação entre as imagens do corpo identificado pela criança como seu próprio EU e a imagem visual do corpo associada às sensações táteis e às sensações cinestésicas correspondentes. A criança passa a dispor de uma imagem do "corpo operatório" no sentido piagetiano, "um suporte que permite programar mentalmente ações em torno do objeto e também em torno do seu próprio corpo" (p.19).

Escrevendo sobre a "Educação de Corpo Inteiro", FREIRE (1989) diz que ao descrever qualquer ação, qualquer movimento, ele próprio não pode deixar de considerar que o ser humano é uma entidade que não se basta por si só; parte do que este ser humano precisa para viver não está nele, mas fora dele. Assim, para nós, contrariamente ao simples apelo à emotividade, ao poder de convencimento através da emoção num sentido alienador, como a exemplo da mídia promocional que não poupa investimentos para mexer com a emoção dos consumidores para convencê-los a comprar produtos anunciados em propagandas, tais como: "Hollywood... ao sucesso! "Coca-Cola... emoção pra valer"! etc; o que entra em questão é o poder da emoção vivida nas ações e reações das pessoas envolvidas num processo de construção de experiências, como possibilidade para conscientizá-las das situações limites a serem superadas, por escolha própria.

O que se busca são "...os contornos que apresentam alguns característicos importantes das construções que participam da experiência de sentido comum do mundo intersubjetivo da vida cotidiana" (MARTINS & BICUDO, 1989, p.97), nesse caso, relacionados ao cotidiano escolar com ênfase às aulas de educação física. Estes autores dizem que de certa maneira, para fins práticos, conhece-se e compreende-se a conduta do outro, seus motivos, objetivos, escolhas e planos, porém é apenas em situações particulares que se pode experienciá-los. Entre professores de educação física e seus alunos, conforme pode ser constatado na descrição e análise de dados de pesquisas, esta característica desvela-se exacerbada por uma certa peculiaridade na forma de interação: durante as aulas eles podem gritar, gesticular,

adjetivar, apitar, lançar palavras de ordem e desafios, bater palmas, rir, chorar, temer, ousar...

Resta-nos, portanto, a responsabilidade sobre estas possibilidades, bem como a ampliação das mesmas aos professores das demais áreas de conhecimento.

### **Bibliografia**

- BALLY, G. *A visão biológica*. In: Bally, G. El juego como expression de libertad. Mexico, Fondo de Cultura Economica, p.63-68, 1986.
- BALLY, G. *Fenotipo y genotipo*. In: Bally, G. El juego como expression de libertad. Mexico, Fondo de Cultura Economica, p.69-76, 1986.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo, Cultrix, 1982.
- CECCHINI, (1991). In: LURIA, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. S.Paulo, Ed.Moraes Ltda, 1991.
- CHANGEUX, J.P. *Antropogênese*. In: Changeux, J.P. O homem neuronal.Lisboa, Dom Quixote, p.251-272, 1991.
- CHIAROTTINO, Zélia R. *A Teoria de Jean Piaget e a Educação*. In: PENTEADO, W.M.A. (Org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo, Papelivros, 1986.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na Educação*. São Paulo, Ed.Cortez, 1990.
- DE MARCO, A. & JUNQUEIRA, F.C. *Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação desportiva*. In: PICCOLO, V.L.N. (Org.). *Educação Física Escolar: Ser...ou não ter? Campinas, Editora da UNICAMP, 1993.*
- FARACHE, Leila e colaboradores. *O Existencialismo*. (Monografia de Mestrado). Rio de Janeiro, Faculdade de Educação-Universidade Federal, 1986.
- FERRAZ, João de S. *Compreensão Fenomenológica das Emoções*. Limeira, Letras da Província, 1980.
- FREIRE, João B. *Educação de Corpo Inteiro*. Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara Koogan, 1989.
- GEHLEN, Arnold. *Motricidad adquirida y motricidad heredada*. In: Gehlen, Arnold. *Ensayos de Antropologia Filosofica*. Santiago de Chile, Editorial Interuniversitaria, p.150-158, 1973.
- GILLIERUN, Christine. *O Professor enquanto pesquisador clínico. Conferência do Departamento de Psicologia Educacional*. Campinas, Faculdade de Educação-UNICAMP, 1991.
- GLEICK, James. *Caos*. Rio de Janeiro, Campus, 1990.
- IKEDA, Daisaku. A Era do Softpower e da Filosofia da Motivação Interna. *Revista Terceira Civilização*, jan., 281, 31-2, 1991.
- LE BOULCH, J. *O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- LURIA, Alexandre outros. *Psicologia e Pedagogia. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo, Ed. Moraes Ltda, 1991.

- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida V. *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Fundamentos e Recursos Básicos*. São Paulo, Ed. Moraes, 1989.
- MAY, Rollo. *Psicologia Existencial*. Rio de Janeiro, Globo, 1988.
- MELLO, Guiomar Namó *Construção de um Instrumento para Avaliação da Competência do Professor por meio da Observação da Interação Professor-aluno*. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Educacional. São Paulo, PUC, 1974.
- MOREIRA, Wagner W. Educação Física na Escola de 1º Grau, 1a. a 4a.séries. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 7(2), 75-79, 1986.
- MOULY, G.J. *Psicologia Educacional*. São Paulo, Pioneira, 1973.
- PARLEBÁS, P. *Perspectivas para una Educación Física Moderna*. Andalucía, Unisport Andalucía, 1987.
- REZENDE, A.M. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo, Ed.Cortez: Autores Associados, 1990.
- SÉRGIO, Manuel. *Motricidade Humana. Uma Nova Ciência do Homem*. Lisboa, ISEF, 1989.
- VYGOTSKY, Lev S. (1991). *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: LURIA, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. S.Paulo, Ed.Moraes Ltda, 1991.