

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

LUCIANA FIAMONCINI

SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:  
EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Florianópolis  
2015



LUCIANA FIAMONCINI

SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC. Fiamoncini, Luciana Sensibilidade na Formação do Professor : Experiências na Educação Física / Luciana Fiamoncini ; orientador, Giovani De Lorenzi Pires - Florianópolis, SC, 2015. 139 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Inclui referências 1. Educação Física. 2. Sensibilidade. 3. Formação. 4. Educação Física. 5. Estágio Supervisionado. I. De Lorenzi Pires, Giovani . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

Luciana Fiamoncini

**SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Educação Física”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 21 de agosto de 2015.

---

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires - Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Silvino Santin - Examinador  
Universidade Federal de Santa Maria

---

Prof. Dr. Eden Peretta - Examinador  
Universidade Federal de Ouro Preto

---

Prof. Dr. Elenor Kunz - Examinador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilka Girardello - Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Torres - Examinadora (Suplente)  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Mauricio Roberto da Silva - Examinador (Suplente)  
UNOCHAPECÓ

Dedico este trabalho ao meu avô  
Celeste Ernesto da Silva (in memoriam),  
homem de fibra, honesto e talentoso como poucos.



## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer às várias pessoas que contribuíram para que este trabalho acontecesse, pois o que sou e como sou, se constituiu na relação e, assim, este trabalho, indiretamente foi tecido por muitas mãos.

Quero agradecer primeiro à minha amada família, pois quando parecia que eu não conseguiria continuar, eu buscava suas palavras de incentivo e conforto. Sem o carinho e o amor de vocês eu certamente não teria conseguido. Teresinha e Noldir, pais maravilhosos, os melhores do mundo; meus irmãos queridos Adriano, Jailson; minhas cunhadas Andrea, Nilza e minhas sobrinhas lindas, Sofia e Helena; minhas tias e tios; ao meu filho Hyson, pelo amor incondicional e por me desafiar a aprender sempre; ao Anderson, meu companheiro e parceiro de tantos momentos, pelo incentivo e apoio nessa travessia; as minhas amigas-irmãs, de muitas e excelentes danças, que tanto me apoiaram nesta fase de estudos: Julia, Danieli, Vera, Elisa. Também ao amigo Eduardo pelo apoio e encorajamento.

Aos professores que aceitaram participar da banca de avaliação do trabalho, com cada um de vocês tenho aprendido mais do que lições acadêmicas; mas também de entrega, de consideração, de sensibilidade e, sou muito grata. De modo especial, agradeço ao professor Silvino Santin, que foi, desde o início, um entusiasta do projeto que resultou na tese.

Ao Giovanni meu orientador, colega e amigo, que sempre com cuidado, atenção, generosidade; foi para mim um exemplo de sensibilidade durante essa grande experiência formativa. Sou muito grata por todo aprendizado, apoio e compreensão diante das minhas inúmeras dificuldades enfrentadas, tanto pessoais, quanto acadêmicas, em especial no período de desenvolvimento da escrita desta tese.

Quero agradecer sinceramente a cada um de vocês queridos estagiários (agora professores formados), pela colaboração com esta pesquisa, pelo convívio, pelo carinho e disponibilidade. Guardarei com afeto a memória das experiências compartilhadas.

Aos amigos do LaboMídia/UFSC, que acompanharam essa caminhada, quero agradecer pela parceria, aprendizados e pelo convívio em grupo.

À pós-graduação e seus professores, aos meus colegas professores de departamento, que me substituíram assumindo disciplinas, e/ou que me incentivaram nesta fase de estudos.

Em especial à Cristiane, Albertina, Vera, Cíntia, Julio, Edgar, Rogério, Jaison, Francisco.

Aos amigos tecidistas, companheiros de tantos voos, logo estarei de volta para mais aventuras.

Quero agradecer ainda a Márcia e a Simone, minhas terapeutas e amigas.

De coração agradeço, por toda sensibilidade desabrochada, sentida, retribuída, experimentada, na oportunidade da relação vivida com todos vocês.





## RESUMO

Este trabalho buscou refletir sobre o desenvolvimento da sensibilidade na formação acadêmica do professor de Educação Física. O estudo se justifica pela necessidade do professor de Educação Física em formação desenvolver sua sensibilidade, tanto como experiência pessoal, quanto como docente. Para tanto, adentrou-se no campo dessa investigação que, teve como foco, o curso de formação de professores (licenciatura) de Educação Física, da UFSC. A pesquisa também abrangeu o estudo do currículo do curso, por meio de seus documentos legais. Deste modo, realizei uma observação participante nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I e II, que acontecem na 6ª e 7ª fases do curso, acompanhando todas as etapas das mesmas e, atuando junto aos estagiários, como uma interlocutora a mais. Entendo que, ao observar e estudar o estágio, estuda-se também o currículo do curso, pois o mesmo se expressa por meio do estagiário, que apresenta um retrato do currículo em desenvolvimento. Ao total, foram sete estagiários acompanhados na pesquisa, com os quais pude problematizar e refletir sobre o tema da sensibilidade a partir das situações que se apresentaram. Durante a observação foram realizados registros no diário de campo e, ao final do período de estágio, realizei entrevistas com os alunos-estagiários. A partir dos dados produzidos durante a pesquisa, iniciei as análises pela leitura dos documentos selecionados, visando interpretar indicações sobre a temática. Os demais dados produzidos na observação participante, como os registros de diário de campo, os documentos produzidos pelos estagiários e as entrevistas realizadas, foram interpretados a partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2009). A partir da categorização foram identificados quatro momentos principais: o primeiro aborda o tema da sensibilidade no que se refere a sua compreensão e contexto de abordagem; o segundo versa sobre o se-movimentar, entendido como um diálogo sensível com o mundo pelo movimento; o terceiro refere-se à formação humana e profissional na perspectiva da *Bildung*, que se relaciona à ideia do autodesenvolver-se, que não pode se dar apenas com a educação formal; e o quarto discute a formação do professor sensível, tendo como foco o estágio. Essas categorias, desenvolvidas num diálogo entre os dados produzidos no campo e a literatura pertinente, deram origem aos capítulos desta pesquisa. A partir destes, o estudo apontou como possíveis considerações finais: a) a sensibilidade se manifesta na vida vivida de modo solidário, no respeito, na empatia e na relação, assim como o que conhecemos têm origem nos sentidos; b) as implicações da formação docente voltada à sensibilidade foram maiores em relação à percepção e compreensão do aluno, ao entendimento do aluno que se movimenta enquanto realiza um diálogo com o mundo; c) o desenvolvimento do currículo apontou que a sensibilidade não tem sido muito presente, a não ser em alguns momentos de algumas disciplinas; d) foram mencionadas a disciplina de dança e as que trabalham com a questão da deficiência; e) o curso ajudou a desenvolver mais a sensibilidade no aspecto pessoal do que como professor e, ainda, que os estágios são momentos privilegiados de contato dos acadêmicos com os alunos; nestes, a sensibilidade talvez se dê já no primeiro momento de contato com o aluno, em que o estagiário busca se perceber como professor na escola.

Paravras-chave: Sensibilidade; Formação; Educação Física; Estágio.

## ABSTRACT

This study aimed to reflect on the development of sensibility in the academic formation of Physical Education's teacher. The study is justified by the necessity for a Physical Education's teacher in formation to develop their sensibility, as well personal experience and as a teacher. Therefore, it entered in the field of this investigation, that focused on the course of teacher's formation (graduation) of Physical Education, UFSC. The research also covered the study of the course curriculum, through their legal documents. Thus, I conducted a participant observation in the disciplines of Scholar Supervised Internship in Physical Education I and II, of 6th and 7th phases of the course, following all the stages, working with the trainees, like an interlocutor. I understand that to observe and study the internship, also studies the course curriculum, because it is expressed through the trainee, which features a portrait of curriculum development. In total, seven trainees were accompanied in the research, with whom I could discuss and reflect about the theme of the sensibility, starting from the presented situations. During the observation were held notes in a field diary and, at the end of the internship period, I conducted interviews with internship students. From the information produced in the research, I started the analysis through the reading of the chosen documents, in order to interpret information on the subject. Other data produced in participant observation, as the daily field notes, the documents produced by the trainees and the interviews were interpreted from the content analysis, according to Bardin (2009). From the categorization were identified four main stages: the first addresses the theme of sensibility in relation to its knowledge and context of approach; the second is about move-yourself, a sensible dialogue with the world by the movement; the third refers to the human and professional formation at Bildung perspective, related to the idea of "self-development", which can not be given only with formal education; and the fourth discusses the formation of the sensible teacher, with the focus on the internship. These categories, developed in a dialogue between the data produced in the field and the pertinent literature, gave rise to the chapters of this research. From these, the study pointed to possible final considerations: a) the sensibility is manifested in the life lived in solidarity, in the respect, empathy and in the relationship, as well as what we know come from the senses; b) the implications of teacher formation focused to the sensibility were higher in relation to the perception and understanding of the student, to the understanding of the student that moves while perform a dialogue with the world; c) the development of a curriculum showed that the sensibility has not been very present, except at times of some disciplines; d) were mentioned the discipline of dance and those that work with the deficiency; e) the course helped develop more sensibility in the personal aspect than in the teacher aspect, and also that internships are privileged moments of contact between academics and students; in these, perhaps the sensibility may be given in the first moments of contact with the student, where the trainee seeks to realize as a teacher at school.

Keywords: Sensibility; Formation; Physical Education; Internship.

Peça, parte que compõe um todo.  
Todo composto de sonhos, desejos, persistência, construção.  
Peça à peça, construo minha casa, meu mundo, minhas significações, a partir de referências  
construídas nas experiências, nos diálogos, nos saberes que vão me constituindo. Dessa  
casa-mundo continuo a observar pela janela. Descubro a cada momento novas  
possibilidades, novas combinações, novos saberes. Desse ponto vislumbro e inicio uma nova  
composição. Desfaço e refaço até surgir o que agora se apresenta...

Luciana Fiamoncini



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O CAMPO PERCORRIDO E OS PARCEIROS DE CAMINHADA .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>SER SENSÍVEL: PERCEPÇÃO DO SER.....</b>	<b>47</b>
2.1. Percepção de "ser sensível" .....	48
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>MOVIMENTO HUMANO: UMA RELAÇÃO SENSÍVEL COM O MUNDO .....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>O SER EM TRANSFORMAÇÃO: FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO.....</b>	<b>81</b>
4.1. Espaço escolar: há espaço para a sensibilidade?.....	83
3.2. Sensibilidade pessoal e sensibilidade docente.....	91
3.3. Currículo e formação docente.....	95
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>TORNANDO-SE PROFESSOR: EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DA</b>	
<b>SENSIBILIDADE .....</b>	<b>103</b>
5.1. Refletindo sobre o estágio na formação do professor sensível .....	108
5.2. Estágio na formação: experiências de ser professor.....	119
5.2. Abrindo caminhos ao Professor sensível .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS (PROVISÓRIAS).....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>



## INTRODUÇÃO

... Na confusão dos sentidos já nem percebe  
Se o que lhe chega aos ouvidos  
São ecos de amores perdidos  
Se os rugidos do motor.

Antônio Geção

Somos seres dotados de sensibilidade; então, porque falar de sua importância? Porque, no decorrer da história, o mundo tomou rumos que promoveram o bloqueio da mesma. Assim, convém identificar este contexto para, então, expor a importância de “devolver” ao ser humano o potencial da sensibilidade. Pois, a partir desse panorama, fica a pergunta: há espaço para revisitar a sensibilidade, sobretudo relacionada com a formação de professores?

A modernidade é um período da história comumente identificado a partir do século XVII, iniciado na Europa, que depois veio a se tornar mundial, em que se pretendia ordenar a sociedade para o bem comum. Era voltada à crença na razão pela via da ciência, deste modo se acreditava desenvolver o progresso da humanidade. E trouxe, de fato, muitos avanços e benefícios, pois ocorreram grandes mudanças, grandes transformações na sociedade, na vida em comum, na constituição da noção de indivíduo, muitas descobertas tecnológicas e científicas importantes para a humanidade foram realizadas. Nesse período, instituiu-se uma nova configuração social, dando origem às grandes cidades e ao cidadão, gerando mudanças na relação indivíduo e sociedade, surgindo novos hábitos e novas funções sociais (VAZ, 1995).

Nas cidades modernas, grande parte da população passou a trabalhar nas fábricas tendo de se adaptar e lidar com as máquinas, no ritmo e ao modo de produção do capitalismo. Se, no passado, o artesão detinha os segredos de seu ofício, que nascia tanto da imaginação, para então tomar forma, quanto diante da forma a imaginação florescia, assim como era senhor de sua produção; o novo operário que, então, surgia, tinha sua atividade controlada e, conseqüentemente, instaurou-se uma nova relação do indivíduo com o trabalho.

Estabeleceram-se, ainda, fronteiras entre o ser humano e os diferentes saberes, entre o homem e a natureza. De modo tal que a ciência e a racionalidade científica conduziram o mundo também à barbárie, ao invés da ideia de progresso que tinha como perspectiva desenvolver um mundo melhor para todos. Na modernidade, muitas descobertas feitas pelos chamados cientistas, fizeram com que o ser humano fosse visto dividido em diferentes esferas: a física, a social, a biológica, a política, a artística, espiritual, etc. Esse mundo que ora se apresentava o tinha afastado de sua unicidade, afastado da capacidade de conhecer e se relacionar consigo mesmo de forma orgânica, integrada, sensível. E, de acordo com Vaz (1995), “na glorificação da máquina como ‘higienizadora’ de qualquer sensibilidade humana, pretenderam hipostasiar o indivíduo, transferindo para a tecnologia – ‘em si’ – a direção da sociedade” (p.25).

Nesse ambiente, se fortalece a razão enquanto capacidade de discernimento entre certo e errado, conforme as verdades instituídas pela ciência. Vista como “o único modo de expressão verdadeira, a Razão, incide em processos reducionistas que desqualificam a complexidade in-tensiva do humano” (ARAÚJO, 2009, p.200).

Como consequência da forma de organização do ser humano e da sociedade, proveniente da modernidade, ocorre o descuido, a desvalorização da intuição, do sentir humano, da sensibilidade. Do mesmo modo, ocorreu a desvalorização da arte e da estética como experiência formadora, pois estas não fazem parte dos imperativos da racionalidade técnica e instrumental que privilegiam a lógica, a previsibilidade da matemática, a quantificação. Essa desvalorização da esfera do sensível está presente na cultura ocidental e, conseqüentemente, na formação<sup>1</sup> humana, tornando-a incompleta, pois desconsidera toda a complexidade e inteireza constituintes do ser.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, optamos por discutir formação na perspectiva da *Bildung* (formação cultural), conceito alemão que aponta na direção de um ideal de formação humana integral e harmônica. Palavra que se refere à autodescoberta, a uma “educação como construção que um ser humano faz de si” (Ribeiro citado por Gross, 2006).

As verdades fornecidas pela ciência fizeram com que as pessoas se distanciassem da capacidade de conhecer e sentir a si mesmas, inclusive para identificar e tratar desconfortos e enfermidades, por exemplo. Aprendemos a confiar no conhecimento do especialista da saúde, o médico. Esse estranho diz porque sentimos dor e como tratá-la, pois acredita-se que ele saiba mais do outro do que o próprio. E são diversas as especialidades, tantas quanto a fragmentação do conhecimento alcançou. Esses conhecimentos parciais fizeram e fazem com que cada vez mais se saiba muito de algo em particular, exclusivo, isolado e menos do conhecimento de modo abrangente e integrado.

O pensamento moderno desprezou o que considerou como ‘não científico’,

tudo aquilo que, feito os sentimentos, não pudesse ser objetivado quantitativamente, e, (...) aquilo que não é científico não pode ser considerado um saber ou um conhecimento verdadeiro. Tal espírito parece ter penetrado nas ciências ditas humanas, grande parte das quais passou a se esforçar para reproduzir os métodos das ciências naturais, reificando assim o homem, sua vida e suas expressões (DUARTE JR.,2001, P. 21).

Assim, há na formação institucionalizada/formal um distanciamento entre o conhecimento conceitual, objetivo, e a experiência estética, causando um acentuado embotamento da sensibilidade, pois o sentir não pode ser quantificado ou objetivado, deste modo não faz parte do saber a ser ensinado na escola ou na universidade. E, como expõe Santin,

Para o homem das ciências, os sentimentos não têm utilidade; eles atrapalham a verdade racional, ameaçam a virtude do homem religioso, dificultam a seriedade das pesquisas e, por fim, eles são uma ameaça ao efetivo exercício da justiça (...) só a razão garante a objetividade do conhecimento e a certeza da verdade (SANTIN, 1995, p. 37).

A sensibilidade, na cultura ocidental, tem sido comumente considerada característica permitida aos artistas e apreciadores de obras de arte. Fora deste âmbito, costuma-se atribuí-la às mulheres, à mãe ao cuidar de seu filho, ou a pessoas consideradas fracas, porque “se deixam levar pelas emoções”. Então, ainda que amortecidos, dormentes, esquecidos, os vestígios da sensibilidade existem, foram distanciados historicamente, mas podem ser revisitados. Pois, a atenção e o cuidado com a sensibilidade proporcionam a percepção e compreensão de possibilidades existenciais e limites, de fragilidades e forças, “leva-nos a identificar nossas próprias insensibilidades. Torna-nos não-indiferentes diante das contingências, das dores do mundo” (ARAÚJO, 2009, p.206).

Nessa direção, a abertura, o trato, o cuidado com a sensibilidade aguçam as potencialidades humanas de discernimento e compreensão de nós mesmos, dos outros seres, fenômenos, ou seja, da complexidade e inteireza da existência e coexistência. Esses processos se desdobram de maneira compreensiva, cúmplice, empática, pois a sensibilidade implica em atitudes de disposição, de solicitude para desafios, para a diversidade, para o inesperado (ARAÚJO, 2009).

Na formação humana, o desenvolvimento da sensibilidade é uma oportunidade para experiências formativas, ou seja, de podermos refletir sobre experiências vividas, entendendo experiência na perspectiva abordada por Larrosa (2002), que se refere “ao que nos toca ou nos acontece” e, para isso, é preciso uma abertura, uma exposição, permitindo ser abordado/acometido pelo que nos passa ou nos toca. E isso requer

(...) olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A experiência formativa constitui-se num saber, o saber da experiência que é subjetivo, pessoal, singular, pois é um saber ligado à existência de uma pessoa e aos sentidos de sua existência. Os sentidos encontrados a partir de experiências provocam mudanças no sujeito, pois o saber de experiência está na relação entre o conhecimento e a vida (LARROSA, 2002). Ao cultivar a sensibilidade, proporcionam-se situações que a despertam e a desenvolvem. E, nesta seara do sensível, a arte é uma oportunidade (entre outras) de promover sua manifestação. A arte possibilita expressar o que há em nosso íntimo, o que extrapola as palavras e as definições, ao mesmo tempo que desenvolve e amplia a sensibilidade que se manifesta por meio dela. Assim, de acordo com Duarte Jr. (2001), quando está em pauta o saber proveniente da sensibilidade apreendida pelo corpo, a arte pode se fazer presente, pois por meio desta o ser humano simboliza seu encontro sensível com o mundo.

Por ser linguagem que expressa ideias, impressões, sentimentos, que estão no âmbito da sensibilidade, a arte pode ser a fonte intuitiva que capta a realidade por outra via que não a da racionalidade científica, técnica e instrumental. Deste modo, arte não deve ser entendida como domínio exclusivo de artistas renomados. Ela deve estar presente na formação, na vida diária de cada um de nós, alunos, professores, pais, cientistas, religiosos, enfim, a todo ser humano que, por sua sensibilidade, criatividade,

subjetividade, possa expressar suas necessidades, desejos, paixões. Por exemplo: ao interagir com objetos artísticos, descobrir sua mobilidade, seus relevos, além de experimentar diferentes sensações, possibilita recriar e reinventar o texto artístico, ou seja, podem-se atribuir, nestes contatos, outros sentidos, outros aromas, cores e significados.

Porém, há que se considerarem também os caminhos que a mesma muitas vezes tem tomado; ou seja, apesar da autonomia da arte em relação aos temas, formas expressivas e criativas abordadas, há na expressão artística uma relação íntima com a vida, com a sociedade, seus conceitos, suas regras. Deste modo, a arte também está suscetível a refletir essas relações de dominação, ordem, funcionalidade. Todavia, é nessa relação dialética da autonomia, marcada por uma heteronomia, que a arte mostra ser uma possibilidade de contestação, de abertura para a transcendência, para infinitas manifestações da singularidade.

Deste modo, a arte na formação humana pode se dar como um processo aberto à criatividade, à expressividade, à espontaneidade, pronta a participar, comunicar e interferir na realidade. Ela se constitui num precioso manancial para o desenvolvimento da sensibilidade, para descobrir formas inusitadas de sentir o mundo, como também acurando nossos sentidos e saberes.

Então, tendo por base essas considerações sobre a experiência e a arte, acredito que a experiência formativa pode se dar por meio da arte, de modo que possibilite a experiência estética acontecer, sendo que experiências estéticas são pessoais e intransferíveis, pois não se repetem da mesma maneira e possuem sentido particular para cada pessoa. Estas podem desenvolver/expandir a sensibilidade, pois oportunizam a observação e percepção do mundo de outras perspectivas. A experiência estética vai além da obra de arte, como, por exemplo, nas situações em que nos sentimos tocados pela beleza de uma paisagem ou ficamos extasiados ao ouvir o canto de um pássaro ou observar o voo de uma borboleta. O que nos provoca essa mobilização/inclinação para dizer que uma paisagem é bela ou não? Por que nos emocionamos ao ouvir uma música, ver um jogo ou uma dança?

Nessa perspectiva, podemos pensar a formação no que diz respeito ao movimento humano ou ao se-movimentar humano como possibilidade de expressividade, criatividade, sensibilidade. Assim, compreendo o se-movimentar como a possibilidade do sujeito realizar um diálogo com o mundo, com atribuição de

significados nas relações de movimento que estabelece. Pois, considero o que afirma Kunz (2000b):

o movimento humano, nesta perspectiva do se-movimentar, é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Portanto isso só pode ser um acontecimento relacional, dialógico. (...) Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva (KUNZ, 2000b, p.3).

E complementa essa ideia ao afirmar que “a relação de se-movimentar com a subjetividade humana é fundamentalmente uma relação de sensibilidade” (2000a, p. 106). Então, pelo se-movimentar, pode-se chegar à experiência estética, e, entre as possibilidades dessa experiência acontecer pelo movimento humano, pode-se citar a dança. Pois, na dança realiza-se diferentes diálogos, de modo que os movimentos dançados surgem espontaneamente destes diálogos significativos. Considero a relevância desse modo de compreender a dança em diferentes instâncias, entre elas a formação acadêmica, sendo que, neste trabalho, o foco está na formação em Educação Física.

A formação acadêmica em Educação Física tem se afirmado no conhecimento científico, técnico e, marcadamente, tem privilegiado um ensino na busca da repetição para o aprimoramento de gestos técnicos, do movimento objetivo com vistas aos resultados, à funcionalidade, à eficiência, à rigidez. Isso retrata a Educação Física que tem suas bases na educação do corpo como forma de demonstrar uma sociedade organizada, civilizada, forte, preparada para o trabalho. A ginástica (mais tarde Educação Física) desempenhou esse papel utilitário de moldar e disciplinar o corpo em nome do progresso que se almejava na sociedade moderna. Ao modelo de retidão do corpo proporcionado pela ginástica somou-se a valorização de resultados e busca da eficiência dos movimentos, provocando a ampliação de outras práticas, como o jogo esportivo. Pois,

o trabalhador necessário à indústria deveria ser dotado não somente de corpos *erectos*, mas sobretudo de corpos eficientes, impregnados de *espírito coletivo*, prontos para o trabalho em conjunto que, de maneira eficaz, tivesse rendimento em forma de produto, de resultado (VAGO, 2010, p.56).

Então, da retidão do corpo passa-se à sua instrumentalização na busca de resultados que ele pode apresentar, e isso tem reflexos diretos nos currículos de Educação Física atuais, entre os quais têm predominado o esporte. Este, nas suas

diferentes modalidades, tem sido predominante inclusive entre as disciplinas chamadas “práticas”, em que acontece o aprendizado do gesto característico, específico a cada modalidade esportiva. Nessas disciplinas, o ensino na maioria das vezes tem sido voltado para a rigidez e eficiência dos movimentos, pela busca de resultados cada vez melhores, de modo a priorizar o gesto técnico, padronizado, funcional. Do mesmo modo, o ensino da ginástica tem acontecido voltado para o desenvolvimento de destrezas e habilidades físicas em que o gesto ginástico/esportivo é buscado constantemente; a maneira correta, a economia de esforço objetivando a precisão do movimento a ser repetido a cada aula por cada aluno.

A dança, manifestação pertencente ao se-movimentar humano pautado na experiência e na arte, aponta para a perspectiva da experiência estética numa formação que se pretende ser ampliada e que valorize a experiência e o saber da sensibilidade na formação humana e profissional de professores de Educação Física. A dança está presente nos currículos como uma disciplina solitária que acontece muitas vezes em apenas um momento (um semestre) do curso. Ela é vista pelos alunos (não só por eles e o currículo evidencia isso), muitas vezes, como disciplina pouco importante, deslocada. E, ainda assim, é necessário frisar que, nos cursos de formação, é bastante frequente o ensino da dança (assim como do esporte e da ginástica) voltado à eficiência, rigidez e precisão dos movimentos. Esse ensino, realizado a partir da demonstração e correção precisa de movimentos, caracteriza nossa herança cultural pautada na razão, no pensamento científico, que atribui às técnicas uma credibilidade exacerbada e exclui o saber pela via da sensibilidade.

Nesses currículos, assim como em relação à disciplina de dança, posso apenas conjecturar, num primeiro momento, de que modo (por meio de quais disciplinas) a formação em Educação Física pode indicar indícios de uma educação para a sensibilidade. Posso citar as disciplinas voltadas à tematizar a Educação Física e a infância/criança, assim como as disciplinas que abordam processos de inclusão ou, ainda, aquelas voltadas à corporeidade. Nestas, posso pensar que a sensibilidade tem uma maior acolhida em seu desenvolvimento, pois para adentrar no universo infantil, nas situações e atitudes que demandam a inclusão, assim como viver o corpo e ser corpo, requer necessariamente uma disposição, uma abertura para experiências desta natureza.

Considero, assim, que o curso, por meio de suas disciplinas (em algumas delas talvez) possa oferecer em seu interior, no que se refere a uma educação para a sensibilidade, uma formação e atuação docente, considerando um processo de construção e reconstrução do movimento, das relações, de cada um e do ser professor.

A formação precisa capacitar o professor, ampliando o alcance de sua atuação docente. A formação em Educação Física provê uma gama de conhecimentos para que o professor esteja preparado; porém, é provável que muitas vezes, ou quase sempre, deixe escapar algo de essencial para lidar com o conhecimento que reflete no trato pedagógico, na intervenção e, conseqüentemente, na relação com o aluno. Então, é preciso mais experimentação, ludicidade, criatividade, fruição, é preciso sentir, ou seja, é preciso estar preparado para atuar com sensibilidade.

Ser sensível possibilita ao professor agir com desprendimento diante do inesperado, dá suporte para encontrar saídas mais adequadas a situações imprevistas, e aproveitar esses momentos em benefício de aprendizados que não estavam previstos no momento, proporcionando, ao invés de prejuízo, uma oportunidade diferenciada (e quem sabe privilegiada) do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, criando espaço para a sensibilidade na formação poderemos desenvolver ou alargar o potencial sensível em cada professor e, conseqüentemente, nos alunos.

Compreendo a formação do professor como um fenômeno complexo e diverso que, inevitavelmente, está relacionado com o desenvolvimento pessoal, e isso implica destacar o potencial de sensibilidade, que será de extrema importância, por exemplo, nas tomadas de decisões sobre o que fazer e como fazer nas situações de ensino marcadas pela incerteza e urgência.

O professor de Educação Física vivencia situações em seu cotidiano profissional que, por vezes, não encontra amparo nos conhecimentos adquiridos por ele durante sua formação, pois estes conhecimentos não suportam nem têm como antecipar a pluralidade e singularidade das possibilidades de manifestações do ser humano em movimento. Essas situações não se enquadram no conhecimento formal (que são a referência para o professor), pois adentram no campo da sensibilidade. É esse campo que se compreende precioso e pouco desenvolvido durante o processo de formação.

A educação tem se limitado, muitas vezes, ao âmbito da técnica, do conhecimento formal e funcional que está impregnada na formação em diversos níveis. Esta educação, além de constituir um professor que provavelmente irá formar alunos

com o mesmo intuito, vai moldar também a visão de mundo destes. Então, ao oportunizar momentos para a experiência estética acontecer durante o curso de formação, de modo a ser valorizada e incentivada na prática pedagógica, esse processo poderá contribuir para plasmar (dar forma) o ser professor. Pois, para o curso de Educação Física poder contribuir no desenvolvimento da sensibilidade é essencial que o mesmo promova experiências de sensibilidade. Entendo que essas experiências devem acontecer durante a formação do professor, para que o mesmo possa refletir sobre sua prática docente. Se o professor não tiver essa oportunidade, provavelmente seus alunos também não a terão de parte dele.

Assim, este estudo se justifica inicialmente pela minha vivência como aluna de Educação Física e, na sequência, como professora no curso. O tema desta pesquisa foi se configurando aos poucos, principalmente pela minha experiência com dança, disciplina a qual tenho ministrado no curso de Educação Física a vários anos. Mas, também, com a temática da infância e também com o estágio supervisionado, disciplinas das quais fui professora, mais recentemente. Nessa trajetória, fui constituindo minha atuação como docente, buscando desenvolver as aulas a partir da oportunidade de criação individual e/ou conjunta, da composição de movimentos, da expressividade a partir do sentido do movimento atribuído por cada pessoa, do refinamento dos sentidos. Deste modo, a temática dessa pesquisa foi se delineando no decorrer das minhas experiências docentes. A questão da sensibilidade foi se configurando mais presentemente, a partir da minha dissertação de mestrado (FIAMONCINI, 2003) e ganhou novos contornos agora no doutorado. Percebo a importância de professores que estejam abertos a ouvir seu aluno, a perceber a turma e as relações existentes, a propiciar a construção e a descoberta de movimentos, o estímulo à fantasia e a criação; a se perceber, perceber o outro, o espaço, o tempo, as nuances de um movimento etc. A pesquisa se justifica, então, pela necessidade do professor de Educação Física em formação desenvolver sua sensibilidade, como um atributo humano, tanto em sua dimensão subjetiva e pessoal quanto em suas experiências docentes. Pois não se pode propor uma educação voltada para a sensibilidade sem também dedicar a si experiências desta natureza. O professor que tiver oportunidade de vivenciar experiências sensíveis em sua formação, em hipótese, poderá compor sua prática pedagógica pautada em saberes provenientes também dessas experiências, visto que o conjunto de saberes docentes, entre eles, saberes sensíveis

adquiridos/desenvolvidos pelo professor em formação serão essenciais para delinear os caminhos da futura intervenção prática. Então, os processos de ensino que proporcionam experiências dão condições a uma formação mais rica e diversa. De acordo com Duarte Jr. (2010), uma educação sensível só pode acontecer por educadores sensíveis, cujas sensibilidades já tenham sido desenvolvidas e cuidadas como fonte elementar de saberes que se podem obter do mundo.

Neste sentido, entendo que um dos possíveis âmbitos para a realização/reflexão dessas experiências de formação/autoformação da sensibilidade é o momento de realização do estágio supervisionado. Este momento de formação caracteriza-se, sobretudo, pela necessidade do acadêmico experimentar-se como docente. É a oportunidade do professor conhecer o espaço que irá atuar depois de formado, de confrontar e ressignificar o que aprendeu no curso, com as situações de ensino com as quais se deparará na escola. Esse processo de “tornar-se” professor tem lugar privilegiado durante a disciplina de estágio, que tem acompanhamento e orientação do professor regente da turma e do professor supervisor do curso de formação.

É importante deixar explícito que, neste trabalho, compreendo o desenvolver da sensibilidade numa via de mão dupla, ou seja, quando me refiro ao desenvolvimento da sensibilidade, compreendo tanto o momento do professor em formação, em que o mesmo usufrui de experiências sensíveis para si, quanto o momento da experiência docente, em que este professor oportuniza aos seus alunos terem experiências desse âmbito. Dito de outra forma, o desenvolvimento da sensibilidade acontece na atuação docente, em que se possibilita uma educação para o outro (aluno), mas também para o próprio professor, na medida em que ele incorpora essas experiências.

Então, a partir dessas considerações iniciais, posso apontar que a **problemática central** deste estudo pode ser representada pela seguinte pergunta de partida: *Quais as possibilidades e limites para o desenvolvimento de experiências de sensibilidade na formação acadêmica inicial do professor de Educação Física?*

A partir disso, o **objetivo geral** teve a intenção de: *refletir sobre o desenvolvimento da sensibilidade na formação acadêmica em Educação Física e as possíveis implicações para “tornar-se” professor.*

Desse objetivo principal, decorrem as seguintes **questões de investigação:**

1. *Que tipo de percepção/compreensão de mundo pode proporcionar uma educação que busque desenvolver a sensibilidade?*

2. *Quais as implicações de uma formação docente voltada para a sensibilidade?*
3. *Em que medida as disciplinas do currículo de Educação Física apontam para o desenvolvimento da sensibilidade?*
4. *Quais as percepções de acadêmicos sobre a sensibilidade como experiência pessoal e para “tornar-se” professor?*
5. *Como a experiência sensível pode se relacionar com a intervenção prática?*
6. *Como a experiência sensível pode auxiliar na atuação docente no âmbito do estágio supervisionado?*

Assim, diante da proposição de refletir sobre o desenvolvimento da sensibilidade pensada na perspectiva da formação humana, que esteja presente na formação acadêmica de Educação Física e as possíveis implicações para “tornar-se” professor, é que optei por realizar uma pesquisa de campo que se caracteriza como uma observação participante.

A observação apresenta-se como uma forma direta e privilegiada de leitura e compreensão da realidade. Porém, vai além de um olhar atento, trata-se de um olhar ativo sustentado por uma questão que orienta o olhar e organiza o foco das observações coletadas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Para estes autores, na observação participante, “o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro” (p.178). Esta forma de observação permite um olhar aprofundado em relação às várias óticas de uma situação e também “entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência, diferentes dos comportamentos verbalizados e extrair o sentido que eles lhes atribuem” (p.181). Esse aspecto mostra-se como um recurso essencial à pesquisa em questão, visto a mesma se tratar de um fenômeno subjetivo, de difícil apreensão, qual seja, a sensibilidade que se expressa (ou não) na formação inicial do professor de Educação Física.

Outro aspecto diz respeito à influência do observador que, enquanto observa, também interfere na situação observada. Na observação participante é importante que o pesquisador relativize “o seu espaço social, aprendendo a se pôr no lugar do outro” (MINAYO, 2006, p. 274). Então, esta pesquisa contará com momentos em que a observação se dará de modo que quem observa se coloca “um passo atrás”, para ter uma visão mais abrangente; ao passo que, em outros momentos, o observador se dilui entre os demais observados, sendo parte do contexto de observação. Deste modo, segundo Minayo (2006),

A atitude do observador científico consiste em colocar-se do ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção, o mais íntima e mais intensamente possível. Significa, por parte do pesquisador, ter abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e para sua cultura, lembrando-se que a interação social faz parte da condição e da situação de pesquisa (MINAYO, 2006, p.277).

O foco dessa investigação foi o curso de formação de professores (licenciatura) de Educação Física, da UFSC, observado por duas instâncias: os seus documentos legais (projeto pedagógico, programas de ensino) e a síntese do seu currículo, que é o conjunto dos alunos em situação de estágio supervisionado.

Entendo que, ao observar e estudar o estágio, estuda-se também o currículo do curso, pois o mesmo se expressa de diferentes formas, uma delas é por meio do estagiário que expõe um retrato do currículo do curso em desenvolvimento. Assim o estágio pode, inclusive, ser uma oportunidade para avaliação curricular dos cursos de formação, pois se podem identificar lacunas ou desarticulações no desenvolvimento do currículo as quais devem ser consideradas na perspectiva de possível revisão do currículo (PIRES, 2012). Essa articulação entre estágio supervisionado e currículo é referida também por Pimenta e Lima (2005/2006), ao mencionar que o estágio integra o corpo de conhecimentos dentro do currículo, além de ser um espaço para “análise e síntese ao final do curso” (p.20). Essa articulação também é destacada por Felício (2006), ao considerar que o estágio é componente integrante do currículo em diferentes dimensões: a) como espaço de construção de aprendizagens; b) como elemento articulador do currículo do curso de formação de professores; c) como elo em diferentes níveis de ensino; d) como elemento articulador da relação entre teoria e prática.

O estagiário expressa o perfil do currículo em desenvolvimento, visto que no caso do curso da UFSC, os estágios supervisionados em Educação Física escolar I e II acontecem durante a formação, respectivamente na 6ª e 7ª fases do curso. O Estágio caracteriza-se como o momento do aluno se experimentar como professor, tendo por base experiências e conhecimentos proporcionados a partir do que está previsto no curso até aquele momento.

Os documentos consultados na pesquisa auxiliaram na compreensão da conformação das intencionalidades da formação acadêmica e profissional pretendida, que se expressam originalmente pelos seus anúncios legais, isto é, pela documentação que contém pressupostos, objetivos, eixos curriculares e outros aspectos relativos ao

curso. Inicialmente, a partir das ementas das disciplinas do currículo, disponíveis no site do Centro de Desportos da UFSC; foi realizado um levantamento dos programas das disciplinas, buscando indicações e/ou possibilidades de discussão do tema da sensibilidade nas mesmas. Consultei também o Projeto Pedagógico do curso, igualmente disponibilizado *on-line*, no intuito de observar se o mesmo indica a discussão ou possibilidades deste tema. Já a observação participante propriamente dita aconteceu de modo mais direto, com os alunos matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado em Educação Física escolar I e II<sup>2</sup> durante o semestre letivo de 2014/1. Durante a realização dessas disciplinas, foi realizado o acompanhamento de todo o processo e etapas que envolveram sua realização, na condição de uma interlocutora a mais, presente na equipe de supervisores e orientadores do estágio. Dos alunos estagiários que se dispuseram a colaborar com a pesquisa<sup>3</sup>, sete deles foram os sujeitos desta pesquisa, aos quais passei a observar e acompanhar mais diretamente. Nesse acompanhamento, o objetivo foi tanto planejar com eles situações em que fosse possível facilitar e promover o desenvolvimento da sensibilidade, quanto problematizar as situações que se apresentaram. Assim, como observadora privilegiada que acompanhou e que, por meio da observação, pôde trazer elementos para as observações (realizadas pelos estagiários), tanto para o planejamento quanto para as intervenções dos alunos estagiários, pude problematizar e refletir com os mesmos sobre o tema e as situações ocorridas.

Deste modo, a proposição de refletir sobre a possibilidade do desenvolvimento da sensibilidade na formação de professores levou-me a optar por tomar o estágio como foco/campo e a observação participante como caminho. Na observação participante, o diário de campo é um importante recurso ao pesquisador. Nele, o pesquisador anota detalhadamente o que se passou durante o período observado. As anotações foram descritivas, mas também contém impressões quanto aos aspectos investigados. Quanto mais recentes as lembranças do que foi observado, mais ricos os detalhes registrados.

---

<sup>2</sup> As duas disciplinas são compartilhadas pelo Departamento de Educação Física do Centro de Desportos (DEF/CDS) e pelo Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação (MEN/CED). Desse modo, nas quatro turmas, são oferecidas cerca de 48 vagas por semestre, ficando a matrícula em um ou outro departamento à escolha do aluno.

<sup>3</sup> A pesquisa foi submetida à avaliação do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo sido aprovada sem restrições. Os estagiários que concordaram em participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (cf. anexo).

Além dos registros decorrentes da observação participante no diário de campo, incluindo as conversas e reflexões tidas com os estagiários nos momentos de planejamento, intervenção e avaliação, assim como os documentos produzidos pelos alunos estagiários, tais como planejamento e relatórios, também realizei, ao final do período de estágio, entrevistas com os alunos, algumas individualmente e outras em dupla, tendo como questões temáticas as experiências vividas na docência, especialmente no que se refere ao tema da sensibilidade na formação do professor. No próximo capítulo, este assunto será melhor desenvolvido.

Para realização das análises dos dados produzidos na pesquisa, iniciou-se pela leitura dos documentos selecionados, visando interpretar as indicações subliminares ou não à luz do referencial teórico construído sobre o tema da sensibilidade. Os demais dados produzidos na observação participante, como os registros de diário de campo, os documentos produzidos pelos estagiários e as entrevistas realizadas, foram analisados a partir das técnicas da análise de conteúdo, conforme preconizada por Bardin (2009). Deste modo, a análise teve início por um primeiro contato com os dados reunidos em que obtive as impressões iniciais, como a identificação de algumas falas ou informações significativas sobre o tema, tendo por base objetivos e questões de investigação do estudo, para então organizar e iniciar a transcrição do material.

Assim, foi realizada uma leitura do referencial teórico para identificar palavras-chave, ou unidades de registro e, a partir destas, foram elaboradas algumas pré-categorias. Após, foi realizada a codificação das entrevistas e diário de campo, que consistiu em transformar o material, recortando e agregando o mesmo em unidades representativas das características presentes no material reunido. Nesta codificação, foram identificadas várias unidades de contexto que são representativas das circunstâncias em que as palavras-chave, encontradas no referencial teórico, apareceram nas entrevistas e no diário de campo, associadas a determinadas situações e contextos. Desta forma, as unidades representativas identificadas (unidades de registro e unidades de contexto) foram agrupadas e classificadas, enquanto um tema comum entre elas, sendo elaboradas, então, as categorias.

Na fase de identificação das categorias foi utilizado o *software* para análise de dados qualitativos chamado ATLAS TI (Qualitative Research and Solutions)<sup>4</sup>, em que

---

<sup>4</sup> O programa lida com dados não numéricos e não estruturados para que se possa indexá-los, com a finalidade de, a partir deles, facilitar a teorização e análise qualitativa dos dados. O modo como é

foram introduzidas as entrevistas e o diário de campo transcritos. Este auxiliou na organização e agrupamento das unidades de contexto (códigos-síntese) identificadas (por mim, não pelo programa) para, na sequência, serem elencadas/nomeadas as categorias. Então, o programa auxiliou na organização do material que, após a identificação das partes significativas recortadas do material, disponibilizou um arquivo com todos os recortes correspondentes a cada código identificado. Quero destacar que todos os recortes/trechos selecionados das entrevistas e do diário de campo, bem como a escolha e nomeação dos códigos, foram identificados por mim, não pelo programa. Feita a categorização, iniciei a interpretação e reflexões que, neste trabalho, deram origem aos capítulos da pesquisa.

Assim, a seguir, o capítulo 1 apresenta o campo percorrido e os companheiros de caminhada, isto é, o lócus da pesquisa e os sujeitos interlocutores; o capítulo 2 tematiza conceitualmente a questão do ser sensível e da percepção; o capítulo 3 reflete como o movimento pode proporcionar uma relação sensível com o mundo; na sequência, o capítulo 4 trata da formação e da autoformação; o tornar-se professor e o estágio supervisionado como espaço/tempo da experiência docente constitui o tema do capítulo 5. Após isso, considerações finais, mas sempre provisórias, sumarizam os “achados” da pesquisa, em diálogo com as questões de investigação.



## 1º CAPÍTULO

### O CAMPO PERCORRIDO E OS PARCEIROS DE CAMINHADA

“As placas indicam o contrário.  
A menina dobrou o mapa,  
Guardou a bússola,  
Dispensou a lógica,  
A mǎxima, o sextante,  
Quebrou o molde,  
Rasgou o formulário,  
Seguiu adiante.  
Preferiu se aventurar no imaginário.”

Flora Figueiredo

Tantas direções... Escolhidas as diretrizes, vamos seguindo adiante, porém, o campo é vasto de possibilidades e não estão sempre todas contempladas nas diretrizes. Tem flores de variadas espécies que requerem olhares diferenciados, requerem sensibilidade para seguir adiante e, talvez, “dobrar o mapa” ou “rasgar o formulário”.

Passo agora ao caminhar do campo na grata companhia das pessoas que ajudaram a tornar esse caminhar possível. Escrever sobre nossas experiências passa pelo exercício de descrever o vivido, falar das sensações que estão na esfera do pré-reflexivo. Os momentos de sensibilidade, vividos durante a pesquisa, tiveram a oportunidade do contato, do convívio, das relações e de experiências com pessoas que fizeram esta pesquisa acontecer. Assim, procuro apresentar e situar onde se deu a pesquisa e quais foram as pessoas que fizeram parte e colaboraram para dar os contornos e preenchimentos do presente trabalho. Este “desenho” tento traçar agora.

Para apresentar o campo e os sujeitos participantes dessa pesquisa, adentro o curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, mais especificamente a disciplina de Estágio. Durante o Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar, momento essencial de formação do curso de licenciatura, os alunos se deparam, se envolvem com a escola e têm a oportunidade de se experimentarem como docentes. É nesse processo que o estagiário pode se relacionar com o ambiente, com as pessoas, ressignificar o que aprendeu durante o curso e buscar desenvolver sua prática pedagógica. Então, nessa pesquisa, o estágio foi o campo para pensar a formação do professor de Educação Física e os estagiários, os sujeitos os quais acompanhei.

Assim, para a realização desse momento da pesquisa, o primeiro passo foi entrar em contato com os professores da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I e II, para falar a respeito da pesquisa, da intenção de observar e acompanhar os alunos durante o decorrer do semestre de 2014.1, nos momentos e etapas que envolvem o estágio. Inicialmente, o contato foi realizado pelo orientador dessa pesquisa (que também é um dos professores da referida disciplina), por e-mail, em que os professores das disciplinas de Estágio I e II (que acontecem respectivamente na 6ª e 7ª fases do curso) foram consultados sobre a possibilidade de desenvolvimento desse processo de observação e acompanhamento. Os professores gentilmente aceitaram minha participação, disponibilizando o espaço para a realização da pesquisa. Na sequência, conversamos pessoalmente sobre o tema, sobre como pretendia desenvolver a pesquisa no decorrer da disciplina e, diante do que os professores tinham planejado para a disciplina, como poderia me inserir a partir disso.

A intenção era perceber espaços de sensibilidade na prática docente, tanto como um aspecto pessoal a ser desenvolvido, como também um saber sensível pedagógico a ser contemplado/implementado na formação e na prática docente. A ideia foi realizar observação e acompanhamento de três ou quatro equipes<sup>5</sup> que aceitassem participar da pesquisa e, dentro do possível, intervir em alguns momentos aconselhando, sugerindo ou chamando a atenção para algum aspecto em especial relativo à questão da sensibilidade. Para tanto, foi preciosa a atenção, a presença do olhar para as possibilidades que pudessem surgir. Assim, o olhar da pesquisadora necessitou ser

---

<sup>5</sup> Conforme orientação dos professores, o estágio acontece preferencialmente em duplas, porém, nem sempre isso é possível. Neste semestre, na disciplina de Estágio II, uma aluna realizou o estágio sozinha e foi uma das interlocutoras desse estudo. Assim, passarei a referir-me aos mesmos como equipe, independente de ser composta individualmente ou em dupla.

sensível, estar aberto e atento às mais diversas situações, na tentativa de perceber o constante movimento dos acontecimentos, das circunstâncias, que pode levar a descobertas e a outras (quem sabe, novas) experiências e desafios. O intuito não foi realizar um estágio à parte, mas a partir da presença da pesquisadora, os estagiários teriam uma interlocutora a mais no processo formativo da disciplina, além dos professores<sup>6</sup> da mesma.

As disciplinas aconteceram de março a julho de 2014, sendo que os primeiros encontros aconteceram em sala de aula, no Centro de Desportos da UFSC. No primeiro dia de aula, apresentei-me aos alunos dizendo somente que estava ali porque cursava doutorado e estava fazendo uma pesquisa relacionada ao estágio. Não falei mais sobre a pesquisa e nem da intenção de acompanhá-los, porque pretendíamos primeiro mobilizá-los, instigá-los para o tema a partir da realização de uma oficina de sensibilização, para só então falar sobre a intenção de desenvolver a pesquisa com alguns deles. Então, na primeira semana, foi realizada uma oficina para provocar/mobilizar os alunos a respeito do tema, falar sobre a pesquisa que estava em andamento e consultá-los sobre a disponibilidade e interesse em participar da mesma durante a realização da disciplina de Estágio. No momento de realizar a oficina, tive auxílio de dois professores para fazer alguns registros fotográficos e modificar a sala com elementos diversificados, como ventilador, perfume, tecidos, plástico-bolha, música, comida, pequenos objetos, vendas, além de fazer algumas alterações no que já estava na sala. Consideramos que, tanto na turma de estágio I quanto na turma de estágio II, a receptividade foi boa e, durante a oficina, pude perceber que alguns alunos ficaram um pouco hesitantes, mas aos poucos foram se permitindo e se soltando mais no decorrer das proposições da oficina. Outros permaneceram mais contidos, com movimentações mais tímidas, e, em alguns momentos, mostraram alguma dificuldade em se orientar no espaço de olhos vendados e reconhecer os colegas de turma<sup>7</sup>. Percebi ainda uma entrega maior quando alguns ousaram um pouco mais nas experimentações sugeridas, ao mesmo tempo que

---

<sup>6</sup> Como a disciplina de Estágio tem uma carga horária extensa (252 horas/aula, totalizando 14 créditos semanais), a mesma é compartilhada por três professores, sendo que, na disciplina de Estágio II, no semestre em questão, havia também um aluno de pós-graduação, que realizou seu estágio de docência, e um aluno de graduação, que foi monitor, os quais contribuíram com o desenvolvimento da mesma e, em alguma medida, com as observações/reflexões realizadas na presente pesquisa.

<sup>7</sup> Um dos alunos, em particular, teve uma grande dificuldade durante a oficina no momento de reconhecimento do outro. Isso transpareceu nos momentos subsequentes do estágio, na dificuldade de ouvir o outro, no trabalho da dupla de estágio que acabou sendo desfeita, também nos pontos de encontro, ao ignorar ou não perceber as orientações dos professores, na sua relação com os colegas de curso e na sua intervenção.

expressavam satisfação. Após a oficina, tivemos uma conversa sobre o tema da pesquisa, de que maneira a pesquisadora atuaria com as equipes participantes, sendo que, ao final, disse que ficassem à vontade para pensar e responder mais adiante se gostariam de participar. Logo após, alguns deles vieram ao meu encontro para dizer que tinham interesse em participar da pesquisa. Fiquei entusiasmada e senti que alguns ficaram tocados pela ideia de desenvolver a sensibilidade em suas aulas; dias depois, outros alunos/estagiários manifestaram o interesse em participar da pesquisa.

Durante o período inicial da disciplina, em que não tinham sido definidos ainda quais estagiários seriam acompanhados, estive presente, observando e participando das primeiras atividades em que todos os alunos da disciplina estavam envolvidos, como nas visitas às escolas-campo<sup>8</sup> e nos “pontos de encontro”<sup>9</sup>, na UFSC.

As visitas se mostraram importantes, não só para que os estagiários fossem apresentados para ter acesso à escola, mas também para ter um contato inicial com direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários, estrutura física disponível, espaços e tempos da instituição, bem como para que se sentissem acolhidos para realizar o trabalho. Isso facilita para que, ao iniciar as observações, cada um conheça a cada dia mais e melhor as pessoas, os espaços, a organização e o funcionamento do local, fatores que vão influenciar o desenvolvimento do estágio.

Os “pontos de encontro” eram reuniões semanais que aconteciam em sala de aula, na UFSC ou em escola-campo, durante todo o semestre. Caracterizaram-se como espaço de reflexões, orientações coletivas, em que os estagiários podiam expor suas dúvidas, dificuldades, também suas descobertas e experiências positivas. Era uma oportunidade de socialização das observações e intervenções, discussão de textos, apresentações de seminários e troca de experiências entre os estagiários, com o apoio e auxílio dos professores que conduziam as reflexões e encaminhavam o que fosse necessário.

---

<sup>8</sup> Foram, no total, cinco instituições públicas nas quais os estagiários das duas turmas, I e II, se distribuíram para realizar o campo de estágio. Na disciplina de Estágio I foram três instituições: uma Escola Estadual Básica (EEB); um Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e uma creche do Centro Social Urbano (CSU). No Estágio II, foram duas instituições: uma Escola Básica Municipal (EBM) e um Núcleo de Educação Infantil (NEI). Cada equipe atuou em um local, porém, realizaram a visita a todas, antes de fazerem sua opção pelo campo.

<sup>9</sup> Estive presente nos pontos de encontro semanais da disciplina de Estágio II, sendo que, no Estágio I, estive mais no início do semestre, pois como havia uma equipe dessa turma e três equipes da outra, além de choque de horários entre as disciplinas, minha presença foi maior na turma que tinha mais estagiários participantes da pesquisa.

A definição das equipes deu-se a partir do interesse manifestado pelos estagiários em participar da pesquisa e, também, pela viabilidade da pesquisadora em conciliar os horários que foram definidos de acordo com a distância das escolas e turmas escolhidas. Pretendia contemplar, dentro do possível e a partir das escolhas das equipes que se prontificaram a participar da pesquisa, alguma turma que tivesse criança com necessidade educacional especial, uma turma de educação infantil e alguma equipe que tivesse a intenção de trabalhar com dança em suas aulas. Isso porque entendo que, nesses contextos, poderia identificar, de forma mais evidente talvez, situações e momentos em que pudesse propor problematizações em relação ao trato pedagógico, decisões diante de situações inusitadas, planejamento de aula, entre outras, provocando nos estagiários a noção da importância da sensibilidade na atuação docente e, conseqüentemente, na sua formação.

Inicialmente, enquanto ainda não havia definido exatamente quais equipes acompanharia até o fim, estive presente em quatro escolas diferentes, de segunda a quinta, pela manhã, observando seis equipes. Durante essa fase, identificamos que o deslocamento para quatro escolas diferentes não permitiria acompanhar algumas equipes, devido a choque de horários. Deste modo, a proposta foi acompanhar até quatro equipes em três instituições diferentes, sendo que as mesmas foram definidas pela compatibilidade de horários e tempo de deslocamento entre uma escola e outra, a fim de estar presente na maioria das aulas de cada equipe. Isso, além do critério acima já referido sobre a preferência por equipes que optassem em atuar na educação infantil, em turma que tivesse aluno com necessidade educacional especial e alguma equipe que trabalhasse com dança. Assim, definiu-se por uma equipe da turma do Estágio I e três equipes da turma do Estágio II, constituídas da seguinte forma:

- a) William N. e Rafael<sup>10</sup>, que trabalharam com o tema “O circo chegou à EEB”, numa turma de 5º ano do ensino fundamental na escola A (Escola Estadual Básica – EEB, que atende o ensino fundamental e médio);
- b) Ana e Willian C., que atuaram com o tema “Brincando com ‘Ginástica’ na Educação Infantil”, numa turma de crianças entre dois anos e meio e três anos de idade – G3 na instituição B (Núcleo de Educação Infantil Municipal –NEI);

---

<sup>10</sup> Os estagiários foram consultados e todos preferiram ser identificados pelo próprio nome, sendo que alguns preferiram o diminutivo pelo qual são conhecidos.

- c) Patrícia, que realizou o estágio individualmente, trabalhou com o tema “O Atletismo como prática cultural de movimento”, numa turma de 3º ano do ensino fundamental na escola C (Escola Básica Municipal – EBM, que atende o ensino fundamental completo);
- d) Rafa e Fred, que desenvolveram o tema “Aventuras na Ilha da Magia”: brincadeiras e jogos da cultura popular, com uma turma de 1º ano do ensino fundamental, situada também na escola C.

Ao todo, foram sete os estagiários integrantes da pesquisa, sendo, que das turmas escolhidas pelos estagiários, havia na escola C três crianças com necessidades educacionais especiais. Foram as turmas dos estagiários Rafa e Fred (1º ano), em que havia duas crianças com autismo, um menino e uma menina, e a turma escolhida pela Patrícia (3º ano), em que havia um menino com deficiência auditiva.

As referidas escolas são todas públicas, próximas da UFSC, e atendem à comunidade do seu entorno, que apresenta características semelhantes em relação à população atendida. Em sua maioria, são famílias de trabalhadores, sendo algumas delas carentes. Uma característica específica da escola C, importante destacar, é que a mesma é uma escola-polo no atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, muitas delas também alunas daquela escola.

De acordo com as etapas previstas na disciplina, foram pensadas as formas de participação desta pesquisadora na mesma. A primeira etapa é chamada pelos professores da disciplina de “ponto de encontro” e, como mencionado anteriormente, estagiários e professores se reúnem para dar suporte ao andamento das atividades do estágio. Consiste num importante e privilegiado momento da formação docente. Nesses encontros, além de observar e fazer anotações dos momentos significativos em um diário de campo, procurei contribuir com alguma sugestão ou reflexão que considerarei oportuna. Destaco que, desde o início, senti abertura dos professores para que pudesse tecer algum comentário, caso desejasse. Desse modo, o tema discutido no momento, os relatos dos estagiários sobre o cotidiano da/na escola, suas dúvidas e os acontecimentos em geral na escola deram forma às reflexões nos “pontos de encontro”.

A segunda etapa da disciplina trata do momento de apresentação dos estagiários às escolas para, em seguida, fazerem a observação do cotidiano da escola e da Educação Física na escola, dos espaços disponíveis e das rotinas didático-pedagógicas da escola e

da Educação Física. Durante essa etapa, foram formadas as equipes que atuavam nas turmas, sendo que cada equipe, a partir de suas observações e registros, entregou um relatório do período de observação com uma caracterização da escola-campo de estágio, da Educação Física, da turma escolhida para a intervenção, incluindo análises da conjuntura escolar observada. Nesta etapa, estive presente na ida às escolas desde o primeiro momento para apresentação dos estagiários à direção, à coordenação pedagógica, aos professores e minha apresentação como a pesquisadora que iria acompanhar os estagiários durante o semestre. No decorrer dessa fase, fiz observações e anotações de diferentes momentos e situações que chamaram a atenção em relação aos estagiários e os primeiros contatos com a escola, com os alunos, suas aproximações ou não, com professores, direção, alunos e com a rotina da escola. Foi um momento importante também para me aproximar mais dos estagiários, inserindo-me na rotina de cada equipe, construindo uma relação de confiança e empatia com os mesmos diante do trabalho que se intensificava ao se aproximar o momento das intervenções. Ao final desta etapa, que durou ao todo seis semanas, os estagiários apresentaram um primeiro plano de intervenção para atuar em uma turma escolhida pela equipe. Neste momento, participei com algumas sugestões para o planejamento de intervenção das equipes que, na sequência, fizeram uma exposição aos professores, em que o mesmo foi discutido e foram apresentadas sugestões aos estagiários, para que pudessem reelaborar/ajustar o plano. Minha intenção, nesta etapa, foi contribuir na elaboração do planejamento, independente do tema ou conteúdo que escolhessem trabalhar. A ideia foi propor aproximações com a sensibilidade naquilo que eles realizariam em seu planejamento.

Na continuidade, os estagiários iniciaram as intervenções na escola-campo em que ministraram aulas na turma de sua escolha. Durante essa terceira etapa, que se estendeu por oito semanas, interagi fazendo problematizações sobre os planejamentos de cada equipe, quanto ao tema proposto, os objetivos, conteúdos, a metodologia de trabalho e os planos de aula.

Durante o período das intervenções, duas equipes enviaram o plano de cada aula antecipadamente para que eu pudesse olhar e propor algo a tempo de pensarem sobre sugestões ou questionamentos e alterar, ou não, o plano. As outras equipes, algumas vezes mostravam o plano antes da aula iniciar para ver se eu tinha alguma sugestão. Então, conversávamos no tempo que antecedia a aula, em alguns momentos de dúvidas, quanto à sequência da aula ou quanto ao uso de determinado material, ou as formas de

abordagem pensadas, entre outras. Os estagiários demonstraram ansiedade de início, o que aos poucos foi diminuindo à medida que, após as aulas, conversávamos e refletíamos sobre as dificuldades enfrentadas.

Uma equipe expressou certa confiança inicialmente por já ter trabalhado com crianças pequenas durante o Estágio I, porém, encontrou dificuldades, pois a faixa etária das crianças neste Estágio era menor; isso fez com que a equipe demonstrasse algum embaraço para cativar a turma que se dispersava rapidamente e/ou trazia outros elementos para a aula que eram, para elas, mais significativos. Isso, aos poucos, foi se dissipando e a equipe, depois de algumas frustrações, passou a ouvir mais as crianças e a abordar o tema pensado no planejamento de modo mais lúdico e envolvente.

Outra equipe manifestou ansiedade quanto à participação dos alunos, pois a turma se mostrava resistente a outro tema que não fosse futebol e voleibol. Então, a dupla que trabalhou com o tema do circo procurou seduzi-los quanto ao tema, a partir de algumas estratégias. Uma delas foi que, antes da primeira aula de intervenção, os estagiários solicitaram ao professor de Educação Física se poderiam, durante alguns minutos de aula, disponibilizar materiais de equilíbrio e malabarismo aos alunos para observar a reação dos mesmos, se ficariam interessados, se iriam se aproximar e experimentar movimentações ou se iriam ignorar.

Outra equipe demonstrou estar tensa, pois tinha expectativas em relação à criança com deficiência auditiva e sua compreensão das aulas. Assim como a outra equipe, que teve que lidar com o fato de ter duas crianças com autismo na turma.

Procurei dar sugestões de momentos em que eles pudessem agir de modo a que os alunos conseguissem participar, criando movimentos e possibilidades de movimentos durante a aula; que o plano tivesse um contexto e fosse significativo para a turma; que a forma de abordagem da aula fosse envolvente e desafiadora; que percebessem as crianças nas suas manifestações, valorizando durante a aula alguns elementos trazidos por elas, entre outras sugestões que surgiram. Foram momentos em que pude chamar a atenção dos estagiários para alguns diálogos realizados com as crianças, algumas posturas ou momentos que poderiam ter oportunizado mais tempo para certa tarefa, ou ainda sugerir abordagens diferenciadas. Coloquei-me à disposição para trocar ideias sobre as aulas, sobre o planejamento, sobre as situações imprevistas que surgiam, sobre as falas e expressões das crianças, para ouvir desabafos, ajudar com o material que seria utilizado nas aulas, transportando da UFSC para a escola e vice-versa, emprestando ou

auxiliando a recolher, ao final da aula, ou ainda juntando material reciclável para construção de outros materiais para a aula.

As conversas com os estagiários aconteceram tanto presencialmente quanto por e-mail, às vezes antes da aula acontecer, outras vezes somente depois da aula e, em alguns dias, antes e depois da aula, e, inclusive durante o intervalo da aula de uma estagiária, pois a mesma era interrompida pelo recreio da escola e tinha sua continuação após quinze minutos. As conversas, após a observação das aulas, aconteceram em praticamente todas as vezes em que estive presente, com poucas exceções. Esses diálogos com os estagiários sobre a prática docente foram importantes para os mesmos repensarem suas estratégias, o modo de encaminhamento das atividades, o propósito, o significado, oportunizando a reflexão sobre o que fizeram e possibilidades para propor a aula seguinte. Enfim, a intenção foi despertar nos estagiários a percepção de oportunidades de desenvolvimento da sensibilidade com os alunos, ao mesmo tempo em que atuam e tomam decisões com sensibilidade, destacar momentos em que agiram de modo sensível e outros que poderiam ter sido de outra forma.

Isso remete aos aspectos enfatizados pelos professores da disciplina referente à problematização da experiência docente, que aconteceram nos “pontos de encontro” na UFSC e também nas escolas pelos professores das instituições que foram campo de estágio. A noção da importância da problematização constante das aulas, das experiências, possibilita que o professor reveja o que foi significativo, o que deu certo em seu planejamento e o que não deu, tendo a perspectiva de valorizar as experiências oportunizadas e vividas pelos alunos.

A etapa final da disciplina aconteceu nas duas últimas semanas do semestre em que se seguiu à socialização dos relatórios finais do estágio, quando cada equipe apresentou seu relatório para os professores e colegas, destacando o que foi mais marcante durante as experiências no estágio supervisionado. Esse momento de socialização do conhecimento produzido a partir do estágio foi realizado, como nos anteriores, com contribuições e reflexões dos professores e dos colegas presentes, oportunizando a troca e a construção do conhecimento conjunto. Foi um momento também de propor ajustes para a entrega da versão final do relatório, bem como uma avaliação geral da experiência de estágio para cada um, e como cada um sentiu essa experiência. Também neste momento estive à vontade para manifestar ideias, contribuições e avaliações dos momentos vividos durante o estágio. Então, procurei

destacar os momentos de ressignificação na atuação docente dos estagiários em relação à sensibilidade.

Ao final, agendei uma entrevista com os estagiários participantes da pesquisa, sendo que as entrevistas aconteceram duas delas com a equipe e as demais individualmente, em função de incompatibilidade de horários. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. As questões elaboradas provocaram a reflexão sobre a sensibilidade, tanto pessoal quanto na formação do professor, e nas experiências vividas especificamente durante o estágio. Assim, além do roteiro básico, algumas das questões elaboradas foram específicas para cada dupla, conforme o que foi observado pela pesquisadora, sobre as sugestões realizadas para eles, como eles se sentiram a respeito, o que provocou neles, inclusive remetendo a alguma situação específica.

Deste modo, tal como nos momentos de reflexão vividos durante a disciplina, durante a entrevista, a intenção foi pensar sobre experiências vividas pelos estagiários, pois a reflexão sobre a experiência nos permite transformá-la em saber da experiência (LARROSA, 2002) e, no caso dos estagiários, constituir-se em saber docente. Então, quando as aulas são problematizadas, o aluno fala sobre o que elaborou e, assim, pode consolidar a experiência desfrutada. Se não refletimos sobre a experiência, ela acontece, mas possivelmente não se tornará um saber acessível de forma consciente e disponível enquanto um saber docente.

Durante todo o período de acompanhamento, pude identificar algumas das características individuais dos estagiários e também como eles atuaram em equipe, como se organizaram, como foi o relacionamento durante o trabalho. Passo agora a uma caracterização dos mesmos; primeiro, individualmente e, em seguida, a atuação em equipe.

Em relação à estagiária Patrícia (21 anos), que atuou individualmente com crianças do 3º ano do ensino fundamental, chama atenção que, apesar de ter experiência em dança e já atuar como professora de dança para adultos, preferiu trabalhar em seu estágio com o conteúdo Atletismo. Teve sua formação parte em escola pública e parte em escola particular, sendo que, conforme seu relato, foi marcante a diferença do ensino entre uma escola e outra. Contou que, na escola pública, havia a cobrança por conteúdos sem atrativos e, na particular, o ensino era voltado também para a arte, era incentivado o hábito de ler, de ajudar o colega que tivesse alguma dificuldade, de diálogo com os professores e com a direção da escola, de incentivo à pesquisa e ao trabalho coletivo,

mostrando-se um ambiente educacional mais crítico e prazeroso. Logo no início do período de observação na escola e na turma em que iria fazer a intervenção, demonstrou muito comprometimento, acompanhando duas turmas (enquanto não decidia em qual faria a intervenção) e participando em vários momentos, auxiliando a professora e as crianças durante as aulas. Ela se envolveu com a turma e procurou se aproximar das crianças desde o início. A aula da turma escolhida pela estagiária era dividida em dois momentos, pois a mesma era interrompida pelo recreio. Assim, várias vezes conversamos durante o recreio das crianças e, nessas conversas, percebi que Patrícia, sempre empenhada, procurava saber o que poderia fazer para melhorar a aula e, atenta aos aconselhamentos da pesquisadora (e dos demais professores), logo buscava realizar o que era sugerido, assim como nas aulas subsequentes. Isso, por vezes, a fez repensar seu planejamento e o modo como vinha propondo as aulas, fazendo-a refletir a respeito de seu planejamento, e estava realizando o que se propôs e as estratégias de sua atuação com as crianças. Percebi uma grande abertura e entrega da parte da estagiária na tentativa de atender ao que era proposto à sua atuação como professora, principalmente com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, com o qual teve momentos marcantes durante sua intervenção. Parece que este foi o maior desafio para Patrícia durante o estágio: aproximar-se desse aluno e encontrar meios de ele se aproximar dos colegas de turma, sem, no entanto, deixar de trabalhar o conteúdo planejado e tampouco deixar de lado os outros alunos. Agiu de forma leve e sem maiores conflitos quando discordava da professora de Educação Física da escola, pois a estagiária encontrava algumas brechas e momentos apropriados para fazer o que acreditava ser oportuno e coerente com os objetivos da aula. Nessas situações, ela solicitava ajuda para saber se poderia insistir em algo que a professora da escola considerava desnecessário e, após conversado, os professores supervisores e eu a encorajavam a insistir pelo seu espaço como professora da turma naquele momento. E suas estratégias para resolver as dificuldades que surgiram foram interessantes.

Outra equipe, composta pela Rafa, que atuou com Fred, trabalhou com crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Rafa (23 anos) ficava à vontade com a turma e, nos primeiros dias de observação, foi se aproximando aos poucos e interagindo com as crianças. As mesmas também se aproximavam, às vezes para dar um abraço, às vezes para trocar algumas palavras. Ela logo mostrou bastante segurança na atuação com as crianças, tinha um

modo envolvente de contar as histórias e de conduzir a aula. Após ser contada, a história era vivida pelas crianças por meio das propostas de movimentos e brincadeiras sugeridas. Havia continuidade, encanto, sentido ao movimento iniciado, na imaginação provocada por cada parte da história contada sobre as “Aventuras na Ilha da Magia”. Rafa se mostrou atenta às experiências que poderiam favorecer o desenvolvimento da sensibilidade das crianças. Na equipe, Rafa foi mais atuante, tomou a frente na organização do planejamento geral do estágio e também durante as aulas. Ainda na observação, era dela a iniciativa de aproximação e de participação da aula. Desde o início, afirmava a importância de “fazer junto” com o aluno, destacando a importância da relação entre professor e aluno, buscando proximidade a partir das atividades propostas e o interesse das crianças pelas histórias contadas. Rafa disse acreditar que uma aula bem planejada é aquela em que a criança se envolve, pois é atrativa para ela, e que o professor tem que participar intensamente, não apenas ficar de fora olhando e dizendo o que deverá ser feito.

Fred (34 anos) foi colega de equipe de Rafa. Ele, desde o início, disse que tinha preferência por trabalhar com alunos um pouco maiores, mas que concordou em realizar o estágio com crianças do 1º ano, o que o deixou ansioso. Mas nem por isso deixou de retribuir o carinho que as crianças manifestavam e direcionavam a ele. Iniciou a aproximação com as crianças de forma tímida e as iniciativas geralmente partiam da sua colega de equipe. Fred a acompanhava, mas de modo reservado, sem se separar de seu caderno de anotações ou de sua mochila que permanecia nas costas durante o período de observação, mesmo quando participava de algumas brincadeiras de roda com a turma. Ao iniciar as intervenções, eles optaram em cada dia um deles ser o responsável por ministrar a aula, enquanto o outro ficava auxiliando, sendo que, nas duas últimas aulas com a turma, os dois ministraram de forma conjunta. Sem demonstrar tanta desenvoltura com as crianças quanto Rafa, Fred também foi narrador das “Aventuras na Ilha da Magia” e também levou as crianças a viajar junto com os personagens das histórias e, depois, a se “aventurarem” nas brincadeiras de movimento. Sua atuação na equipe não foi tão intensa quanto foi a de sua parceira, inclusive demonstrava insegurança quando se aproximava do horário da aula começar e ainda não tinha avistado Rafa chegar no portão de entrada da escola, para o qual olhava de minuto em minuto. Mas, no decorrer do semestre, Fred foi se aproximando mais e ficando mais à vontade com as crianças e com a condução das aulas.

A próxima equipe é constituída por William N. e Rafael, que atuaram com alunos do 5º ano do ensino fundamental.

William N. (23 anos), apesar da pouca idade, já tem concluído o bacharelado em Educação Física e está terminando a licenciatura, ao mesmo tempo em que cursa o mestrado também em Educação Física. William é sempre muito atencioso, calmo e dedicado. Não mede esforços para realizar um bom trabalho. Desde o período de observação, participa das aulas jogando futebol com o grupo dos meninos e, no outro, dia joga voleibol com as meninas. Percebe a importância da aproximação com os alunos para melhor conhecê-los e para que os alunos também se aproximem e comecem a identificá-lo como professor/estagiário da turma. Na equipe, William é o mais atuante, tomando a frente na condução das aulas no período de intervenção. Realizaram o planejamento das aulas conjuntamente e fizeram a opção de sempre conduzirem a aula juntos, mas William é quem geralmente organizava a turma e explicava a proposta da aula. Na maioria das aulas, dividiram a turma em dois grandes grupos e cada um ficou responsável por um grupo de alunos. William buscou sempre uma abertura nas aulas para a criação, para explorar novas possibilidades de movimentos, de trocas e apoio entre os alunos.

O companheiro de equipe, Rafael (22 anos), mostrou-se sempre prestativo, calmo, interessado e também bastante reservado. Desde o período de observação, Rafael fica observando sem muitas interações com a turma, aparenta timidez para esse processo de relacionamento inicial com a turma. Aos poucos, no decorrer do semestre, durante as intervenções, toma a palavra poucas vezes e de forma breve. Percebo que Rafael se empenha em se aproximar de um aluno que entrou na escola durante o início das intervenções da dupla, o qual aparenta grande timidez e dificuldades para se relacionar.

A outra equipe é composta por Ana e Willian C., que realizaram seu estágio com um grupo de crianças na faixa etária entre dois e três anos.

Ana (19 anos) demonstrou afimco e dedicação na realização do estágio. Manteve sempre contato por e-mail e telefone, além do contato presencial. Enviou os planos de aula sempre com antecedência para que pudesse questionar ou sugerir algo, fato que procurei atender mantendo uma interação constante com a estagiária. O início das observações foi um pouco tímido em relação às oportunidades de aproximação que surgiram com as crianças. Também, nesta equipe, a constante presença e familiarização

dos estagiários com as crianças foi abrindo espaço para maiores interações com Ana. Na equipe, Ana atuou de forma equilibrada com Willian, assumindo a frente das aulas tanto quanto seu colega. E, aos poucos, o caráter lúdico e a fantasia passaram a fazer parte das aulas.

Willian C. (23 anos) apresentou uma postura crítica em relação a certas atitudes da professora de Educação Física da instituição e da auxiliar de sala, mas procurou orientação dos professores para auxiliar nas questões que o incomodavam. Também demonstrou comprometimento com as atividades do estágio e alguma resistência inicial às sugestões e problematizações feitas pela pesquisadora. Mas, aos poucos, os questionamentos fizeram a dupla proporcionar às crianças outras formas de abordagem do tema.

Para finalizar esta descrição sobre o campo e os sujeitos da pesquisa, importa dizer que o acompanhamento dos estagiários se caracterizou como um período rico de convívio mais direto com os mesmos, marcado por desafios e aprendizados para os estagiários e para a pesquisadora, talvez na mesma medida. Observei que se mostraram abertos ao processo de acompanhamento e, em geral, demonstraram interesse em ouvir o que a pesquisadora tinha a dizer.

Nos capítulos seguintes, fruto do processo até aqui descrito, se apresentam e interpretam esses momentos de modo a trazer ao texto algumas das falas dos entrevistados, alguns dos registros em um diário de campo, certas passagens dos relatórios de estágio dos participantes da pesquisa e a contribuição de autores que entremeiam as reflexões aventadas.

## 2º CAPÍTULO

### SER SENSÍVEL: PERCEPÇÃO DO SER

Não sei...  
Se a vida é curta  
Ou longa demais para nós,  
Mas sei que nada do que vivemos  
Tem sentido  
Se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:  
Colo que acolhe,  
Braço que envolve,  
Palavra que conforta,  
Silêncio que respeita,  
Alegria que contagia,  
Lágrima que corre,  
Olhar que acaricia,  
Desejo que sacia,  
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,  
É o que dá sentido a vida.  
É o que faz com que ela  
Não seja nem curta  
Nem longa demais,  
Mas que seja intensa,  
Verdadeira, pura... Enquanto durar

No poema “Saber Viver”, de Cora Coralina, a sensibilidade se expressa nas palavras que se referem a momentos vividos em que somos levados à comoção pelo toque, pelo abraço, pelo respeito, pelo afago, proporcionados, recebidos ou retribuídos. Ante essa perspectiva, a intensidade da vida se dá a partir dos sentidos que atribuímos a ela, de modo que cada um pode sentir e compreender à sua maneira, a partir de suas relações e experiências com o outro, com o mundo da vida.

A intenção aqui é abordar o tema da sensibilidade no que se refere à sua compreensão e contexto de abordagem. Então, a busca se dá na perspectiva de compreender sensibilidade num esforço de ir além do conceito, pois o conceito não consegue abarcar toda a riqueza do que pode ser entendido por sensibilidade. O conceito é estático, não preserva o movimento constante da vida, sendo que, quando se busca circundar e se aproximar de um tema, há a tendência a explicações demasiadas, à sistematização, à busca da estabilidade. Não se tratando de um conhecimento lógico, preciso, objetivo, então, é um desafio se aproximar e conhecer algo que escapa à materialidade.

Ao tratar sobre sensibilidade, o desafio se mostra maior, já que esta se refere a uma forma de conhecimento subjetivo, de âmbito pessoal, que não se repete, não permanece, pois se situa na esfera orgânica.

Assim, a partir de falas (entrevistas realizadas), expressões e impressões (anotações do “Diário de campo”), concepções (de autores), busco trazer reflexões sobre o tema da sensibilidade.

### **Percepção do "ser sensível"**

No primeiro momento estava mais ansiosa, ficava me perguntando como seria a reação da turma? Seriam solícitos? Será que se entregariam à proposta? O que

provocaria em cada um? O que sentiriam? Adentrar o universo sensível de cada um, naquele momento, ao mesmo tempo tinha um sabor agradável de suscitar sensações e, quem sabe, uma experiência prazerosa; também tinha um sabor meio agridoce de expectativa, será que... A sala de aula já não era a mesma, tinha no ar um perfume que dançava, convidado pelo vento que passava entre os presentes e entre os tecidos coloridos que envolviam o espaço. As carteiras já não cumpriam apenas a função de acomodar as pessoas para sentar, elas agora também podiam ser vistas de outros ângulos e distribuídas de modo não usual para aquele local, podiam ser consideradas naquela situação como outra coisa. Também se podia ouvir uma música de melodia suave que combinava seu som com o dos passos das pessoas que faziam estourar bolhinhas de ar do plástico bolha que estavam pelo chão. Então, sem o sentido da visão disponível momentaneamente, dispor-se a provar, degustar sabores e cheiros, tocar objetos e sentir diferentes texturas, formatos, tamanhos, temperaturas. E deslocar-se pelo espaço sem o propósito de chegar a algum local específico ou encontrar algo ou alguém, mas apenas sentir o espaço, sua extensão, sentir o que o compõe naquele momento (coisas, pessoas) e de que modo estava constituído. Encontrar/reconhecer os colegas e, juntos, buscarem se orientar espacialmente, acompanhar e ser acompanhado, movimentar-se e ser movimentado pelo outro, provocar e ser provocado. As sensações, as composições de movimentos na relação com o outro e com o espaço ganharam, aos poucos, mais envolvimento. O toque, a sutileza dos sabores, os detalhes percebidos por alguns, as trocas que se deram uns com os outros e com o meio, a abertura para sentir, para se conhecer e reconhecerem na relação, na espera, na escuta, na experiência.

Ao descrever momentos da oficina realizada com os estagiários, busco me aproximar do tema “sensibilidade” a partir do vivido, pois, de acordo com Merleau-Ponty, “viver no mundo vem primeiro, saber sobre ele vem depois” (MATTHEWS, 2010, p. 34). Então, pensar sobre o que foi vivido, elaborar considerações e refletir buscando abordar elementos significativos desta pesquisa, é o propósito deste momento.

Considero a relevância de refletir sobre a dimensão sensível do humano que tem sido deixada à margem. Quem dera ser esta dimensão humana tão valorizada quanto a razão, quem dera a poesia, a paixão, a intuição terem o devido cuidado e espaço na educação. Porque o que dá sentido às nossas vidas provém do afeto, da liberdade, da imaginação. Pois, “nós somos não porque pensamos, queremos, sentimos; e pensamos,

queremos ou sentimos não porque somos. Nós somos porque somos” (SCHILLER, 1995, p. 64).

Apesar de a sensibilidade ser inerente ao humano, o tema desse trabalho fala da importância de desenvolver a sensibilidade por vezes sufocada e/ou anestesiada. A passagem a seguir chama atenção para o que vem ocorrendo, para essa dor sofrida pela “alma do mundo”:

Desde o Renascimento, os humanistas falam em anima mundi, a alma do mundo, que se manifesta em cada um de nós, (...) uma entidade correspondente à humanidade inteira. E o que os pensadores que eu sigo, de várias épocas, consideram é que a alma do mundo está sofrendo, pela situação crítica em que se encontra o mundo, (...) e ainda mais por impedir que sua grande alma coletiva possa participar do que vem ocorrendo, expressando – se a ouvirem – seu ponto de vista sobre o que deveria ser feito para melhorar a situação global. Ela é deixada de fora, como se não fosse convidada à mesa, e todos discutem, os políticos, os técnicos, os cientistas, os líderes os jornalistas, os formadores de opinião... Mas qual é a fala da alma, quem fala por ela? Qual é a sua posição a respeito do seu próprio sofrimento, sem dúvida ocasionada pela ação humana e os processos civilizatórios que promove neste nosso planeta? (...) como dar-lhe voz, e então repito: a arte é uma maneira já testada e eficaz de dar voz à alma. (...). Nesse tipo de arte espontânea e ao mesmo tempo profunda, a alma fala, diz onde dói e o que poderá ser feito (GAMBINI, 2011, p. 199).

Este autor nos provoca a pensar em nossas mais íntimas sensações, o que vai em nosso âmago, o que nos move, o que nos toca. As experiências pelas quais passamos marcam nosso modo de ser e de nos relacionarmos. A abertura, a fruição, o fomento da sensibilidade aguça e amplia a capacidade de perceber a si mesmo e ao outro de modo integrado e complementar, ou seja, possibilita identificar e respeitar a complexidade da existência e da coexistência. Essa abertura permite perceber, olhar, ouvir o outro com empatia e solicitude. Aspectos assim são mencionados na fala a seguir de uma das acadêmicas participantes da pesquisa:

*[...] ser sensível é estar aberto para aceitar o outro, isso para mim é sensibilidade. Respeitar o que ele é, meio que uma adaptação, aceitação, ser sensível é isso. [...] Acho que pessoas sensíveis são aquelas que conseguem perceber sutilezas, pessoas que conseguem*

*identificar sentimentos, sem, por exemplo, tu me dizeres que estás triste, mas eu perceber isso. (Rafa)*

Esta fala refere-se à compreensão de sensibilidade pautada na relação de respeito, abertura para o outro, assim como fala de percepção dos sentimentos do outro. Isto remete a situações registradas em diário de campo como podemos acompanhar a seguir:

Nessa fase de observação, as crianças ficam curiosas com a presença dos estagiários e, aos poucos, começam a se aproximar dos dois; às vezes para conversar, dar um abraço, ou um beijo, manifestações que são retribuídas pelos estagiários. No momento seguinte, Rafa entra na roda para participar da próxima brincadeira. Fred também vai, mas ele não tira a mochila das costas, nem larga o caderno de anotações, entra na roda assim mesmo. A brincadeira se inicia, é do gato e rato, Rafa continua participando da atividade correndo junto com as crianças e Fred logo sai e fica de fora observando. Nesta aula, fica mais evidente a dificuldade de Fred interagir mais diretamente com a turma, ele faz algumas aproximações quando Rafa também faz, porém, ela tem mais iniciativa e desembaraço e fica mais à vontade com as crianças (Diário de campo, 14/04/2014).

Neste registro, as atitudes de um e outro manifestam as sutilezas do ser sensível. No exemplo acima, Rafa demonstra empatia com as crianças ao permanecer durante a brincadeira de correr, pois elas, momentos antes, expressaram a vontade de partilhar com os estagiários os desdobramentos da aula; Fred, nesse momento, demonstrou não estar muito à vontade. Mesmo que, na sua fala sobre o significado de sensibilidade, ele se refira a uma percepção para ouvir e para as coisas simples, ele parece ter dificuldades para “ouvir” as crianças e participar com elas da brincadeira realizada em aula. Isso sugere embaraço para perceber o outro e as sutilezas que entremeiam as relações. Em sua entrevista, ele descreve uma pessoa sensível como alguém que:

*Vai conseguir ouvir mais, dar atenção às coisas mais simples. (Fred)*

Isso remete ao que foi aventado na introdução deste trabalho quando falado sobre a importância de desenvolver a sensibilidade; primeiro, no âmbito pessoal, para que se possa pensar a sensibilidade no âmbito pedagógico. Isso evidencia a importância da formação para que se desenvolva sensibilidade tanto pessoal quanto docente.

Mas, como afirma Gambini (2011), esse universo sensível, muitas vezes, não encontra a devida importância, pois este universo escapa à objetividade do mundo, escapa ao saber científico formal. É desse modo que aprendemos a agir, de acordo com a razão, confiando no que a ciência comprovou como verdade. Este tem sido nosso

referencial, sendo que a ciência, compreendida desta forma, pode dificultar o saber pela via sensível proveniente de nossas experiências vividas, sentidas, percebidas que também devem ser reconhecidas como uma forma de saber, como uma forma também válida de apreensão do real.

As falas de dois dos acadêmicos entrevistados referem-se principalmente ao entendimento de sensibilidade como capacidade de percepção:

*Pra mim é a capacidade que o indivíduo tem de perceber a si mesmo e aos outros e ao ambiente também, o contexto. Sensibilidade com relação a emoções, sentimentos. Ser capaz de se perceber quem eu sou, onde eu estou, o que eu estou fazendo, autorreflexão. (William N)*

*É uma pessoa que consegue perceber mais coisas do que as outras, ela consegue tocar mais fundo nas pessoas, ela consegue extrair mais coisas das pessoas por aquilo que ela está vendo. Acho que é a base de percepção de como ela está vendo as coisas, e as coisas afloram mais, são mais sentimentos, mais situações. É uma pessoa mais aberta a perceber, a dar, acho que é uma pessoa que se envolve mais com as situações. (Patrícia)*

A percepção se dá a partir de um ponto de vista específico, pois deriva do lugar em que vivemos, de nossas relações com o mundo e os significados que atribuímos às coisas do mundo. “A percepção não é *conhecimento*<sup>11</sup> sobre o mundo, mas o modo de acesso ao mundo em que o conhecimento tem de se basear” (MATTHEWS, 2010, P. 38). Um contato direto com o mundo é o momento que vivemos, antes de qualquer elaboração reflexiva. Por meio desse contato direto, prático, vivido, é que se funda o saber, pois é a partir daí que passamos a pensar sobre o que vimos, cheiramos, sentimos. Então, a sensibilidade possibilita perceber as coisas, as pessoas, nós mesmos, o ambiente para, então, passar a conhecer, a pensar sobre as coisas, as pessoas, nós mesmos, o ambiente. É esta relação imbricada que Santin (1998) menciona, pois, “é certo que a racionalidade e a sensibilidade estão enraizadas na vida humana. Na verdade o cientista e o poeta, ambos fazem parte da aventura humana em busca da felicidade” (p.56). Assim, o artista vê as coisas por ângulos ou perspectivas que geralmente outra pessoa não vê; o fotógrafo vê o momento decisivo a ser registrado, é alguém que

---

<sup>11</sup> Grifo do autor.

reescreve o mundo com luzes e sombras; o dançarino vê a grandiosidade da expressão na sutileza de um movimento; o biólogo vê nuances de cores e desenhos nas asas de uma borboleta.

No livro “Educação Física: Ética, Estética, Saúde”, Santin (1995), a partir de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, provoca-nos a viver o cotidiano, a nos envolvermos com a concretude da vida, a sentirmo-nos e sentirmos com o outro, numa ruptura com o pensamento racional científico, pautado em representar e explicar a realidade por meio de conceitos representativos da realidade, encarados como verdade. Ao percorrer os caminhos da estética, entendida pelo autor como sensibilidade, encontra-se no “sentimento e na subjetividade a dinâmica do viver humano”, em que repousa a presença, a emoção, o sentir. Nas palavras do autor: “em lugar de identificar-se como um ser pensante, assumir-se como um ser vivente” (p.8).

Com isso, o autor procura chamar atenção para a importância da sensibilidade e de como nos distanciamos desta devido à nossa herança cultural pautada na razão, no pensamento científico, que atribui às técnicas e ao pensamento objetivo uma credibilidade exacerbada. Contudo, o autor ressalta que a razão é inerente ao ser humano e constitui uma forma de sensibilidade, mas não a única, por isso não é possível e nem se pretende excluí-la, ou seja, não se pretende uma substituição, mas uma atitude de “viver a própria subjetividade” (p.8).

Santin reconhece o desafio de propor um “novo perfil de ser humano”, a partir da sensibilidade, mas também ressalta sua importância devido à dimensão sensível ter sido excluída pela visão da razão instrumental e da ciência do mundo e do ser humano. Assim, “as ciências nos ensinaram a ver somente aquilo que é explicável; o que foge da explicação permanece invisível aos seus olhos. É esse mundo desconhecido que será preciso aprender a ver” (p.17).

Então, é desejável que haja uma espécie de entrega e reencontro com nossa dimensão sensível, num mundo em que predominam verdades prontas e homogêneas, o ensino direcionado e técnico, a lógica de mercado pela vantagem sem escrúpulos, regida pelo lucro de poucos à custa de muitos. Ocupo-me com o desenvolvimento da sensibilidade para que se vislumbre outras maneiras de solucionar um problema, outras formas de resolver um impasse, outros modos de olhar para um semelhante, de se constituírem as relações sociais, de trabalho, de ensino e aprendizagem. Na fala a seguir fica mais evidente a relação entre as pessoas, o respeito e o viver em sociedade e a

importância de observar o outro com o intuito de compreendê-lo, possibilitando um relacionamento melhor.

*Ninguém vive sozinho, então esse princípio de saber observar o outro, saber respeitar, saber ser sensível em relação a isso é bastante importante em tudo que a gente for fazer. [...] A gente tem de saber o que se passa com nosso aluno ou com nosso amigo [...] (Willian C)*

Falar em sensibilidade atualmente parece tanto uma necessidade de reencontro com o humano quanto da preservação do planeta em que vivemos e do qual fazemos parte. O filósofo e naturalista K. Lorenz (1986) diz que o ser humano precisa se reconhecer como parte integrante da natureza para não destruí-la, pois estaria destruindo a si mesmo. Fala da recuperação do humano sensível e que a convivência e o contato íntimo com a natureza é a melhor escola para a criança e o jovem aprenderem que o mundo tem sentido.

Tem sido uma urgência abordar a sensibilidade face aos rumos que a humanidade tem tomado, como o desrespeito às diferentes formas de vida, a violência sem escrúpulos, a educação que incute verdades universais, pois,

somos educados para a obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular, corporal). Conhecer, por esse viés, tem a ver com o pensamento, com o conceito, a abstração, as fórmulas, ao passo que o saber (que também significa sabor) refere-se a todo conhecimento integrado ao nosso corpo, o qual nos torna também mais sensíveis (DUARTE JR., 2010, p. 26).

Sensibilidade refere-se ao termo “estética”, que tem na palavra grega *aisthesis* o significado relativo à capacidade de sentir o mundo. O termo “estética” foi criado pelo filósofo Alexander G. Baumgarten, em 1735, para tratar da teoria da sensibilidade. E, conforme Terra (2007), a compreensão de sensibilidade passa por determinados enfoques, conforme o momento histórico vivido. A autora diz que a sensibilidade, para os gregos, estava relacionada às questões estéticas no que diz respeito à capacidade de contemplar e criar a beleza e a harmonia por meio das artes. Na modernidade, era ligada à epistemologia, em que os sentidos podem fornecer dados para se construir conhecimentos inteligíveis, as representações mentais sobre a realidade. E, na visão contemporânea, sensibilidade é uma forma de saber. Nas palavras da autora:

na atualidade, a sensibilidade **aproxima-se do valor humano, ou atitude humana**. Ela é tomada, principalmente, como uma qualidade especificamente humana, caracterizada pelas atitudes de compreensão, de solidariedade e de afetividade. Então, a sensibilidade torna-se uma expressão profunda da existência humana (TERRA, 2007, p. 46 – grifos no original).

Então, ao propor um refinamento dos sentidos, se oportuniza que os estímulos que recebemos do mundo (sabores, cores, texturas...) possam ser melhor percebidos, sendo que essas sensações provocam uma impressão, um significado.

Na fala a seguir, o participante da pesquisa, ao ser questionado sobre sensibilidade, diz que a ênfase está nos sentidos atentos, apurados.

*[...] é uma pessoa que explora todos os sentidos, com a maior amplitude possível e consegue ver detalhes, consegue ouvir pequenos ruídos, pequenas vozes, sentir cheiros que a maioria das pessoas não consegue. (Willian C)*

Os sentidos são a nossa “porta de entrada” para o mundo, pois fornecem a base para a elaboração do conhecimento que tem por base o vivido. Então, ao desenvolver a sensibilidade, os sentidos se tornam mais aguçados, proporcionando uma percepção mais abrangente, uma abertura maior de possibilidades. O mundo se apresenta a nós de maneira sensível, num primeiro contato com o saber humano, antes mesmo de qualquer reflexão, pois “há um *saber sensível*, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, (...) um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão” (DUARTE JR., 2001: 12). O ato de conhecer ou re-conhecer implica num contato sensível com um objeto de que se obtém um significado, o qual é interiorizado e relaciona-se com outros significados de outras experiências.

Deste modo, sensibilidade e razão deveriam ser compreendidas como uma via de mão dupla, pois são dimensões que compõem o ser humano e que se complementam, dialogam, ou deveriam dialogar. Mas que, pela importância extrema dada à intelectualidade, o âmbito referente ao sentir, às sensações tornou-se menos importante e, conseqüentemente, menos desenvolvido. Neste debate, se reconhece que “existem muitos valores que estão fora da racionalidade, sem serem irracionais” (SANTIN, 1995,

p. 39). Nessa direção, o autor desenvolve suas ideias, tendo como uma de suas referências a obra de Friedrich Schiller (1995). Em “A Educação Estética do Homem”<sup>12</sup>, Schiller sugere o desenvolvimento da sensibilidade por meio da beleza e do impulso lúdico, em que razão e sensibilidade atuem juntas, ampliando as potencialidades do homem. O autor afirma que “[...]o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração” (SCHILLER, 1995, p. 51).

É necessário destacar que este estudo não pretende abordar sensibilidade como um rompimento com racionalidade, pois não tenho intenção de reforçar uma cisão. A proposta aqui aventada busca refletir sobre a existência dessa cisão e a importância da compreensão de unidade que compõe os seres humanos. Diante da ruptura, dos distanciamentos e da valorização de uma das dimensões em detrimento de outra, parece necessária a crítica, a reflexão para que a unidade possa se fazer presente na vida cotidiana, na formação. Então, razão e sensibilidade são dimensões que compõem o ser humano e que o desenvolvimento de ambas restabelece a unidade do homem há muito segmentada pela supremacia da razão. Neste sentido aponta Schiller, ao dizer que:

Sabemos que a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza da imaginação. Ora, o predomínio da faculdade analítica rouba necessariamente a força e o fogo à fantasia (1995, p. 43).

Schiller propõe a urgência de uma educação estética, voltada para o refinamento dos sentidos, para a totalidade do ser humano, visto que “todo homem individual, pode-se dizer, traz em si, quanto à disposição e destinação, um homem ideal e puro, e a grande tarefa de sua existência é concordar, em todas as suas modificações, com sua unidade inalterável” (idem, p. 32). A perda dessa unidade fez com que ele buscasse o caminho de reestabelecimento do ideal de igualdade através da educação estética. Ao longo de suas reflexões, traz um entendimento de sensibilidade e racionalidade, sendo a sua efetiva associação a responsável pela plenitude da humanidade.

Schiller, ao propor a educação estética, viu a necessidade de conciliação entre sensibilidade e razão, onde uma é partícipe da outra, pela via do impulso lúdico e da

---

<sup>12</sup> Publicação de suas posições estéticas numa série de cartas escritas no séc. XVIII, que considerando o contexto vivido na época, permanece relevante ainda nos dias de hoje.

beleza. O ideal de unidade e de igualdade constitui-se, para Schiller a via de acesso para a plenitude da humanidade.

A sensibilidade também está vinculada a emoções e à sua expressão, que são os modos de manifestar nosso ser no mundo, sempre em relação. Como vemos a seguir:

*[...] é a forma como cada um de nós expressa o que acontece na nossa vida. Quando algo não está muito legal, a gente tem uma sensibilidade que faz a gente chorar ou ficar triste, demonstrar isso através das nossas expressões. (Ana)*

Essa é uma visão bastante frequente, pois quando se diz que uma pessoa é sensível, logo se associa à ideia de alguém que se emociona facilmente e que demonstra seus sentimentos. Da mesma forma para Fred, a sensibilidade está relacionada a sentimentos, à comoção, ao que toca nossos sentimentos.

*Quando a pessoa se comove com alguma coisa, ela se comove com a situação que acontece, tipo, tá assistindo um filme, ela chora com aquela sensação; ela vê uma pessoa na rua, pedindo esmola, ela fica comovida, ela fica sensibilizada, quer ajudar. (Fred)*

As emoções podem constituir a aceitação ou não do outro. Então, o cuidado com as emoções pode propiciar a disposição para o aprendizado do ver, do ser, do fazer e viver junto. Assim, na relação com as pessoas, com os animais, com as coisas do mundo descubro o outro, descubro a relação e, ao ser tocado ou comovido por outro ser, percebo o outro que é diferente, mas também está em mim, ou seja, descubro a relação de alteridade. Esse aspecto pode ser percebido na fala de Rafael, ao se referir à sensibilidade com o sentido de empatia e alteridade.

*[...] seria também a capacidade de ter empatia pelo outro, de respeitar as diferenças, o que o outro está sentindo. (Rafael)*

Percebi que Rafael, assim como outros participantes da pesquisa já o fizeram, menciona a alteridade ao falar de sensibilidade, talvez porque viveu uma situação específica quando se esmerou na aproximação e tentativas de trazer o aluno novato para junto dos professores e da turma. Esse aluno da turma em que foi realizada a sua intervenção de estágio chegou na escola depois do início do ano letivo e não se relacionava com a turma, não participava das aulas de Educação Física. Ele se mostrou extremamente tímido, fechado, não falava com ninguém inicialmente, não participava

de nenhum momento das aulas de Educação Física, nem dos estagiários nem do professor da escola. E, apesar das inúmeras tentativas de conversa do professor de Educação Física da escola, dos estagiários, do professor supervisor do estágio da UFSC, nada surtia efeito. O aluno apenas ficava encostado no alambrado da quadra ou na parede, olhando a aula acontecer, sem falar com ninguém, apenas parado, olhando. Isso chamou a atenção dos professores, mas Rafael foi incansável em tentar se aproximar e inseri-lo nas aulas como pode ser observado no relato a seguir registrado no Diário de campo.

[...] As diversas tentativas de Rafael têm sido voltadas a uma maior aproximação com esse aluno, tanto nas aulas quanto em outros momentos, como no recreio. Rafael me contou que, outro dia, conseguiu jogar uma partida de damas com ele no recreio, em que trocaram algumas falas (Diário de campo, 27/05/2014).

Rafael diz que, depois de muitas tentativas, ele consegue estabelecer alguma interação com o aluno, a partir do jogo de damas. O que propõe pensar que, apesar do jogo conter suas regras, sendo que estas muitas vezes são o fator que restringe a relação, no caso em questão não foi o que houve. Talvez por ser o jogo outra forma de linguagem, com a característica lúdica que permite ir além das regras estabelecidas, foi o que proporcionou o diálogo e alguma aproximação entre eles.

Outra parte do “Diário de campo” relata uma segunda forma de interação conseguida por Rafael, por meio da máquina fotográfica. Foi uma maneira do aluno participar, fazendo registros e expressando por meio do recurso tecnológico o seu olhar a respeito da aula, dos colegas de turma, do espaço. Talvez quando Rafael foi mais intuitivo e menos racional, ele se permitiu ser sensível, surgindo então essas outras possibilidades de aproximação e relação com o aluno. Assim, observou-se como a sensibilidade se deu, nos dois casos, a partir de elementos que de antemão poderiam não ser comumente a primeira forma de acesso ao aluno, como o jogo relatado acima e a mediação tecnológica relatada abaixo.

[...] mais no fim das intervenções, depois de tantas investidas, Rafael teve a ideia de emprestar uma máquina para ele tirar fotos da turma durante a aula, este foi o maior momento de participação deste aluno com a turma durante as aulas até então observadas (Diário de campo, 17/06/2014).

Foi preciso outra forma de relação para que a sensibilidade pudesse acontecer, outro canal de abertura para o aluno se relacionar e se expressar, diferente de como mais efetivamente acontece. Talvez Rafael tenha conseguido encontrar essas formas de interagir com o aluno de modo intuitivo, sensibilizado ao não conseguir pela linguagem, por palavras ou pelo toque, pois, o aluno não falava ao ser questionado sobre por que não participava; quando professores e estagiários se aproximavam, o aluno ficava desconfortável, parecia ter dificuldade de aceitar ser tocado.

O que percebo é quase uma identificação com o aluno por sua grande dificuldade de se relacionar, pois o mesmo aparenta grande timidez que se constituiu numa barreira em relação a todos ao seu redor, visto que Rafael também demonstrou bastante timidez durante sua atuação no estágio, característica que percebi desde o contato inicial com a turma, ainda na sala de aula na UFSC. Durante a oficina realizada, também manifestou uma dificuldade maior em relação aos outros colegas de turma nos momentos de abertura e experimentações de movimentos propostos. Como durante o período em que estiveram na escola, Rafael tinha dificuldades evidentes de se aproximar dos alunos e de propor interações. Estas situações eram criadas por seu colega de estágio que, frequentemente, interagia e propunha atividades conjuntas, bem como, frequentemente, era quem conduzia as aulas durante as intervenções. Esse aspecto chamou minha atenção particularmente, visto que as dificuldades e medos sentidos, advindos da característica pessoal em relação à timidez, também são dificuldades minhas, sentidas até hoje. Assim, não só compreendo o olhar aos acontecimentos relatados, mas compartilho das angústias que essa característica humana por vezes pode proporcionar.

Então, ser o outro, ou constituir-se como o outro, caracteriza-se como uma relação de alteridade, em que as dimensões de igualdade e diferença não se separam. E, nas palavras de Rubio (2005), “é no corpo que as duas dimensões da alteridade – igualdade e diferença – estão simultânea e indissociavelmente presentes, uma dando sentido à outra (...) o corpo expressa a unidade e a pluralidade inerentes às relações humanas” (p.24). Deste modo, cada um de nós, ao se reconhecer uno, reconhece também a unidade indivisível no outro.

Também para Rafa, sensibilidade é respeitar e pensar não apenas em si, mas também no outro, no bem-estar comum, na relação.

*Acho que, primeiro de tudo, as pessoas têm de ser maduras pra entender que o mundo não gira em torno delas, tem muita coisa em volta. Acho que são pessoas que sabem que a gente está aqui por um tempo determinado e que a gente tem nosso espaço e tem que saber respeitar o espaço do outro, questão de cuidado. Uma visão de um todo, não do 'meu mundinho', de conseguir não só benefícios pra mim. Acho que se eu consigo estar bem vendo que o meu colega não está bem, eu não sou uma pessoa sensível. Acho que são pessoas que percebem que pra tu estar bem, precisa que tenha um todo em volta que funcione, que esteja bem também. (Rafa)*

Então, apresento a compreensão de alguns autores sobre o que vem a ser sensibilidade. Para Fensterseifer (2013)<sup>13</sup> “é aquilo que não se alça para fora do humano e se autonomiza”, em outras palavras, “é a parte do eu humano que não se aliena do mundo e do tempo”. Essa compreensão tem a ideia de sensibilidade como uma perspectiva própria, singular de cada pessoa, não se separa dela, não se universaliza, pois é diferente para cada pessoa e a cada momento. Não se descola da experiência pessoal que se dá na relação com o mundo. A compreensão desse autor aproxima-se daquilo a que Galeffi (2007) se refere ao falar sobre sensibilidade, ao considerar a subjetividade o modo de ser que é próprio e se dá no viver. Nos seus termos, “sensível é o que é afetado em seu modo de ser e aparecer” ( p.98). Essa compreensão considera o ser em sua singularidade, que se constitui e se expressa a partir da relação com o mundo. Sendo que aponto uma terceira compreensão, em que o autor se avizinha das anteriores, pois descreve sensibilidade como a propriedade de ter sensações, de experienciar, de conhecer intuitivamente por meio do que é vivido (SANTIN, 1995).

Diante dessas perspectivas que, a meu ver, se encontram é que busco uma compreensão sobre sensibilidade para este trabalho, entendendo que não pretendo formalizar um conceito sobre sensibilidade, mas realizar o exercício de elaborar uma compreensão a respeito, tendo a noção de não ser possível incorporar toda sua riqueza. Deste modo, os autores citados acima tratam do tema numa perspectiva que me levou a compreender sensibilidade como o âmbito humano que toca e se deixa tocar, que afeta e se deixa ser afetado no modo de ser e estar no mundo. Assim, sensibilidade se refere a abertura para sentir o outro e, nisso, também se deixar sentir, numa relação dialógica. Aqui, não existe o sujeito e o sensível, estes não se separam, pois o ser é sensível e

---

<sup>13</sup> Segundo anotações na disciplina Fundamentos Sócio-Filosóficos e Pedagógicos da Educação Física, do PPGEF, com o professor Paulo Evaldo Fensterseifer (2013).

constitui sua subjetividade sendo, percebendo que está no mundo e expressando seu modo de ser, que é fruto dessa relação com o mundo.

Diante disso, o desenvolvimento da sensibilidade não pode prescindir da arte, pois ela consiste num manancial de estímulos à sensibilidade que a realidade cotidiana não alcança, visto que a arte, além de provocar sensações, emoções, também é uma maneira de materializar um conceito abstrato. A arte tende a romper com clichês, com o modo estabilizado e incrustado de ver, degustar, sentir, pensar e agir. Pois, ela por vezes provoca um estranhamento, provoca o sentir e pensar a partir de outras perspectivas, sobre diferentes temas. Se a arte for mais presente, se puder ser vivida, ela instigará interpretações, leituras de mundo que podem mudar o modo de ver as coisas.

Então, para desenvolver a dimensão sensível é preciso que se possibilite viver experiências sensíveis, as quais desenvolvem e privilegiam saberes da experiência que serão incorporados e poderão balizar as ações da pessoa enquanto aprendizados para a vida.

No contato com uma obra de arte, por exemplo, pode-se dar a experiência estética em que os sentidos são provocados e chamados a se deleitar e se entregar as sensações instigadas pela obra, assim como também provocam uma interpretação e até uma espécie de diálogo entre artista e apreciador. Nessa experiência, pode-se extrair um significado, uma ideia ou mesmo uma sensação. Para que uma experiência estética ocorra é necessário, antes de tudo, uma abertura para a apreciação gratuita, sem finalidade determinada. A apreciação ou o contato com a arte consiste numa das possíveis formas dessa experiência acontecer.

Do mesmo modo, podemos permitir/proporcionar a experiência estética, indo, além da arte, em situações cotidianas, oportunizando sentidos atribuídos às experiências que resultam no saber que pode promover o exercício do pensamento diante do vivido. E, ao propor uma educação que desenvolva a sensibilidade, em que fundamentalmente a experiência estética seja a intenção primeira, é necessário ter em conta que a experiência estética é uma experiência sensível, deste modo, não há o limite da mesma acontecer apenas diante da arte, mas também diante “(...) da totalidade do mundo e de seus múltiplos objetos” (DUARTE JR.,2010, P. 37). Então, a experiência estética passa pela arte, mas também vai além. Essas experiências

devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos (...) ouvindo-se, e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido (...) provando-se um prato ainda desconhecido. (idem, p. 30).

Um aspecto que pode ser identificado na passagem acima é a perspectiva da experiência estética acontecer na relação. A experiência pode se dar no encontro com um ente querido, ao ver uma paisagem, sentir um perfume, interagir com um animal, sentir o vento no rosto, receber um abraço, nadar na lagoa, fazer um drible durante um jogo, ou seja, acontece na relação, no encontro. Um dos momentos do estágio que acredito fazer alusão a esta ideia aconteceu durante uma das aulas da equipe Rafa e Fred, que atuaram com crianças de primeiro ano do ensino fundamental. Segue trecho do registro desse momento:

Rafa contou uma história do livro “Histórias da Ilha da Magia”, em que foi destaque a figueira e o boi de mamão. Ao terminar a história, Rafa pegou um violão que havia trazido e começou a cantar com as crianças a música “A árvore da montanha” (fazendo alusão à figueira da história). Rafa tocava, cantava e ia sugerindo uma pequena encenação da música com as crianças. Enquanto cantavam e encenavam, Fred colocava no quadro as figuras que iam sendo acrescentadas durante a música. Assim, a música ia crescendo a cada novo elemento cantado. Percebi que as crianças ficaram encantadas quando Rafa pegou o violão e começou a tocar e cantar. As crianças acompanharam a música entusiasmadas, ao mesmo tempo que iam encenando as figuras que surgiam na música, por meio de gestos. (Diário de campo, 16/06/2014)

O envolvimento com a história, que era contada uma parte a cada dia, tomava ares de realidade quando eram propostas brincadeiras a partir do contexto da mesma. Sendo que o elemento musical parece ter sido uma experiência significativa, à qual as crianças se entregaram intensamente na fruição do momento, havia uma ligação, uma sinergia contagiante na turma. Foi um momento marcante que a equipe considerou, em seu relatório final de estágio, como o melhor até então, e foi descrito por Rafa da seguinte maneira:

[...] puxei o violão do canto da sala e os alunos arregalaram os olhos. Estavam curiosos para saber o que iríamos cantar. Explicamos rapidamente qual era a música e como iríamos desenvolver a atividade, mas partimos logo para a prática. Percebemos que só assim eles iriam compreender o desenvolvimento da mesma. Assim que comecei a cantar, as crianças se envolveram muito com a música e com os gestos. [...] as crianças cantaram do início ao fim.

Foi, por incrível que pareça, uma das melhores atividades que já havíamos feito. [...] Neste momento, uma das crianças (menina com autismo) veio ao meu lado e disse: “I’m happy”. Mal sabe a garota, mas quem ficou feliz naquele momento fui eu. Foi muito emocionante. (Relatório de estágio, Rafa e Fred)

Isso encaminha a pensar que a experiência é sempre pessoal e acontece a cada vez, sempre única e, conforme Campos (2002),

a experiência estética pode ser compreendida como um movimento contínuo e intenso, onde tudo o mais fica esquecido. A sensação que a experiência propicia absorve o ser do sujeito, podendo ter a “existência” de um rápido momento, mas duradouro na sua repercussão (p. 106).

A experiência estética é plural, inédita, imprevisível, sendo que o saber que provém da mesma é um saber formativo. Pois, diante da oportunidade de viver experiências, cada pessoa pode refletir, elaborar ideias e agir, a partir daí, oportunizando outros aprendizados, em que tanto a pessoa quanto a realidade em que vive podem ser alteradas de algum modo. A experiência estética pode ser também um modo de sentir o mundo e, como abordaremos no capítulo seguinte, um modo de sentir o mundo pelo se-movimentar.



## MOVIMENTO HUMANO: UMA RELAÇÃO SENSÍVEL COM O MUNDO

*Eu perguntei como poderia ser?[...] a reação deles àquele dia foi extremamente surpresa, foi uma coisa que eu não imaginei que algo tão pequeno, de deixar com que... porque o material fui eu que coloquei e disse: E agora, desses materiais (tinha só o cone e o arco), o que vocês podem fazer com esses aqui? As cordas, eu tinha deixado separado, então não foi algo que eles puderam escolher tudo o que seria feito. [...] eles estavam tão entusiasmados, “a gente fez, a gente montou tudo”, foi tão forte, foi surpreendente o modo como eles viram aquela situação. Disseram, “a aula foi maravilhosa, a gente podia fazer todo dia isso”. Então eu fiquei chocada, foi o primeiro dia que eles me deram um retorno tão positivo de tudo [...] as crianças disseram que a aula foi muito boa, que elas nunca tinham feito nada parecido. [...] Depois que eu dei a aula, sentei com elas e perguntei: o que vocês acharam de terem montado? Elas responderam: “A gente nunca teve uma aula tão legal” [...] “Ah eu gostei porque eu consegui passar numa montanha de verdade”. (Patrícia)*

A fala acima, da participante da pesquisa, ilustra um momento em que os alunos (crianças do 3º ano) se descobrem autores, sujeitos numa relação de experimentação, de descoberta de possibilidades, do movimento próprio, do diálogo por meio do movimento, da elaboração conjunta, da criação. Aprendizados que se mostraram significativos e, por isso, a aula se mostrou envolvente para as crianças e igualmente

para a estagiária. Essa situação de aula foi, especificamente, um momento de descoberta, tanto para os alunos quanto para a estagiária, que se surpreendeu com as crianças ao trazer uma proposta de aula (diferente da que vinha realizando), que instigasse as mesmas a reelaborar conjuntamente as atividades, a partir de objetos disponibilizados e a relação com o correr e saltar. Considerando, como Hildebrandt-Stramann (2014)<sup>14</sup>, que o movimento, como uma forma especial de encontro com o mundo, é o meio especial de compreender a si mesmo e o mundo, o professor tem como tarefa oferecer às crianças oportunidades de aprendizado em que as mesmas se confrontam com diferentes possibilidades, pois a experimentação está ligada à criação. Assim, o professor oferece oportunidade para a criança engendrar diferentes situações, proporcionando a realização do movimento próprio, com significado pessoal, “porque na vida não tem um professor do lado” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2014, conforme nota 1). A pessoa que se movimenta estabelece uma relação sensível e significativa com o meio. Nesse sentido, o movimento humano, enquanto um se-movimentar, de acordo com Kunz (2006),

é um fenômeno relacional de “Ser Humano-Mundo” e concretiza-se como uma espécie de “diálogo”. (...) abre horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e a cultura (p.21).

O se-movimentar, aqui referido, tem como base teórica a fenomenologia de Merleau-Ponty, em que importa o movimento humano visto como um ato intencional de um sujeito numa dada situação em que acontece uma relação de diálogo com o meio. Diferente de uma visão mecânica e funcional, em que a pessoa e o movimento que ela realiza são considerados de forma isolada, separada, vistos apenas em seu aspecto externo. Como lembra Pereira (2014), no contexto fenomenológico, o movimento próprio, pessoal ou intencional, está representado na expressão se-movimentar com o pronome “se” antecedendo o verbo na busca de dar ênfase ao sujeito que se movimenta. Essa ênfase busca distinguir-se de “determinados pressupostos científicos, que se mantêm indiferentes em relação a fundamental diferença existente em um ‘Se-movimentar’ e um, simplesmente ‘ser movimentado’” (TREBELS, 1991, p. 339). Este

---

<sup>14</sup> Anotações na disciplina Tópicos Especiais em Teoria e Prática Pedagógica, do PPGEF, com o professor Reiner Hildebrandt-Stramann (2014).

autor acrescenta que não se tem a intenção de negar a visão da ciência como as abordadas pela anatomia e a biomecânica, ele expõe que as mesmas são importantes para explicar um organismo vivo, porém não plenamente. É necessário que se abra “um espaço para a conduta que cada um, individualmente, pode preencher” (2006, p. 28).

Durante algumas das conversas realizadas com a acadêmica Patrícia, quando das suas intervenções com o 3º ano, procurei fazer algumas sugestões quanto a importância de dar maior abertura para a experimentação e criação de movimentos, bem como a importância de perceber os alunos e os significados que partiam dos mesmos no decorrer da aula. Um desses momentos pode ser ilustrado por meio do registro a seguir do diário de campo dessa pesquisa:

O “barco”, sugerido no início da aula, poderia ter sido mais significativo para as crianças se fosse contextualizado o ambiente, de que modo surge esse barco, para depois, por exemplo, chegar à praia e entrar na floresta, passando pelas árvores, rios, a montanha mais alta etc. Patrícia poderia construir com eles esse ambiente de modo que ficasse mais instigante, mais significativo. Ela poderia elaborar outros desafios, além dos já experimentados, junto com as crianças. Também poderia ter incluído a ideia de um dos alunos, quando o mesmo falou: “a água do rio é elétrica”. Como essa aula é interrompida pelo recreio e depois continua, fiquei conversando com Patrícia sobre essas questões. E, quando as crianças voltaram do recreio, ela procurou inserir na continuação da aula, as sugestões que dei a ela. Então, Patrícia sugeriu que cada criança passasse pela montanha (corda) de um jeito diferente. Então, eles começaram a experimentar várias maneiras, como passar por baixo, de costas, de barriga para cima etc. Depois, Patrícia disse para eles inventarem outra forma além da que já tinham feito e surgiram tantas outras (Diário de campo, 02/06/2014).

Nas aulas subsequentes, Patrícia procurou continuar com propostas de problematização de movimentos, em que as crianças participavam na elaboração de obstáculos, desafios propositivos de movimentos. Nessas aulas, as crianças, além de se descobrirem capazes de auxiliar na elaboração conjunta das atividades da aula (o que para elas não era oportunizado até então), desfrutaram da experimentação, da fruição do movimento próprio. A estagiária, até então, tinha a compreensão de que as aulas deveriam ser estruturadas e elaboradas por ela, de modo que os alunos realizassem o movimento todos da mesma forma, ou seja, a perspectiva era que o movimento fosse predefinido e realizado corretamente, mas aos poucos essa visão foi se abrindo para outros olhares. Isso está presente na sua fala, na qual ela se refere nos seguintes termos:

*Deixei eles darem duas voltas na quadra, eu fui montando o material, eles correram e cansaram [...] agora vou conseguir dar aula. [...] a minha ideia era que eu levasse, eu tinha que entregar [...] aí, depois*

*de um certo tempo, só aquela situação de estar num circuito fechado já não foi mais suficiente, então eu comecei a fazer com que eles comessem a trabalhar juntos, deu muito problema, mas eu percebi que foram as aulas que o objetivo mais seguiu. Eles se envolveram, além de darem a opinião deles, eles tinham que estar num grupo, trabalhar em equipe, ter que “salvar” o amigo [...] sem ser obrigatoriamente a ideia de ter que aprender a fazer aquilo, a execução correta. (Patrícia)*

Essa fala remete a pensar sobre as teorias que buscam entender o movimento humano. A intenção é compreender o movimento humano para além da abordagem objetivista e mecânica das ciências naturais, que “geralmente define o movimento como um deslocamento no tempo e no espaço físico” (TREBELS, 2006, p. 23). O movimento, nessa perspectiva, independe do sujeito que se movimenta, pois se baseia em conceitos da física, deste modo, ao tratar de organismos vivos, estes conceitos não são capazes de descrever o ser de forma satisfatória, mas apenas suas “condições de existência” (TREBELS, 2006). Diante disso, o movimento humano não pode ser explicado/estudado separado da pessoa que se movimenta, pois, o movimento é uma ação realizada por um ser que tem uma intenção e atribui um significado que se dá na relação, no diálogo com o mundo. Pereira (2014) fala da visão ambígua em relação ao corpo que cabe semelhante consideração em relação ao movimento; este “responde às leis da física, mas também expressa a subjetividade da criação artística. É treinável, mas também é imprevisível. Em sua ambiguidade, ele é potência, linguagem” (p. 51).

Nessa direção, é importante abordar a relação entre movimento e percepção, pois o movimento acontece como um diálogo com o mundo pelo se-movimentar. Sendo que movimentar e perceber são ações de um organismo vivo, a partir do encontro sensível do ser com o meio circundante em que, nesse encontro, o mesmo observa e percebe esse meio numa relação de intencionalidade. Assim, o que percebemos (um objeto, por exemplo) não pode ser percebido independente da pessoa que o percebe, não há uma divisão entre o sujeito que percebe e o que é percebido. Nessa perspectiva fenomenológica, em que a intencionalidade é um conceito decisivo, o sujeito é considerado historicamente e a situação vivida é contextualizada (TREBELS, 1991, 2006).

A respeito da relação dialógica entre o ser humano e o mundo, que se estabelece com e por meio do movimento, Tamboer (1979) diz que, no se-movimentar,

ambos os “partners” têm um papel de formação na constituição do movimento. A designação “partner” perderia seu significado, se uma das duas partes fosse tratada isoladamente; os parceiros obtêm seu significado somente na relação com o outro (p. 8)<sup>15</sup>.

O se-movimentar tem como base o movimento humano numa relação dialógica que se dá no contato do ser com o mundo de modo sensível, singular, em que, nesse contato, há um confronto com o mundo em que se constitui o sentido/significado do se-movimentar. Essa relação de diálogo que acontece no se-movimentar está presente na fala abaixo, quando o estagiário remete-se à oficina de sensibilização (realizada no início da disciplina de estágio), em que o se-movimentar, naquele momento, proporcionou que o mesmo tivesse uma relação mais sensível, em parceria com sua turma de intervenção no estágio. Neste caso, os diálogos de movimento realizados com a turma de estágio foram significativos para William N. estabelecer outros diálogos, com outros sujeitos.

*Eu lembro da sua intervenção na sala em que a gente teve a oportunidade de se perceber, dos gostos, dos cheiros, de fazer atividades com os colegas, a questão da complementaridade da mão no rosto do colega, e ele tinha que acompanhar a mão, eu sempre tinha essa imagem na cabeça nas aulas do estágio. E as suas dicas de pensar mais em determinado aspecto, a gente tem que ser sensível, mas a gente não pode querer impor que as crianças façam, isso também é ser sensível, porque às vezes a gente se empolga, quer que todo mundo faça e deixa de ser sensível, de respeitar o momento da criança. (William N)*

Na Educação Física, as diferentes manifestações da cultura de movimento oportunizam situações em que o se-movimentar se faz presente. Pois, na educação pautada na visão antropológica o movimento humano se dá num diálogo<sup>16</sup> com o mundo, então, mais importante que o aprendizado de técnicas e destrezas motoras é propor movimentos que tenham sentido para quem os realiza, e que expressem uma intenção ou sensação própria. Assim, o movimento é realizado de modo pessoal e subjetivo, pois, de acordo com Kunz (1994), o movimento é sempre a ação de um sujeito, num determinado contexto atrelado a um sentido. Então, ao perceber a realidade

---

<sup>15</sup> Texto “Movimentar-se: um diálogo entre o homem e o mundo”, disponibilizado na disciplina Estudos Antropofilosóficos do Movimento Humano, ministrada pelo prof. Elenor Kunz, no programa de pós-graduação em Educação Física. Tradutor desconhecido - a data, 1979, refere-se ao ano da tradução.

<sup>16</sup> Sobre a concepção dialógica do movimento humano, ver TAMBOER (1979); TREBELS (1991, 2003, 2006); KUNZ (1991, 1994); BETTI et al. (2007).

na relação com o outro, pode-se compreender o movimento humano como “uma ação em que um sujeito, pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (TREBELS, 1983, citado por KUNZ, 1991, p. 163). No momento dessas experiências próprias e significativas de movimento, entendidas aqui como se-movimentar, a pessoa se reencontra, encontra o outro e o ambiente à sua volta. Então, o se-movimentar tem como referência a pessoa que se movimenta e não o movimento visto isoladamente.

No registro a seguir, as crianças receberam cada uma um arco e puderam explorar diferentes possibilidades de movimento com o objeto, assim, as crianças realizaram diálogos de movimento pelo se-movimentar. Então, para cada criança o movimento acontecia de diferentes maneiras, a partir de suas intencionalidades. Assim, os estagiários,

[...] deixaram as crianças experimentarem à vontade o arco e depois fizeram sugestões de outras possibilidades. Num determinado momento de experimentação, uma criança lança a ideia de que o bambolê era o volante de um carro, então William e Ana aproveitaram o que surgiu para continuar a brincadeira com o arco. Logo, todos estavam brincando juntos e traziam outros elementos, como buzinar e parar (Diário de campo, 18/06/2014).

Em outros momentos (principalmente nas primeiras intervenções), essa equipe de estagiários proporcionava pouca abertura às crianças para a experimentação, apesar de, em vários momentos de conversas, ter feito sugestões para que eles incentivassem a fantasia e a experimentação que possibilitam o diálogo de movimento. Essa dupla demonstrou uma visão mais fechada inicialmente, mais padronizada de movimentação, como pode-se perceber no seguinte registro, feito em “Diário de campo”:

Nessa aula, Ana planejou várias atividades, porém, foram muitas atividades em que as crianças experimentaram pouco, não puderam explorar outras possibilidades, não usufruíram tanto quanto poderiam, pois a estagiária auxiliou as crianças, uma a uma, na realização de cada movimento, que era demonstrado e deveria ser repetido. Elas poderiam ter passado várias vezes pelos obstáculos de formas diferentes, mas Ana não oportunizou às crianças explorar e descobrir-se nas situações de movimento. Vejo que faltou a percepção da estagiária do que seria mais significativo para as crianças se tivessem a oportunidade de explorar, a sua maneira, os obstáculos e descobrir como transpor cada um, pois a estagiária conduziu constantemente o movimento de cada criança, ajudando excessivamente na realização da atividade. A maioria das crianças tinha condição de realizar o circuito proposto sozinhas e o auxílio poderia ser dado a partir da solicitação das próprias crianças. Num certo momento, uma das crianças quis saltar ao invés de passar pelo obstáculo, mas Ana disse que não era para saltar. Ao ser indagada do porquê, ela respondeu que “a aula de saltos será a próxima” (Diário de campo, 19/05/2014).

Este registro se refere ao planejamento da equipe que teve como tema a ginástica, sendo que a ginástica teve sua origem histórica na rigidez, na eficiência da técnica. O estudo de Soares (1998) identifica a educação que se impôs ao corpo na modernidade, particularmente pela ginástica que, por meio de exercícios físicos com suas descrições detalhadas, tinha como tarefa moldar, adestrar o corpo e também internalizar comportamentos. Nas suas palavras,

na Europa, ao longo de todo o século XIX, a Ginástica científica afirma-se como parte significativa dos novos códigos de civilidade. Exibe um corpo milimetricamente reformado, cujo porte ostenta uma simetria nunca antes vista. (...) Este corpo fechado e empertigado desejou banir qualquer vestígio de exibição do orgânico e, sobretudo, qualquer indício de perda de fixidez... (p.17).

Com ampla repercussão, a modernidade institui modos de ver a sociedade de uma forma pragmática de pensar baseada na ciência, tornando-se a base de todo pensamento e conhecimento difundido. Pois, desde o “menor gesto do trabalhador (...) na indústria e fábrica, que se afirmam como expressão de domínio do homem sobre a natureza até a mais ousada acrobacia, seria a ciência a prescrever, indicar e ditar, enfim, o modo de realizar a tarefa... a forma de viver” (SOARES, 1998, p. 23). O corpo passa a ser educado para a retidão, para a verticalidade desde a infância, pois esse devia obedecer a um padrão utilitário de economia de tempo, de energia e de cultivo à saúde. Este período caracteriza uma forma de ser e viver em que tudo deve ser regado conforme os parâmetros da ciência, da técnica e, da mesma forma, com o corpo em diferentes situações de movimento.

Essa origem histórica da ginástica tem suas marcas presentes de certa forma ainda nos dias de hoje, no curso de Educação Física, quando se evidencia nas aulas a necessidade do movimento correto, técnico e eficiente.

Em outros registros, situações semelhantes se repetem, demonstrando dificuldade em ir além do planejamento e de sentir/perceber a criança em relação ao que ela pode experimentar, criar e realizar sozinha, e quando a criança precisa de ajuda. Porém, ajudar não significa limitar o movimento da criança. Esta equipe aos poucos foi modificando a relação com as crianças e pôde perceber a importância de proporcionar situações envolventes que fossem significativas para o se-movimentar das mesmas. O fator subjetividade é considerado por Kunz (1994) como essencial a ser considerado se se pretende uma educação crítica e emancipada. Visto que no se-movimentar a pessoa

que se movimenta atribui um sentido, singular, manifestando suas sensações, que são únicas e intransferíveis. Sabemos que nem toda perspectiva de educação valoriza a subjetividade e, por vezes, tenta controlá-la. Então, no mundo em que vivemos, nossas possibilidades de compreender têm sido limitadas em decorrência das objetividades já consolidadas numa sociedade marcada pelo conhecimento científico e tecnológico determinista. A partir disso, o autor entende subjetividade como um processo em que a pessoa se desenvolve numa relação tensa que se estabelece entre a pessoa e o seu contexto social. Então, o espaço de valorização da subjetividade na educação se faz importante na medida que se entende o mundo em que cabem “todas as possibilidades do agir, perceber e sentir (...) subjetividade vai constituir-se assim, na ‘nossa’ forma de conhecer o mundo” (KUNZ, 1994, p.105). E, conhecendo o mundo pelo movimento, pelo se-movimentar de cada um, que é subjetivo, se compõe uma relação de sensibilidade. O que, no caso de outra equipe, foi oportunizado com maior frequência, em diferentes situações e contextos, o se-movimentar pelo estímulo à fantasia e imaginação, como podemos perceber no registro a seguir:

Rafa explica o trajeto/caminho a ser percorrido por eles e, depois, pergunta se todos passaram no túnel sem problemas, se foi fácil ou difícil. Passaram por uma "ponte" e Rafa pergunta: "Que ponte é essa, qual o nome dela?" As crianças respondem: “É a ponte Hercílio Luz”. As crianças vivem a história contada em sala. A equipe (principalmente Rafa) estimula a fantasia e a imaginação durante as aulas. As crianças são participativas e se divertem realizando as propostas de movimento (Diário de campo, 30/06/2014).

Nessa equipe, Rafa demonstra sensibilidade ao se relacionar com as crianças, ao elaborar as aulas em relação à sequência, coerência, dinamicidade, crítica e ludicidade. Fred, por sua vez, acompanha Rafa em todos os momentos, sendo nítida sua confiança e admiração em relação a Rafa nas aulas. Sozinho, ele fica inseguro; na equipe, ele se solta mais.

O se-movimentar na Educação Física busca oportunizar o conhecimento de si (Kunz 2002), da capacidade de realizar movimentos relacionando-se corporalmente com diferentes espaços, tempos, pessoas e o meio em que vive. Como no exemplo mencionado pelo autor, o conhecimento de si permite interpretar, por exemplo, quando na indicação de um programa de condicionamento físico, de uma corrida de 6 km, nossa sensibilidade anuncia que, ao atingir 4 km, já é o suficiente, ante os avisos do corpo, como dores laterais do abdome ou dor na articulação do joelho. Nesse exemplo, “ouvir”,

ou melhor, sentir o que o corpo manifesta e como agimos diante disso, caracteriza um conhecimento de si, possibilitado pela relação de diálogo da pessoa com o mundo. Oportunizar o conhecimento de si, em aulas de Educação Física, parece ser algo tão importante quanto necessário, pois os alunos muitas vezes realizam aulas que pouco contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade que possibilitaria um maior diálogo de movimentos de descoberta, de outras composições e atribuições de significados, de expressões e movimentos próprios manifestados. A exemplo disso, destaco outro momento do “Diário de campo” que ilustra o que a escola tem proporcionado referente a experiências de movimentos significativos, e como a Educação Física ainda tem sido subjugada em relação ao que a mesma pode desenvolver.

A estagiária trouxe a música da dança popular “balaio”, pois a escola solicitou aos professores que os alunos apresentassem uma coreografia na festa julina. Então, Patrícia foi demonstrando os passos da coreografia e os alunos, após observar, repetiam. Patrícia, apesar de ter experiência com dança, trabalhou de forma tradicional, em que a professora fica geralmente de costas para os alunos e demonstra os movimentos a serem realizados e os alunos repetem esses movimentos. As crianças por vezes se dispersaram, mas realizaram o que foi solicitado. Patrícia achou que elas não participaram como ela esperava, ficou decepcionada. Eu disse a ela que o ensaio de uma dança repentinamente, em meio ao conteúdo que vinha sendo desenvolvido por ela (atletismo), ficava descontextualizado. As crianças não veem sentido em fazer a dança, mesmo sabendo que será apresentada na festa da escola. Então, sugeri que ela, antes de continuar os ensaios, procurasse falar para a turma sobre o significado daquela dança, que mostrasse a dança em vídeo e, principalmente, que construísse com as crianças a coreografia, ao menos parte desta. Disse para não apenas trazer os passos prontos, mas que as crianças também pudessem criar. Lembrei das aulas da semana anterior, quando Patrícia propôs que a turma elaborasse outros desafios a partir do que ela já tinha trazido, e de como os alunos se envolveram e participaram ativamente. Ela me disse que ia tentar (Diário de campo, 09/06/2014).

Abaixo a continuação do “Diário de campo” que relata a aula seguinte, sobre como Patrícia lidou com a situação de cobrança da escola e com as sugestões que fiz a ela.

Patrícia fez a contextualização da dança “balaio” que será apresentada na festa julina da escola. Ela pediu que as crianças desenhassem algo que gostem de fazer e frutas que gostem, para colocarem dentro do balaio, para que, durante a dança, oferecessem para o colega, mesmo com a professora de Educação Física da escola dizendo que não deveria fazer, pois “não tinham tempo para isso”. Depois, foram para o pátio, onde ensaiaram novamente a coreografia. Dessa vez, as crianças participaram muito mais. Visivelmente, os movimentos da dança passaram a ter significado para as crianças e a coreografia se desenvolveu com a contribuição/criação de alguns momentos por parte das crianças. Patrícia ressignificou a origem da dança junto com a

turma. Ela percebeu a importância de as crianças participarem da construção/elaboração da coreografia e atribuírem um significado próprio ao movimento (Diário de campo, 16/06/2014).

Então, somos o que fazem (escola, família, livros, TV, internet) de nós, sendo desejoso que a educação (aqui me refiro mais especificamente à Educação Física) oportunize momentos livres de padronizações, e puras repetições ou cópias, estimulando, ao invés disso, relações sensíveis de diálogo como no se-movimentar. Essas relações sensíveis poderão ser uma maior oportunidade de compreender quem somos e o mundo em que vivemos. Pois, como nos referimos no capítulo anterior, em relação à sensibilidade, compreendida nesse trabalho como o âmbito humano que se deixa tocar no seu modo de ser e estar no mundo, compreendemos que a mesma se manifesta nas relações do ser-no-mundo. Um conhecimento de si pressupõe uma abertura, uma entrega, uma disponibilidade para sentir, perceber, descobrir, para ser o que se é na relação com o outro e com o meio. Sendo que o ser que se deixa tocar nessas relações de interdependência (entre ser e mundo) estabelece significados que possibilitam perceber a si e ao meio circundante. Os significados oriundos dessas relações não são apenas do ser ou apenas do mundo, mas se dão na relação. Essas relações de interdependência são como “diálogos” significativos, e o que é significativo torna-se saber. Na fenomenologia, o princípio da intencionalidade refere-se à origem do significado que atribuímos no contato com algo, alguém ou um objeto, significado esse que acontece inicialmente num plano pré-objetivo, sensível, corporal.

Por meio do movimento, as relações dialógicas permitem o se-movimentar, permite ser o que se é por meio do movimento, ou seja, o movimento próprio, intencional, pleno de sentido. Betti et al. (2007) referem-se às novas significações que se atualizam em contextos vividos, ficando assim “sempre aberta a possibilidade de criação no movimentar-se humano” (p.44). O movimento próprio possibilita alcançar situações de experiência estética, seja por meio da dança ou outro conteúdo da cultura de movimento. Sendo que, a experiência estética ao ser “saboreada” ou “provada”, adentra o campo da sensibilidade, que se desdobra e ganha forma em ações vividas no cotidiano. “O potencial da sensibilidade é um terreno fértil para a criatividade, bem como, para ocorrências de experiências estéticas, que podem acontecer num momento de relação sensível com o mundo” (CAMPOS, 2002, p.107).

Patrícia, ao se referir à Educação Física durante sua vida escolar, fala que teve uma nova experiência quando mudou de escola e passou a frequentar as aulas de dança.

*[...] lá, eu descobri a dança; eu já fazia antes, mas era aquele negócio, repetição, repetição, repetição, repetição, aquela coisa que todo mundo faz e muita gente desiste por conta disso. Então, eu descobri uma nova forma de dançar, foi lá que eu descobri o que é expressão corporal, descobri o que é arte. O dançar só por dançar é uma coisa, e você sentir, é algo que vem de dentro, é uma nova percepção do que está ao seu redor, perceber pequenas coisas. [...]* (Patrícia)

Entendo que, assim como na vida, na educação/formação não há uma única direção a ser tomada, uma única teoria ou método que dê conta de abranger a complexidade das relações e dos acontecimentos, não há resposta única e definitiva para uma pergunta. Diariamente nos deparamos com inúmeras possibilidades de caminhos que podem nos levar a distintas experiências, cada uma com significados singulares que podem levar a reflexões, e novas escolhas podem ser feitas. É nessa perspectiva que a dança pode se fazer presente na formação, pode permitir outros caminhos para a formação do professor, pois na dança as certezas estão ausentes, em vez disso predomina o que está por vir, que é ainda desconhecido, pois faz parte das infinitas possibilidades de significados, de descoberta de movimentos, da criação e expressão na dança.

Para que o movimento na dança aconteça pela via da sensibilidade é preciso que estejamos abertos e dispostos a possibilidades inesperadas. Ou seja, precisamos permitir que o movimento flua espontaneamente, pois daí poderemos nos dar conta do que surgiu, do que realizamos, do que criamos. Isto acontece na dança quando deixamos que o movimento aconteça sem uma determinação anterior, sem nos preocuparmos com o modo exato do movimento acontecer, sem pensar anteriormente na forma que o mesmo pode adquirir. O que importa é a fruição, a sensação, o sentido que terá para cada um de nós e que, portanto, nos move em tal direção. Para que a dança aconteça nesse sentido é preciso ter em conta a perspectiva da experiência estética para, então, possibilitar o conhecimento de si, do outro e da realidade vivida, acurando a sensibilidade, a expressividade e a criatividade em cada um. Também, enquanto expressão artística, a dança, assim como a música ou a literatura, é a transposição de uma realidade existente para outra na forma de arte, fruto de uma leitura e um possível desvelamento da realidade, podendo então res-significá-la. Também, enquanto expressão artística, a

dança manifesta o ímpeto da arte relativo à resistência, ao desprezo às regras e ao que é imposto como único, fixo, pois na arte o criar, muitas vezes, tem início com a desconstrução para que se possa recriar. Deste modo, está incutido na dança esse ímpeto que acredito deve fazer parte da educação. A partir disso, a dança acontece enquanto possibilidade própria, ou seja, o que cada pessoa ou grupo, na sua singularidade, expressa na composição da sua dança.

Na análise de diversos autores, a dança tem sido entendida como expressão de vida e como linguagem social, como manifestação de introspecção e de interação com o meio, como ato de apreensão e de reação aos fenômenos do universo (FIAMONCINI; SARAIVA, 2001, p. 96).

A dança nasce do movimento que transborda, que transgride. O movimento de duas ou mais pessoas na dança torna-se um vibrar em comum. Assim, ser o que se é na relação com o outro e, ao mesmo tempo, criar e recriar sentidos, modos de ser e estar.

Trebels (s/d), citado por Kunz (2006), refere-se a relações significativas entre ser e mundo que se dão pelo movimento como uma experiência estética, caracterizando assim um “se-movimentar” humano. Então, pode-se usufruir de experiências estéticas pelo se-movimentar ao propor que se criem maneiras diversas de tocar ou arremessar uma bola numa direção ou alvo. Ou quando se pode expressar as sensações vividas ou ideias a respeito, quando se compartilha com colegas o que sentiu e perceber as diferentes maneiras de sentir a experiência compartilhada. Também, quando solicitados a realizar uma corrida, esta possa ser em espaços diversos ou modificados, com motivações/desafios que permitam a cada um explorar alternativas de direções, dinâmicas ou intensidades, conforme estímulos que permitam encontrar um modo particular de cada um realizar a sua corrida pelo seu se-movimentar. Muitas são as situações de movimento que podemos instigar/provocar, experiências significativas às quais o saber da experiência possa oportunizar outros significados e descobertas.

O se-movimentar pode ser uma possibilidade na Educação Física, que dê subsídios a uma educação que oportunize espaço para o desenvolvimento da sensibilidade como formação humana e docente. Isso está evidenciado nas duas falas a seguir:

*[...]do meu ponto de vista, a sensibilidade é um tema transversal, deve ser trabalhado em todas as disciplinas, até talvez como um eixo do projeto do curso, porque é uma qualidade muito importante para o professor, o professor tem que aprender a ser sensível. Então, acho*

*que na Educação Física talvez [...] nos próprios conteúdos das disciplinas, trabalhar a sensibilidade na dança, no futebol, nos esportes, no condicionamento físico, enfim... a sensibilidade não varia tanto, só talvez os locais onde ela é exercitada. (William N)*

*Acho que, da mesma forma que se trabalha na Educação Física, deve ser trabalhada nas outras também. Acho que todas as disciplinas devem trabalhar um pouco a sensibilidade. Pra nós (da Educação Física), é claro porque a gente trabalha com o movimento, com o corpo, enquanto que o professor de Matemática pode trabalhar a visão do aluno. Por exemplo, se o professor disser para fechar os olhos e dizer quantas cadeiras tem na sala, assim você está trabalhando a matemática e os sentidos. Da mesma, forma como na Educação Física, tem de ser feito nas outras disciplinas. (William C)*

Essas falas apontam a sensibilidade como um possível tema transversal, que poderia perpassar as disciplinas previstas no currículo, tanto da Educação Física quanto de outros cursos de formação. Entendemos a importância de contemplar temas que não estão previstos na grade curricular, mas também da dificuldade destes serem desenvolvidos, visto que cada disciplina tem sua carga de conteúdos a contemplar, deixando pouco espaço para o professor desenvolver algo que não esteja no currículo. Podemos pensar na História, quando da criação da escola durante a modernidade, em que a então instituição criada baseada no controle, tinha o intuito de transmitir conhecimentos. Sendo assim, a mesma não tinha espaço para promover a sensibilidade, pois não era este um horizonte almejado.

Deste modo, as instituições educacionais hoje têm uma preocupação objetiva com o mundo do trabalho, então, assim como é difícil para a Educação Física na escola pensar em desenvolver sensibilidade, é difícil também para qualquer outra disciplina, ou talvez ainda mais difícil que na Educação Física. Um dos motivos é que cada disciplina tem previstos conteúdos a ser desenvolvidos, isso dificulta que o professor possa atender algo que não esteja no currículo. E, ainda, na escola moderna (e contemporânea), as disciplinas têm a característica de educar para o âmbito do trabalho, ou seja, um currículo profissionalizante, que não busca desenvolver sensibilidade. Dentre as disciplinas tradicionais do currículo da escola, as únicas que parecem não educar para o trabalho são as Artes e a Educação Física. Diante disso, a sensibilidade deixa de ser contemplada, pois não é uma obrigatoriedade do currículo. Por exemplo, o professor que tiver uma experiência sentida e refletida com a sensibilidade, poderá

pensá-la a partir de suas experiências, mas precisa a oportunidade de antes desenvolver a sua sensibilidade pessoal, enquanto docente.

Por vezes, temos dificuldade de identificar sua presença, pois como aborda Kunz (2009),

Nossas capacidades sensíveis (...) foram bastante bloqueadas pela exagerada concentração em atividades racionalizadas para o acompanhamento da evolução cultural do mundo. Nossa visão concentra-se melhor sobre estímulos visuais que se repetem e que, muitas vezes, são alterados artificialmente para provocar esse movimento de concentração visual. (...) E isso também acontece com outros sentidos. Poderíamos dizer que nossa visão, audição, nosso paladar, tato e olfato estão abertos para o mundo, mas sentem e passam à consciência apenas o que são constante e insistentemente instigados a sentir. Os movimentos, esportes e jogos podem ter um papel fundamental para restituir aos nossos cinco sentidos suas capacidades inatas. Basta, penso eu, prestar mais atenção no que ocorre com eles quando estamos atuando no esporte. (...) Numa aula de Educação Física isso deveria ser assunto constante de ensino (p.45).

Deste modo, para acurar nossos sentidos, precisamos ter a oportunidade de instigar a sensibilidade, de cultivar situações que a despertem e promovam o seu desenvolvimento. Sendo que não se pode falar ou escrever sobre sensibilidade, sobre movimento próprio sem uma representação intelectual, pois esta, de acordo com Betti et al. (2007), “sempre será uma expressão segunda”, mas necessária

para que se estabeleçam significações culturais sobre o movimento (quer dizer, para constituir um saber intersubjetivo), as quais também contribuem para constituir e renovar a ‘cultura de movimento’ (p. 50).

Os significados advindos das relações de diálogos da pessoa com o ambiente (com outras pessoas ou algum objeto) constituem significados de movimento que podem se dar de três formas diferentes de transcender limites. Segundo Gordijn (1975), citado por Tamboer (1979): a transcendência direta acontece a partir de uma intencionalidade espontânea, pré-reflexiva, em que a pessoa, por meio do movimento, se relaciona com um objeto (uma criança que balança ou se enrola numa corda, por exemplo) e, nesse contato direto, se funda o significado como uma resposta de

movimento, de possibilidades de movimento com o objeto. A transcendência aprendida pode ser ilustrada pelo exemplo a seguir:

[...] fizeram a brincadeira do “coelhinho sai da toca”, que fluiu bem. Durante a atividade, uma das crianças começou a dizer "acordar" no momento em que os "coelhos" saíam das tocas (arcos) e dizer "dormir" quando voltavam para as “tocas”. Logo, todas as crianças começaram a seguir a ideia provocada pelo colega. Foi, então, que William fez uma variação interessante da brincadeira que não estava planejada. Ele disse para a turma que, cada vez que os coelhinhos (crianças) voltassem à “toca” para "dormir", teria uma "toca" a menos, então eles iriam dividir as mesmas para que todos, tivessem onde "dormir". Até que, no fim, restou apenas uma “toca” para todos e, com esforço, as crianças conseguiram ficar todas juntas no arco. Foi uma ótima variação, pois não estava planejada desse modo, e William disse que achou que poderia ser uma boa continuidade no momento em que estava acontecendo (Diário de campo, 18/06/2014).

Nesse relato do “Diário de campo”, os estagiários propõem a ideia de movimentação a partir da brincadeira chamada de “coelhinho sai da toca”, em que as crianças podiam movimentar-se, cada uma a seu modo, quando ouviam o professor dizer “coelhinho sai da toca!” Nesse exemplo, pode-se identificar a transcendência aprendida em relação ao que Gordijn chamou de “imitação da intenção”, pois como no exemplo acima, “enquanto se movimenta, aquele que aprende deve encontrar a sua própria forma de movimento” (TAMBOER, 1979)<sup>17</sup>. Na imitação da intenção, é proposta ao aluno a ideia de movimento, uma imagem e não o movimento padronizado. Então, o ensino, na perspectiva dialógica do movimento, não deve se restringir à “imitação da forma”, mas que se abra para a terceira forma de transcendência, a criativa. Nesta, as possibilidades se alargam, o aluno pode inventar, encontrar um significado inédito, a partir de diálogos espontâneos, já proporcionado no aprendizado anterior, quando da “imitação da intenção”.

A aula, relatada acima, possibilitou que as crianças ressignificassem a brincadeira espontaneamente, assim como Willian C. e Ana também estavam perceptivelmente mais à vontade naquela aula, e Willian C. acabou fazendo uma proposição, no decorrer da aula, que não estava prevista e que trouxe uma maior possibilidade de respostas de movimento por parte das crianças, provocando ainda a ideia de partilha, de grupo, de cooperação. Percebi o quanto as crianças estavam mais envolvidas e interessadas, que as crianças foram espontâneas e criativas, e os estagiários também, no acontecer dos movimentos.

---

<sup>17</sup> Texto traduzido. Ver nota 14.

Mas não foi sempre assim, nas aulas anteriores os estagiários estavam mais dirigidos à imitação da forma. Apesar de se tratar de crianças pequenas, as aulas estavam, em sua maioria, voltadas para a perspectiva da imitação da forma como referido anteriormente. Num outro relato sobre essa dupla pode-se observar isso.

[...] falta de contexto para as crianças ainda é frequente por parte dos estagiários, em relação aos momentos das aulas que acabam ficando com pouca ou nenhuma conexão para as crianças. Geralmente, passam um vídeo, constroem um material/brinquedo e fazem propostas de movimentos sem uma conexão, um elo ou sentido para as crianças. Eles pouco incentivam a exploração espontânea do material/brinquedo, assim como a exploração de possibilidades de movimento nas atividades que propõem. Ficam presos ao gesto técnico, padronizado e partem dele para elaborar as atividades de movimento. Em síntese, apesar das conversas que temos ao final das aulas, a dupla pouco desenvolve/oportuniza experiências de movimento, a partir de um enredo, um contexto de fantasia e imaginação. Desenvolvem as aulas apostando na realização dos movimentos conhecidos pertencentes à ginástica (tema escolhido para a intervenção da dupla), mas sem um motivo lúdico que tanto é significativo para o universo infantil (Diário de campo, 04/06/2014).

O exemplo acima mostra como ainda é forte a ideia de aprendizagem de destrezas motoras, do movimento pronto e característico da aula de Educação Física. Tanto que, mesmo se tratando de uma turma de educação infantil, a abordagem da dupla se deu nessa direção. Porém, aos poucos, com conversas com a professora de Educação Física da escola, comigo e com os professores supervisores da disciplina, essa dupla foi se abrindo e reconfigurando suas aulas a partir de outras formas de relacionar-se com o mundo significativo de movimentos das crianças.

## O SER EM TRANSFORMAÇÃO: FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Que a gente  
possa ser mais irmão,  
mais amigo,  
mais filho e  
mais pai ou mãe,  
mais humano,  
mais simples,  
mais desejoso de ser  
e fazer feliz.

Lya Luft

Neste momento, pretende-se abordar a formação humana na perspectiva da *Bildung*. Deste modo, procuro abordar o desenvolvimento da sensibilidade na formação do ser humano que busca um reencontrar-se e um refinamento da esfera sensível nas suas diferentes relações. Essa formação pensada no sentido da *Bildung* refere-se à formação que cada um pode constituir para si (autoformação), incluindo a educação formal, mas não limitada a ela. Então, nesta pesquisa, entende-se a relevância da sensibilidade na formação humana na perspectiva alemã da *Bildung* (formação cultural).

Esse conceito tem origem na ideia de formação do homem grego, chamado de *Paidéia*, que era centrado no esforço do homem compreender a si mesmo e de aperfeiçoar-se. Então, *Bildung* é o que indica mais intuitivamente a educação no sentido

grego, pois “contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, ‘ideia’, ou ‘tipo’ normativo que se descobre na intimidade do artista” (...), aparecendo sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento (...) (JAEGER, 1995, p. 14). Então, inicialmente, tinha o sentido da imitação (mímesis) e, ao mesmo tempo, de moldar no sentido de criar.

Em finais do século XVIII, firma-se o conceito moderno de *Bildung* na Alemanha, que é empregado na educação e na cultura, nas reflexões do homem e da humanidade. É um conceito embebido em filosofia, estética, pedagogia e ideologia, sendo que pode ser compreendido a partir do contexto dos acontecimentos políticos e sociais da Alemanha (BOLLE, 1997). Então, no século da razão, cada cidadão deveria receber uma formação utilitária para o bem-estar social. Mas havia a ideia de felicidade do indivíduo e da sociedade, então a *Bildung* estava associada ao esclarecimento (Aufklärung), como algo que precisa independência, autonomia, que não pode ser obtida pela educação, mais como um autodesenvolvimento.

*Bildung* está relacionada à ideia de uma educação não formal, em que cada pessoa pode se descobrir, se autoeducar e se constituir de uma forma ou outra, dependendo do repertório de experiências que cada um vive. Faz parte de diferentes momentos da formação do ser humano, inclusive a escola, mas não se limita a ela. Ou seja, *Bildung* também passa (ou deveria passar) pela educação escolar, formal, mas que prossegue por toda vida. De acordo com Gross (2006), a mesma relaciona-se à formação integral e orgânica do ser humano, para a autodidaxia. O autor refere-se à característica dialética da *Bildung* pela sua dupla natureza, pois concomitantemente é aprendizado e formação; tanto a autoformação quanto a formação que se pode alcançar em decorrência de um processo pedagógico.

A *Bildung* tem como horizonte experiências significativas que acontecem no “mundo da vida”. São experiências que marcam intensamente, que mobilizam a sensibilidade, que se acumulam, se desdobram e provocam a reflexão e a crítica. A *Bildung* é como um “puxar-se”, é a formação que o sujeito faz de si, a seu modo, corajoso ou medroso, empenhado ou preguiçoso, e escolhe o que lhe é significativo. Então, a pessoa se autoforma e se desenvolve sempre na relação com o “mundo da vida”. Esta é a perspectiva que se quer recuperar, tanto na formação humana em geral quanto na educação formal dos professores de Educação Física, visto que esse foi o foco deste estudo: a atuação dos professores em formação. Portanto, busco esclarecer aqui

que, ao abordar a educação formal pela qual acontece a formação docente, composta por um determinado currículo, não se pode perder de vista também a formação não convencional, a formação que se dá hodiernamente, no convívio com a família, com amigos, ou sozinho ao ler um livro, ao ver TV, ou ainda ao contemplar uma noite de lua cheia. Ou seja, a compreensão é de que a *Bildung* aqui referida é a perspectiva de formação presente em diferentes contextos da vida humana.

O que tem predominado, ainda nos dias de hoje, é a ideia de educação escolarizada e determinista, que está direcionada para o mundo do trabalho. Ora, a educação não deveria ter como horizonte final a preparação do aluno para escolher e exercer uma profissão, uma ocupação como fonte de renda para sua subsistência. A escola tem a função de fomentar a crítica, os questionamentos sobre valores e conhecimentos existentes. Nessa direção, o conceito moderno de *Bildung* está relacionado à ideia de algo que não pode se dar apenas com a educação, mas algo que precisa de autonomia, de liberdade, de autodesenvolver-se (BOLLE, 1997).

Então, o propósito é potencializar a formação, com a noção de desenvolvimento da sensibilidade que perpassa todos os setores da formação humana. A *Bildung* é considerada aqui como um contexto, um pano de fundo que permanece, em certa medida, ao mencionar a formação docente. Assim, a formação cultural (*Bildung*) não deixa de existir, ela se relaciona com a formação docente. A partir disso, é importante deixar explícito que o olhar no qual o estudo se desenvolveu ao pensar o currículo formal, foi a partir das disciplinas e na experiência de estágio supervisionado.

### **Espaço escolar: há espaço para a sensibilidade?**

No decorrer da pesquisa, a questão da sensibilidade na formação surgiu fortemente no espaço escolar, na fala dos entrevistados, pois como já mencionado anteriormente, a escola foi local de atuação dos sujeitos desta pesquisa. Assim, os mesmos acreditam que, no geral, a escola não se preocupa em desenvolver a sensibilidade dos seus alunos, não oferece abertura para experiências desse tipo. Como vemos na fala a seguir:

*Acho que a escola não está muito aberta a isso, as aulas são mais reproduzir os conteúdos que são passados, do que tentar estimular que as crianças criem ou... sei lá. Enfim, parece que não porque são*

*coisas muito controladas na escola, porque tudo que o professor passa eu tenho que aprender dessa forma, reproduzindo, e isso é o aprender. Eu acho que pra desenvolver sensibilidade teria que ter um espaço mais aberto, tanto dos colegas se perceberem, do professor perceber os alunos, conhecer os alunos, as características, as emoções, como eles vieram para a aula naquele dia. A sensibilidade de saber que hoje o aluno não está muito bem, mas não é que ele sempre seja assim. (Rafa)*

Essa fala refere-se a um determinismo pedagógico presente na escola, isto é, os alunos dificilmente encontram espaço para a experimentação, para o acaso na organização escolar. Eles têm uma rotina preenchida pelas disciplinas, com seus conteúdos regulares, pelas obrigações com os estudos, confecção e apresentação de trabalhos, provas etc. Mas em que momento os alunos são instigados a criar e se expressar de outras formas que não só pela escrita ou pela fala? Quando são solicitados a discutir e decidir algo em grupo? Ou, ainda, quando são oportunizadas situações para não só responderem a questões objetivas de conteúdos, mas a falarem sobre impressões, o que percebem do que estão estudando? Como se sentem em relação a determinadas atividades e situações vividas na disciplina, ou na escola. Perceber e falar sobre que sentem, sobre o outro e sobre si.

Um exemplo que pode ilustrar esse determinismo presente na escola é o trecho do diário de campo dessa pesquisa, num momento inicial da equipe de estagiários na escola, ainda em fase de observação da turma escolhida (4º ano do ensino fundamental). Nós acompanhamos a professora da turma numa primeira ida ao laboratório de ciências da escola. E chegando lá,

a professora da turma, vendo que os alunos ficaram entusiasmados diante dos objetos expostos, disse para os mesmos: “É só para ver, não pode pegar”, “Só ver, não é para comentar com o colega, cada um olha quieto e não precisa falar nada”. A aula é sobre alimentos saudáveis, sendo que, durante a aula uma aluna ficou com a mão levantada para falar ou perguntar, mas a professora não deu a palavra a ela. Ao final, a menina seguiu a professora para falar o que queria, então ela contou de sua experiência: que antes ela trazia de casa lanches não saudáveis e agora, depois das aulas, ela só traz comidas saudáveis. Então, a professora chamou a turma (que já estava saindo do laboratório) para falar o que a aluna contou e pediu que a aluna repetisse para a turma ouvir. Conversei com os estagiários sobre o que aconteceu e soube que a aluna frequentemente interrompe a aula com perguntas e falas muitas vezes fora do contexto, porém, não era o caso nesse dia, pois após insistência da aluna, mesmo já dando por encerrada a aula, a professora finalmente deixou a aluna falar e, inclusive, a professora pediu para a aluna repetir para que todos ouvissem, pois percebeu que era uma boa contribuição para a turma (Diário de campo, 08/04/2014).

O relato acima descreve a professora que leva os alunos ao laboratório de ciências, mas não dá chance para que os mesmos se aproximem e olhem o ambiente com mais calma ou toquem em algo, nem falem uns com os outros sobre o que viram, sendo que abre espaço (pouco) apenas para perguntas dos alunos. Ela claramente estava preocupada para que os alunos não quebrassem algo e, por esse motivo, disse para sentarem e olharem o ambiente da carteira onde estavam. Também não queria que falassem uns com os outros sobre o que viam, pois queria silêncio para que todos prestassem atenção na estagiária do curso de nutrição, que tinha vindo à escola para falar sobre alimentos saudáveis. Por esse motivo também não deixou a aluna falar, apesar de a menina ficar muito tempo com a mão levantada, esperando a vez de falar, que só chegou no final, quando a aula já havia terminado. É compreensível que a professora deseje a atenção dos alunos para a estagiária de nutrição, porém, a meu ver a atenção seria maior se ao entrarem no laboratório (com as devidas recomendações de cuidado com os objetos), eles pudessem dedicar ao menos uns minutos iniciais para olhar mais de perto o ambiente. Assim, a conversa poderia partir desse contexto experimental dos materiais e objetos que se encontravam no local para, então, passar para o tema específico da aula. A situação relatada acima não é rara nas escolas, muitas vezes as crianças não podem experimentar, criar, não podem trocar impressões ou ideias entre si, apenas podem olhar e ficar em silêncio. Fica evidente o ensino pautado na objetividade, na obediência, no resultado final. Na sequência, outro momento semelhante do período de observação registrado no “Diário de campo”.

A professora da turma construiu um avião de papel junto com os alunos e, depois, cada criança testou seu avião dentro da sala. Mas esse momento foi abreviado, pois a professora quis passar para outra atividade que enfatizava a escrita e o reconhecimento da letra A da palavra “avião”. A professora pediu para as crianças guardarem o avião na mochila e receberam uma folha com a letra A escrita (grande) para colarem feijão no contorno da letra e desenharem um “avião” acima da palavra avião (Diário de campo, 03/04/2014).

Nesse registro, identifica-se novamente a objetividade no ensino e a importância da linguagem escrita. As crianças construíram o avião com o objetivo de passar rapidamente para o conhecimento da letra impressa. Então, durante a construção do avião e o levantar voo, a atividade envolveu as crianças, mas logo houve um

distanciamento entre a construção do brinquedo e poder brincar com o mesmo, com o objetivo da professora de ensinar a letra. A experiência foi visivelmente interrompida.

A educação que tem se limitado, muitas vezes, ao âmbito da técnica, do conhecimento formal e funcional está presente em diversos níveis de ensino. Isso tem como consequência a desvalorização da sensibilidade na formação em geral e, também, na formação do professor de Educação Física. Se observarmos as disciplinas que compõem a estrutura do currículo da licenciatura, podemos perceber que o curso está voltado para o ensino de práticas corporais, tais como o esporte, a ginástica, de modo predominantemente utilitário e instrumentalizador. O outro exemplo de aula voltada ao movimento fechado e determinado pelo professor aconteceu durante o período de observação dos estagiários nas escolas, como podemos ver no relato a seguir:

A atividade da turma é passar dentro do túnel (feito de arcos e tecido) e, depois, pular dentro dos bambolês que formam um caminho. A professora de Educação Física da escola estipula como deve ser pulado (1º, com os dois pés, depois com um só) e, quando a criança pula de outro jeito, a professora diz que está errado e manda voltar para fazer do jeito “certo” (Diário de campo, 07/04/2014).

É frequente o ensino baseado na demonstração e correção do gesto característico de uma modalidade esportiva ou de uma forma ginástica, por exemplo, o qual todos devem realizar da mesma forma, pois se acredita e se difunde a ideia do movimento correto como o mais eficiente e almejado por todos. O professor, formado num curso de licenciatura que tenha esse ensino como horizonte, provavelmente irá desenvolver sua prática pedagógica com o mesmo intuito. Assim, entende-se que experiências sensíveis durante a formação contribuem para o processo de construção do ser professor, propiciando que o mesmo reflita sobre sua prática docente, ampliando o rol de saberes possíveis de serem alcançados também pelas experiências estéticas vividas durante sua formação.

Diante dessas reflexões suscitadas, sugere-se pensar a formação docente pautada na sensibilidade. A partir do cotidiano enfrentado pelo professor, surgem algumas questões: o que fazer quando o que foi planejado para a aula não acontece? Quando a turma não corresponde ao que se propõe? Quando algo inesperado impede que a aula continue como prevista? O professor precisa estar preparado não só para fazer um bom planejamento e dar a sua aula, mas para adversidades que certamente irão acontecer em

algum momento da prática docente. Pois, planejar é importante, porém, o planejamento não tem como prever tudo o que pode acontecer numa aula, e se o professor tiver essa noção, poderá perceber e seguir pistas que lhe indiquem caminhos não planejados. E, então, como agir?

A formação do professor de Educação Física tem se baseado muitas vezes em realizar a ação de jogar, saltar, correr etc., com base em gestos e normas técnicas que regem, por exemplo, o esporte. Contudo, o ensino da Educação Física na escola, enquanto um local de conhecimento, deve ir além da ação de jogar basquete, por exemplo. É preciso construir um saber sobre o fazer, ou seja, é preciso que se entenda por que o jogo acontece de tal forma, como se constituiu histórica e socialmente dessa forma, o que proporciona, o que pode proporcionar, quais aprendizados acontecem, de quais formas pode ser ensinado etc. Na formação, para atuar na escola ou em outros estabelecimentos de ensino, são precisos os conhecimentos específicos didáticos e pedagógicos da Educação Física, os conhecimentos gerais, mas é preciso mais. É preciso estar preparado para atuar com desenvoltura, com perspicácia, com criatividade, para lidar com situações complexas e sutis. Pois “as relações entre saberes e práticas, no entanto, extrapolam os domínios da competência teórica adquirida. O intempestivo atravessa a ordem das relações por vir, colocando profissional, estudante, saberes, práticas e instituições face ao imponderável” (ALVES *et al.*, 2011, p. 240).

Nesse sentido, ao se referir à sensibilidade como possibilidade de ampliação da formação acadêmica é importante destacar as ideias de Silvino Santin (1995, 1997, 1998), as quais trazem contribuições para avançar na compreensão sobre a sensibilidade, assim como provocaram reflexões sobre o tema na formação de professores de Educação Física. Por se tratar de outra forma de saber, é complicado pensar numa definição para a sensibilidade; e, de acordo com Santin (1998), podemos descrever como ela acontece ou como se manifesta. Em seu texto sobre educação e sensibilidade, Santin (1997) expõe a necessidade de se mudar as práticas acadêmicas que encontram nas definições e nos conceitos explicações para todo objeto de estudo - alguns temas necessitam de um olhar que as ciências não alcançam por meio de seus conceitos, suas metodologias e procedimentos, como é o caso da sensibilidade.

Nesse sentido, o autor fala de dimensões da sensibilidade, sem se ater a conceitos, mas a descrições. Assim, aborda inicialmente a dimensão da *vida*, que por ela somos cativados e levados a viver a sensibilidade. Outra dimensão é ser *livre*, a

sensibilidade não fica presa a receitas, a preconceitos, ela se constitui na liberdade de pensamentos e ações. Deste modo, a decisão/ação também será *transgressora*, pois a sensibilidade não se rende a imposições e não se preocupa com as normas preestabelecidas, ela torna-se, portanto, rebelde ao ser impedida de “escutar, de atender e de aproximar-se das pessoas que lhe estendem a mão pedinte (...)” (p. 12). Ainda, a decisão pode não ser acertada, então a sensibilidade é *comprometedora*, corre riscos, pois se dedica ao outro, na busca da melhor atitude a ser tomada, mesmo sabendo que pode errar. Portanto, a sensibilidade é também *perigosa* por assumir o compromisso da ação mesmo que não se tenha certeza de agir corretamente, pois, “um erro proveniente de um ato guiado pela intuição sensível será sempre condenável. Uma decisão racional sempre será tida como séria e sensata” (idem). Por tudo isso, a sensibilidade é também *presença*, é estar junto.

Estas dimensões podem ser uma oportunidade de pensar novos rumos para a educação e para a formação docente, em que se estabeleçam diálogos e relações humanas mais próximas. Isso implica em buscar e criar sempre outras perspectivas, outros olhares, novos horizontes, a sensibilidade promove e quer a intensidade da vida.

Então, diante de possibilidades de um agir docente em que a sensibilidade é livre, o professor terá desprendimento para mudar seu planejamento, por exemplo, sem que isso o aflija; deste modo poderá atender um pedido ou identificar uma fragilidade em seu aluno. Isso poderá implicar em atitudes que contrariem a normalidade, pois o professor não se furtará a ouvir seus alunos e buscar compreendê-los. O professor comprometido com a educação de seus alunos sabe que uma dose de ousadia é necessária, pois os desafios são frequentes e solicitam tomadas de decisão, muitas vezes passíveis de críticas. Então, é essencial ao aluno sentir o professor ao seu lado, como um parceiro, pois presença é sentir-se com o outro fortalecendo e impulsionando experiências que podem oportunizar relações e saberes mais sensíveis.

Então, é preciso passar da conceituação e compreensão da sensibilidade para a sua vivência também nos momentos em que nos deixamos extasiar pela beleza de um pôr do sol, ao ouvir o canto de um pássaro ou ao ver um bebê dar seus primeiros passos. A sensibilidade pode se manifestar em situações de lazer, em que nos permitimos usufruir cada momento, sem cobranças ou preocupações com a função de estar ali ou de querer saber para que serve ou medir o grau de aceitação alcançado, etc. A sensibilidade está presente também quando percebemos algo diferente, um detalhe, uma cor a mais,

ao olhar para a mesma figura ou ao assistir a um filme pela quarta vez e perceber nuances que antes não havíamos notado e sequer imaginado.

Como na fala da estagiária, que se refere à superficialidade da relação que muitos professores estabelecem com seus alunos e, por esse motivo, muitas vezes não percebem quando o aluno está bem ou não.

*[...] Eu já assisti várias aulas durante todo o curso em colégios particulares, em colégios públicos, e eu senti que tem muito distanciamento, sabe? Ah, o contato com o professor ele pode ter, ele pode brincar, mas é tão superficial. Muitas situações que você vê que a pessoa está mal e o professor não percebeu. (Patrícia)*

Outra fala que nos remete a pensar na formação e a refletir sobre a *Bildung* na educação formal, mas também como autoeducação da pessoa, está presente na fala abaixo:

*Na escola que a gente trabalhou, às vezes essa sensibilidade é desenvolvida de uma maneira mais forçada, através de comandos do professor, regras de dizer “Oh, respeita o colega!” “Vamos respeitar, senão você não vai sair pra aula”. Então, se percebe que tentam desenvolver essa questão da sensibilidade para com o outro, esse respeito, essa cooperação. Mas, talvez, a sensibilidade consigo mesmo, eu acho que a escola ainda não desenvolve, acho que a escola não ensina os alunos a se perceberem. Ela ensina, talvez, eles a respeitarem uns aos outros, respeitar o colega, mas eu não vi pelo menos nenhuma experiência, seja na aula em sala ou aula de Educação Física, os professores ensinando os alunos a se perceberem, isso eu ainda não vi [...] (William N)*

Nessa fala noto que William N. percebe a tentativa da escola em desenvolver o respeito, a cooperação entre os alunos, porém, de forma impositiva, sem que o aluno possa aprender por ele mesmo em situações significativas em que, como se refere Galeffi (2007),

O estético é o âmbito primordial do sentido-sendo (...) a sensibilidade não se pode educar por uma forma de treinamento ostensivo e repetitivo, porque o que está em jogo é o aprender propriamente, mas se pode cuidar para que aconteça como meio do autodesenvolvimento pleno do educando (...) há sempre quem aprenda a aprender de forma surpreendente e bela. É preciso (...) aprender aprendendo, isto é

fazendo ele mesmo sua apropriação significativa de conhecimentos (p. 103).

Então, na perspectiva da *Bildung*, se aprende aprendendo, pela via sensível, na experiência, pois o que nos toca, ao mesmo tempo nos ensina e nos modifica. Desse modo, na perspectiva da formação que acontece a partir de si, ou seja, não por influência ou determinação de outrem, mas com amparo na ideia de que ninguém forma o outro, as pessoas se autoformam. O que não impede o estímulo propiciado pelo outro, pois a formação vista dessa maneira, compreende um processo que acontece de modo concomitante. Ou seja, a autoformação (pessoal) ocorre conjuntamente à autoformação do outro (pessoal-coletivo) porque o saber e a cultura se constituem a partir das pessoas. Portanto, o desenvolvimento se dá no âmbito do sujeito, mas a formação, o desenvolvimento do sujeito, se constrói na relação com o outro. Assim como sensibilidade não se ensina, não se educa, mas se desenvolve por meio de experiências que são vividas particularmente, mas que acontecem na relação. Isso remete ao pensamento do artista plástico Carlos Vergara<sup>18</sup>, que diz “(...) o olho é muito pragmático, nós usamos muito para medir distância, para não tropeçar nas coisas, tornar o olho poético é a função do artista, quer dizer, é dar para o olhar a capacidade de ver poesia também (...)”. Esse olhar poético pode ser presenciado geralmente no convívio com crianças, as quais veem mais longe, pois as mesmas têm o olhar aberto, não linear, não dirigido ou estigmatizado. O olhar da criança abarca seu potencial imaginativo, desprendido. E, como mencionado por Fred:

*[...] A criança é mais inocente, ela é mais verdadeira e tem esse olhar mais sensível.*

---

<sup>18</sup> Trecho de depoimento realizado no filme “A obra de arte”, roteiro e direção de Marcos Ribeiro, 2010.



## Sensibilidade pessoal e sensibilidade docente

*A sensibilidade faz compreender melhor o aluno. Esse é o principal fator. A pessoa sensível consegue compreender a singularidade de cada aluno. (Willian C)*

Esta fala faz alusão ao professor que, ao desenvolver sua sensibilidade, compreende melhor o aluno. Se o professor olha para seus alunos com sensibilidade, o mesmo tem condições de perceber suas reações, movimentos, expressões, que dão pistas para discernir entre um aluno que parece desinteressado, mas que pode ser tímido, e outro que se comporta de forma agressiva, mas que pode estar sofrendo com alguma dor, por exemplo. Assim, o professor sensível pode perceber e ajudar um aluno que está com problemas; e quando surge algum impasse, ele sente que é melhor deixar que os alunos conversem e resolvam a questão entre si ou quando é o momento do professor intervir. O professor que se interessa e se aproxima de seus alunos pode estabelecer relações que permitam perceber as características dos mesmos, tanto individualmente quanto na relação com os colegas. Perceber também as mudanças, sutis ou não, que

ocorrem por infinitos fatores, pode fazer a diferença ao elaborar uma aula e, na hora, perceber que o aluno pode ir além do planejado inicialmente, ou se é o momento de passar para a próxima atividade. Pode-se observar isso na fala seguinte.

*Sim, e isso vai ajudar nas aulas, porque daí se compreende o que o aluno está passando, se ele não está bem ou se está bem, tu sabes o que pode fazer naquela aula ou não. Eu tento pensar a partir do aluno, do momento em que ele se encontra pra poder fazer as atividades. (Ana)*

Essa ideia está presente também na fala de outros entrevistados, como William N., porém, ele acrescenta a importância do aluno também desenvolver a sensibilidade para perceber a si, ao outro e ao ambiente sempre em relação, em que cada fala ou gesto nosso reverbera para o mundo, ou seja, o modo como agimos tem influência (em alguma medida) na ação e/ou no modo de ser do outro.

*Percepção de que tudo está ligado, que quando a gente é insensível, a gente olha só pra nós, mas quando a gente é sensível, além de olhar pra nós, a gente olha também para o outro. Acho que essa é a visão que deve ser passada, que tudo está relacionado e que a minha atitude, qualquer que seja ela, boa ou ruim, vai ter implicações pra mim e pros outros. Se eu não for educado pra isso, eu vou agir da maneira que eu acho melhor, sem às vezes pensar nas consequências; se eu for educado de uma maneira sensível, eu vou começar a pensar em todo um contexto, seja eu, as outras pessoas, os alunos, familiares, antes de eu tomar as minhas decisões. (William N)*

Assim, ao investir na *Bildung*, estaremos investindo não só na formação da pessoa, mas também na sociedade, pois a autoformação que acontece em cada um se propaga na relação com o outro, que também se constrói (se autoforma). A formação está relacionada com cultura (*Kultur*), que é relativa a conhecimento, às realizações humanas objetivas, mas *Bildung* está mais relacionado com a esfera subjetiva. Então o conceito de formação transita entre objetividade e subjetividade, havendo assim momentos de aproximação para reconhecer e se adaptar à cultura produzida e distanciamentos da realidade que permitem liberdade e autonomia (ZUIN, 1999; PIRES, 2010). Assim, na formação escolar e universitária, se encontra esta dupla característica. Sendo que a escola, com seus princípios e estruturas antiquadas, tem sido pouco significativa para os estudantes, em vista da obrigação de aprender infundáveis

conteúdos que pouco dialogam com a vida, com o saber representado em números. A reprodução e a cópia ainda atreladas ao modelo livresco e ao quadro de giz, ou aos movimentos e normas predeterminadas do esporte, por exemplo. A escola, e tampouco a universidade, não tem proporcionado chances para o estudante elaborar uma imagem própria do mundo, que o auxilie a organizar e orientar suas experiências de vida. Como consequência, a formação universitária não tem dado conta de uma formação subjetiva e mais significativa de experiências pessoais, sensíveis. Isso configura uma fragmentação de ser humano e do ser professor. Ou seja, para que o professor proporcione experiências aos seus alunos é preciso antes que ele próprio viva experiências. Isto está presente na fala a seguir.

*Se a gente quer ser sensível no final, a gente tem que começar desde o começo e acho que nem a escola trabalha isso nem a graduação. Então, não tem como na graduação não ser trabalhado e, depois, chegar na escola. É difícil, né? Foram poucas as disciplinas que trabalharam isso. Eu falei antes que a escola tinha que estar mais aberta, a graduação também, sabe? Os professores não respeitam muito o que os graduandos já trouxeram, as experiências, então, é tudo muito passado, dão os livros, dão os conteúdos, agora vocês vão dar uma aula pra turma, eu vou avaliar, e deu. Então, parece que é a mesma coisa, o professor não trabalha na escola porque ele já vem assim da graduação. Os nossos professores aqui não são abertos e quando tu tentas fazer alguma coisa um pouco diferente, os professores te cortam, sabe? [...] são raros os professores que são mais sensíveis. (Rafa)*

Na formação escolar ou universitária, as oportunidades de viver experiências significativas tem sido escassas. Na *Bildung*, a experiência (*Erfahrung*) e a vivência (*Erlebnis*) fazem parte do processo formativo e caracterizam-se pela intensidade/profundidade do vivido. A experiência diz respeito a situações passadas que marcaram profundamente e da qual se extrai um saber que se prolonga. A experiência é sempre singular, pessoal e vem à consciência sempre por uma memória involuntária. A vivência refere-se a assistir, a presenciar situações momentâneas que podem ser lembradas voluntariamente. São situações vividas da ordem de informações objetivas, passam, por assim dizer, de modo superficial. Na vivência, o sujeito não se coloca no foco, enquanto que na experiência a pessoa está no interior da mesma (PIRES, 2010). *Erfahrung* e *Erlebnis* são conceitos importantes das reflexões de Walter Benjamin; os

dois termos são quase sinônimos, porém, com algumas diferenças etimológicas. Para Ramos-de-Oliveira (1997), os dois correspondem à ideia de viver, porém, o sentido muda diante do prefixo (er). Assim, *Erlebnis* (vivência) tem a ver com presenciar, viver, e *Erfahrung* (experiência) tem o sentido de chegar a saber. Nas palavras do autor: “*Erlebnis* versus *Erfahrung*, eis aí delineadas a vida como objeto e a vida como sujeito, a vida como reflexo e a vida como reflexão, a vida que se dissipa e a vida que se vive de fato, em extensão e profundidade” (p 32).

Para a efetivação da *Bildung*, além de possibilitar experiências que desenvolvam a sensibilidade, há que se considerar a importância também de mudanças sociais em relação a formas de existência em sociedade menos subordinadas à economia, por exemplo, pois esta gera relações de produção mesquinhas e cruéis, em função da constante necessidade de produzir e gerar lucro. Então, como pensar em *Bildung* numa sociedade tão desigual, em que as pessoas são aviltadas em seus direitos mais genuínos? Como afirmar a solidariedade, a imaginação, a liberdade, se muitas vezes a opção que resta é manter a subsistência da família, sujeitando-se a um estado de exploração? A meu ver, isso é o que reforça a relevância ainda maior de uma formação voltada para a autoformação, para um fazer-se. Uma formação em que há o comprometimento com o desenvolvimento da criticidade, da participação nas decisões, da discussão e elaboração conjunta entre alunos e professores, da autonomia, da liberdade de imaginação, da descoberta de outras respostas para outras perguntas, da abertura para se descobrir quem se é e se descobrir enquanto potência.

Os problemas que nós vivemos hoje, as dificuldades e contradições da contemporaneidade configuram a formação cultural que temos. Então, os problemas que a *Bildung* enfrenta se refletem na educação formal, pois a formação docente sempre se relaciona com a formação cultural. Portanto, a formação cultural está sempre presente, de um modo ou de outro, na formação institucionalizada, formal. Mas quanto mais rica ela for, quanto mais valorizar o respeito, a compreensão, a visão de mundo democrático, por exemplo, mais ela vai dialogar com essa educação formal. Da mesma forma, quando a pessoa se desenvolve num ambiente de *Bildung* onde os valores são mesquinhos, de intolerância, excessivamente competitivos, como acontece muito na Educação Física, isso passa a fazer parte da formação dessa pessoa e provavelmente, serão também seus valores. Conseqüentemente, quando o professor estiver atuando, esses valores estarão presentes.

Do mesmo modo, a relação entre escola e sociedade não se dá numa direção única, pois a escola está inserida na sociedade, sendo que, os valores e o modo de ser dessa sociedade se evidenciam no interior da escola. Apesar disso, a escola pode promover diálogos, pode contribuir com a sociedade, e até provocar algumas mudanças. Então, a escola não reproduz mecanicamente a sociedade, mas está inserida nela, portanto, apresentam suas características. Deste modo, o caráter crítico da educação é essencial para que se questione tais características e proponha alternativas. Mesmo que em pequenas parcelas, nas brechas e espaços possíveis, a educação busca desempenhar seu papel. Isso lembra uma célebre frase do educador Paulo Freire, “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

### **Currículo e formação docente**

*Acho que, em termos de currículo, talvez não precise mudar muita coisa, acho que mais em termos da própria atuação prática docente. Por exemplo, tem uma disciplina de Futebol, nada impede que o professor, de acordo com o plano de ensino, trabalhe com conteúdos relacionados à sensibilidade, a pessoa se perceber enquanto jogador de futebol, por exemplo. [...] Acho que seria mais um tema transversal pra ser trabalhado durante todo o curso, e acho bem positivo e necessário. Porque, como a gente está formando professores, a gente tem que formar indivíduos que sejam sensíveis para consigo mesmo, e para com os alunos. (William N)*

Durante a realização das entrevistas dessa pesquisa, foi questionado o currículo<sup>19</sup>: se o mesmo oferece subsídios para desenvolver a sensibilidade. As respostas foram unânimes em dizer que não, porém destacaram que algumas disciplinas tiveram um viés mais sensível, em que foram realizadas experiências que possibilitaram uma maior expressão, sensibilidade e percepção de si. Na fala acima, é apontada a ideia da sensibilidade como um tema que deve estar presente no curso, que perpassasse as disciplinas que o compõe e ressalta ainda que, por se tratar da formação de professor, é necessário desenvolver a sensibilidade tanto para si quanto para com os alunos. Alguns

---

<sup>19</sup> Ao mencionar o currículo do curso estamos falando de formação profissional, que, por sua vez, está permeada pelo seu contexto cultural. E ao se referir à sensibilidade no âmbito pessoal, estará se referindo à *Bildung*, que irá permear, em alguma medida, a sensibilidade na esfera docente.

referiram que faltou ao curso desenvolver a sensibilidade para atuar como docentes, como vemos a seguir:

*Eu acredito que o curso acaba trabalhando mais a sensibilidade pra mim, pessoal, do que para trabalhar com os alunos. Mas não que isso seja ruim porque quando eu trabalho em mim a questão da expressão, da sensibilidade, acaba ajudando a entender um pouco mais o que acontece com o meu aluno. (Ana)*

Num curso de Educação Física, onde a competitividade está presente na maior parte dos conteúdos ensinados, nas disciplinas, sobretudo nas disciplinas esportivas que são competitivas por excelência, evidencia-se o reflexo da formação cultural que se projeta na atuação docente. Ou seja, a formação cultural se entremeia com a formação docente, que dialogam entre si. Então, não é apenas o curso ou o professor que privilegia abordagens competitivas, mas todo o contexto social que também tem essa ideia instituída. Deste modo, o currículo da formação docente está contaminado pelo contexto e a tendência é que o professor inserido numa sociedade que tem uma compreensão semelhante repita a mesma tendência. E, ao privilegiar os resultados e não o processo, limita-se a possibilidade de experiência, ou como refere-se Benjamin (cf. ZUIN, 1999), há um enfraquecimento da experiência devido a uma restrição cultural que limita a possibilidade de que os fatos sejam integrados à experiência pessoal. Isso tem como consequência, um processo de dessensibilização. Então, os problemas vividos na formação cultural da sociedade se refletem na formação institucional, formal, ou seja, na escola ou universidade. Exemplo disso é a característica dos currículos, no Brasil, de predominância técnica e linear em que o conhecimento é entendido de forma fragmentada, em disciplinas que vão crescendo linearmente até concluir a formação. Essa busca de eficiência aponta para a perspectiva da transmissão de conhecimentos e habilidades, visando exigências para a preparação profissional.

Então, o currículo de um curso se caracteriza por diretrizes, orientações de seus documentos, rol de disciplinas, ou seja, o mesmo é composto por seus documentos, pelo que está previsto na forma escrita. Sendo que, ao final, o mesmo intenciona proporcionar os conhecimentos mínimos necessários para o aluno que concluir o curso se constituir num professor licenciado. Mas existem outras perspectivas de currículo, as quais apresentam a ideia de que o mesmo acontece para além das diferentes disciplinas, dos documentos e que busca uma noção histórica, o currículo que se efetiva na ação dos

professores (formadores), que é quando o currículo se torna a prática pedagógica. Ou seja, há um movimento do currículo que se faz na ação, essa outra dimensão do currículo, proferido em seus documentos, que Goodson (1995) chama de “currículo em ação”.

Em relação ao currículo do curso de licenciatura em Educação Física, da UFSC, percebe-se a existência do currículo escrito, conforme o projeto pedagógico do curso; porém, evidencia-se, conforme as falas dos entrevistados, que existe uma diferença entre o currículo escrito e o que de fato se materializa. Este aspecto é apontado na pesquisa realizada por Bianchi (2014), em que identifica a ocorrência desse fato no currículo de três cursos de licenciatura, em três diferentes universidades do sul do país. O que os documentos apontam não é o que efetivamente acontece, ou seja, entre os documentos de criação de um curso e o currículo efetivo (em ação), aquele que realmente acontece no dia a dia, existe uma diferença, pois seus documentos não acompanham os movimentos, as adaptações realizadas no decorrer dos semestres, quando, por exemplo, um professor assume uma disciplina não criada por ele. A mesma disciplina pode ser ministrada diferentemente, conforme o professor que a assume. Esse aspecto está presente na fala a seguir:

*[...] o professor é o principal responsável, porque se não fosse assim, por exemplo, tem uns que fazem a disciplina X com um professor X e dizem que a disciplina é boa e tem outros que fazem a mesma disciplina com outro professor e dizem que a disciplina não é boa, então, a gente sabe, que às vezes, o professor é muito mais importante que o próprio programa ou o próprio currículo formal. (William N)*

Essa fala destaca que a disciplina pode ser boa ou não conforme o professor. Não queremos aqui julgar em termos de bom ou ruim, mas ressaltar a existência de diferentes perspectivas para uma mesma disciplina, variando conforme a perspectiva do professor que irá ministrá-la, sobre ao tema a qual se refere. O currículo prescritivo dá a dimensão de currículo oficial, cumpre a formalidade. O currículo em ação dá a dimensão de como essa formalidade se transforma em ato pedagógico e, aí, passa pelo viés ideológico do professor, porque o professor escolhe o conteúdo, escolhe os autores que tratam daquele conteúdo, pelos quais tem preferência ou conhecimento. Então, ao assumir uma disciplina, o professor recebe um programa com título e ementa, mas isso não engessa o professor, porque a ementa dá elementos para desenvolver os conteúdos,

mas o professor tem autonomia para, em vez de seguir o autor citado no programa, seguir outro; em vez de valorizar um determinado conteúdo, valorizar mais outro. Então, esse processo de transformação do que é documento em prática pedagógica, varia conforme o conhecimento do professor, seus valores, sua visão de mundo, de sociedade, de escola, de profissional que ele quer formar.

Isso leva à reflexão de que apesar de existir uma diferença entre o currículo escrito e o que se efetiva, o curso se oficializa pelos seus documentos, pelo seu currículo escrito, pois o mesmo permanece, já as pessoas (coordenadores e professores, por exemplo) passam pelo curso, são transitórios. Mas o que permanece é o currículo prescrito, a formalidade, sendo que o currículo de fato acontece a cada dia, a cada nova experiência que nos toca, que nos acontece e nos renova, que nos proporciona encontrar outras possibilidades, que surgem durante a formação e que extrapolam constantemente o que está prescrito. O currículo se dá efetivamente a cada momento.

Nessa perspectiva, autores como Peter MacLaren (2001) e Henry Giroux (1997) abordam outra perspectiva de currículo, uma perspectiva crítica que busca a emancipação, chamado de “currículo oculto”. Este está para além dos documentos e das disciplinas, compreende todas as experiências de vida que a instituição acadêmica oferece para o aluno. Como a participação em grupos de pesquisa, experiências com extensão, experiências com gestão de órgãos colegiados (centro estudantil, por exemplo), tudo isso é currículo oculto porque não é formal e não é comum para todos os estudantes. O currículo não é o mesmo para cada aluno, depende das suas escolhas.

Assim, o processo de formação inicial do professor de Educação Física é composto de professores (formadores), diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso, mas também pelo rol de oportunidades de aprendizados ao aluno que participa de projetos de extensão, projetos de pesquisa, monitoria, PET<sup>20</sup> ou de centro acadêmico ou, ainda, como representante discente em colegiados, etc. Enfim, a todo o conjunto de experiências proporcionadas pelo curso na formação dos alunos.

Então, acredita-se que os conhecimentos adquiridos durante a formação capacitam o professor para que o mesmo tenha habilidades para exercer sua função. Essas habilidades compreendem recursos e conhecimentos dos quais o professor lança

---

<sup>20</sup> PET significa Programa de Educação Tutorial. É um programa da Secretaria de Ensino Superior do MEC, que tem como propósito aprimorar o curso de graduação. Cada grupo PET é formado por alunos bolsistas, sob a orientação de um professor tutor que organiza e desenvolve com o grupo atividades que envolvem pesquisa, ensino, extensão.

mão no momento da sua atuação pedagógica. E o repertório de saberes da experiência do professor, que possibilita ao mesmo agir de modo pertinente, crítico, sensível, diante das diferentes situações de ensino, vou chamar aqui de “saber sensível”. A partir disso, o professor sensível busca agir de modo a observar, ouvir, tocar, ser tocado pelo aluno, com cuidado, atenção, carinho, em cada situação em particular, durante sua prática pedagógica. Sendo que, ao desenvolver sua prática, privilegiando a dimensão da sensibilidade, o professor terá esse retorno para si, para sua autoformação. Assim, propomos que o desenvolvimento da sensibilidade, que é, ao mesmo tempo, parte da sua autoformação humana, possa ser um pressuposto da prática pedagógica, enquanto um saber sensível do professor.

Então, ainda que todo o currículo de formação do professor de Educação Física devesse ser mais sensível, ao procurarmos espaços para o desenvolvimento da sensibilidade, tomamos como hipótese que poderemos encontrar uma abordagem mais direta e premente do tema em algumas disciplinas do currículo, como, por exemplo, na disciplina de Dança. Nesta disciplina, parece evidente o viés artístico a ser desenvolvido durante a mesma e que pode proporcionar abordagens relativas ao desenvolvimento da sensibilidade. Esta foi uma das disciplinas destacadas pelos entrevistados, como podemos observar na fala a seguir que, além da Dança, referiu-se também à Ginástica:

*Do que eu me lembro do curso em relação à sensibilidade aconteceram mais nas disciplinas de Ginástica e de Dança, que trabalham mesmo mais com a questão da expressão corporal. Na disciplina de Ginástica a professora trabalhou um pouco essa parte da expressão corporal, na aula de Dança tem bastante também. (Ana)*

Se prosseguirmos na busca, a disciplina relativa à educação infantil também parece ser uma forte probabilidade, assim como a disciplina que se ocupa com a discussão sobre portadores de necessidades especiais. Interessante notar que nenhum dos entrevistados se referiu especificamente à disciplina de Educação Física na infância, porém, em geral, se referiram aos alunos como crianças e ressaltaram, então, a importância da sensibilidade para com as mesmas. Como no exemplo a seguir:

*Em alguns momentos, eu acho que sim, quando eu trabalhei com as crianças excepcionais, acho que foi o mais próximo disso. Ou com os idosos, não sei por que, qual motivo, acho que tu consegues entender, começa a entender a doença do excepcional, então, vai se*

*sensibilizar. Acho que o mais próximo disso foi nessas matérias que eu tive contato com essas pessoas. Fora isso, é meio robotizado.*  
(Fred)

Nestas, a sensibilidade pode se fazer mais presente devido às suas especificidades, já que tanto o âmbito da dança, da infância, quanto os processos de inclusão, demandam uma certa abertura para ir além das técnicas aprendidas, capaz de lidar com a imaginação, com o alargamento das perspectivas do conhecimento abstrato, com a transcendência dos limites de movimento e interação do aluno com necessidades educacionais especiais numa aula. Para isso, é importante que nestas disciplinas não haja o aspecto competitivo, que não se balizem por resultados, mas por processos.

O curso de Educação Física, no seu conjunto e por meio de algumas disciplinas, de modo mais especial, pode oferecer as bases de uma formação capaz de ter na sensibilidade a base para que a atuação do professor promova processos de composições, expressões e reelaborações do ser humano e do ser professor. Assim, se o momento da disciplina de estágio supervisionado é a oportunidade do aluno se experimentar professor, é também no estágio o momento mais propício para o aluno do curso tentar trabalhar a educação numa perspectiva sensível. A fala a seguir:

*Acho que a questão que estávamos falando, que o curso acaba trabalhando a sensibilidade de certa forma pessoal, eu acho que o nosso contato contigo e as intervenções do estágio, acredito que trabalhou mais o que faltou no curso, que é a sensibilidade para atuação junto às crianças.* (Ana)

Porém, o currículo compõe outras possibilidades de desenvolver a sensibilidade além das disciplinas, como, por exemplo, atualmente o currículo de Educação Física da UFSC prevê um mínimo de 200 horas para atividades científico-culturais-complementares (AACC) em que são listadas cinco possibilidades das quais os alunos têm de realizar horas em pelo menos três delas. A primeira é referente à participação em eventos científicos; a segunda, participação em monitorias, estágios extracurriculares e programas extracurriculares; a terceira é sobre a participação em programas de iniciação científica e/ou projetos de pesquisa; a quarta envolve participação em programas de extensão com ênfase em programas comunitários; e, a quinta, participação em cursos de extensão, atualização e aperfeiçoamento. Então, é uma forma de reconhecer e valorizar

o currículo antes oculto, inclusive registrando as atividades no currículo do aluno. A partir disso, o currículo deixou de ser o mesmo para todos os alunos e, então, podemos ter um diferencial na formação desses alunos por meio do currículo oculto.

Outro aspecto importante do currículo de Educação Física da UFSC são as disciplinas que tem horas de PPCC, ou seja, Prática como Componente Curricular. Essas são oportunidades de experiências docentes prévias para os alunos se familiarizarem aos poucos com o campo de trabalho e com a docência. São 18 horas de PPCC, previstas em várias disciplinas nos seus conteúdos, podendo ser realizadas em diferentes experiências de ensino, seja com os próprios colegas ou com a comunidade. Nessas, poderão ser realizadas observações com um registro das mesmas, reflexões de práticas pedagógicas, entrevistas, entre outras ações. Esta, porém, é uma oportunidade pouco valorizada no curso da UFSC, pois, muitas vezes, acabam realizando de forma abreviada, não oportunizando assim o contato e a familiarização do acadêmico com a escola, antes do momento de realização do estágio supervisionado propriamente.

Um exemplo de currículo oculto pode ser observado na história de vida escolar observada na fala a seguir:

*[...] Eu queria muito estudar dança, eu quero muito fazer Educação Física e esse curso dá para fazer os dois, só que ninguém me apoiava. Mas, daí, fui procurar meus professores e foi uma outra relação, eu senti deles uma sensação de apoio, principalmente porque eles é que têm que te apoiar a ter a mesma profissão que eles. Eu digo que, no meu colégio, eles tinham muita sensibilidade com a gente e desenvolviam isso também na gente. Tinha uma situação assim: o teu colega não tá aprendendo, mas se você sabe isso, por que você não ensina a ele? (Patrícia)*

Então, ao pensar em currículo, o currículo oculto permite pensar uma formação em Educação Física mais ampliada, mais crítica, com um rol de experiências diferenciadas, que acontecem nas relações interpessoais, dentre as quais os alunos têm mais oportunidades de experiências sensíveis.



## 5º CAPÍTULO

# **TORNANDO-SE PROFESSOR: EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE**

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu.  
O educador diz: "Veja! – e, ao falar, aponta.  
O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu.  
O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente.  
E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria –  
que é a razão pela qual vivemos.  
Vivemos para ter alegria e para dar alegria.  
O milagre da educação acontece quando vemos um mundo  
que nunca se havia visto.

Rubem Alves

Neste capítulo a intenção é discutir a formação em Educação Física tendo como foco o estágio supervisionado, bem como a ideia de saberes da experiência, saberes os quais oportunizam uma percepção mais ampliada de si das pessoas e do mundo. A isso se soma a ideia de um professor sensível que tem na sensibilidade um atributo humano. Pois será durante o processo de formação, seja universitário, seja cultural (*Bildung*), que

o futuro professor irá construir sua formação docente. Nessa perspectiva, a prática pedagógica se constrói e se reconstrói a partir do cotidiano vivido nas relações, questionamentos, reelaborações que fazem parte da formação hodierna da pessoa e que prossegue pela vida. Assim, quanto mais sensível e aberta a experiências a formação constituir-se, maiores serão as chances do futuro professor desenvolver uma atuação pedagógica sensível.

Num curso de licenciatura o momento do estágio parece ser o ápice do processo formativo, pois é o momento em que o aluno em formação tem não só o contato com a escola, mas a oportunidade de um mergulho no universo escolar. Desse modo, tem a oportunidade de se experimentar como professor. O desenvolvimento do estágio pressupõe articulação com os saberes e as experiências oportunizadas durante todo o curso. Acredito ser importante que se antecipe o contato com a escola nas fases do curso anteriores ao estágio. Pois a aproximação gradativa e crescente com o ambiente escolar e com o exercício docente pode contribuir para compor as características pessoais da atuação docente. Assim, ao iniciar o estágio propriamente, o acadêmico pode desenvolver uma relação mais aprofundada com o cotidiano da escola e com sua prática pedagógica.

Assim, como referido anteriormente, no currículo de Educação Física da UFSC, as disciplinas de Estágio I e II acontecem nas fases próximas do final do curso (6ª e 7ª fases); deste modo, é importante que se observe nas disciplinas antecedentes ao estágio, as horas destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC), as quais podem antecipar o contato com a escola. As horas de PCC estão presentes na maioria das disciplinas do currículo desde a primeira fase do curso e tem como iniciativa articular os diferentes conteúdos desenvolvidos ao longo do curso. São horas destinadas a inserções iniciais e breves com diferentes experiências de ensino, com observações, problematizações e reflexões de locais e situações de ensino, de práticas pedagógicas, que contribuirão para preparar e aproximar do campo de atuação futuro. Esse aspecto foi comentado pelos estagiários, sendo que os mesmos dizem que chegam ao momento de fazer o Estágio I ainda sem experiência, com pouco ou nenhum exercício anterior com a docência. Então, o estágio parece ter a importância de um eixo articulador num curso de formação de professores. Nessa perspectiva o futuro professor poderá se experimentar como tal desde as primeiras fases, buscando articular saberes tendo o cultivo da sensibilidade como horizonte da sua atuação.

A sensibilidade é inerente a todo ser humano, mesmo que embotada, e, nesse trabalho, buscou-se estimular manifestações dessa natureza no viver e fazer do professor em processo de formação acadêmica, durante o Estágio Supervisionado. Portanto, vislumbra-se como horizonte o desenvolvimento da sensibilidade na formação profissional, pois se tem a compreensão da mesma como um potencial humano que pode desabrochar e ser desenvolvido no âmbito da formação de professores de Educação Física.

O estágio, como componente curricular da formação do futuro professor, é um processo de maior aproximação com o campo de atuação, sendo que se constitui no exercício de observar, de problematizar, de refletir, de investigar o espaço de atuação docente, tendo como base a formação e os conhecimentos proporcionados pelo curso até então. Desse modo, para além da dicotomia entre teoria e prática (ideia que o curso fornece os conhecimentos teóricos para serem “aplicados” na prática do estágio), o estágio pode se desenvolver numa perspectiva investigativa, em que se podem produzir relações/interações entre os conhecimentos específicos adquiridos nas disciplinas do curso de formação e o campo de atuação docente (PIMENTA; LIMA, 2012). Assim, o estágio é o momento do curso que promove o desafio de articulação dos saberes para tecer a prática pedagógica, em que se caracteriza a unidade entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2012). Então, na medida em que se reflete sobre as situações observadas e/ou vividas, se investiga e busca entender o contexto da escola, das crianças, entre outras questões que podem surgir, portanto o estágio é também atividade teórica que se expressa na prática pedagógica do professor. O estágio se constitui nesse processo de experiências em que o futuro professor vai adquirindo seu modo de atuação, vai construindo sua identidade como professor.

O estágio supervisionado em Educação Física observado parece seguir essa mesma forma. Assim como é processo da formação inicial do acadêmico, o estágio pode ser também uma oportunidade de formação continuada para si e para o professor na escola, tendo como perspectiva a prática refletida e mediante as ações colaborativas entre a universidade e a escola. Deste modo, tanto o estagiário quanto o professor da escola poderão repensar propostas de aula, abordagens dos conteúdos, novas experiências que provoquem outros olhares sobre a atuação do professor. Isso se relaciona à ideia de encarar o estágio como pesquisa na formação inicial em que a postura investigativa pode dar pistas de aspectos do cotidiano da escola, da prática

pedagógica, da relação entre os alunos, por exemplo, pois “todo professor pode ser um pesquisador de sua prática, repensá-la no âmbito de desvelar seu próprio cotidiano” (VAZ, 1999, p. 24). A partir disso, o autor menciona a dificuldade da Educação Física e os futuros professores de assumirem a mediação do conhecimento como papel do professor no contexto escolar. Numa perspectiva crítica, a escola, assim como o fazer pedagógico na Educação Física, pode ser um processo de reelaboração do conhecimento no sentido da emancipação do sujeito, no campo do movimento humano. Deste modo, mediar conhecimento na Educação Física passa pela compreensão, apreciação, aprendizagem da cultura de movimentos, para sua prática crítica e recriação de suas formas.

A ideia de produção de conhecimento no estágio, mencionada aqui, não tem a intenção de reforçar um entendimento de que o mesmo é um espaço mais reflexivo, racional do que um espaço para a sensibilidade. Esse entendimento deve-se à produção de conhecimento no modelo de ciência que vivemos no mundo acadêmico, em que a ideia de produzir conhecimento está baseada no conhecimento objetivo. Então, ao discorrer sobre a sensibilidade nesse trabalho, não se pretende refutar a ciência ou o conhecimento produzido pela mesma. O que se busca é afirmar a importância de reconhecer que saber sobre as coisas, sobre nós e o mundo não se desmembra de como sentimos o mundo. E, então, transcender os conceitos objetivos para sua reelaboração a partir do vivido.

Nesse sentido, sabemos e refletimos a partir das nossas relações, das experiências de ser-no-mundo, em que não se separa o ser do objeto com o qual se relaciona, como quer a ciência moderna (que busca conhecer e explicar a nós e ao mundo vistos desde uma posição externa). Somos um ser de relações e, portanto, refletimos e conhecemos a partir do contato direto, corporal, a partir do vivido em que atribuímos diferentes sentidos nessas interações, conforme nosso envolvimento. Então, a esse modo de conhecer o mundo chamamos aqui de saber sensível, pois se refere ao saber sobre nós e o mundo pela via da sensibilidade. Pois,

Não faço contato com o mundo simplesmente pensando sobre ele, mas experimentando-o com os sentidos, agindo sobre ele por meio da mais sofisticada tecnologia até os movimentos irrefletidos mais primitivos, e tendo sobre ele sentimentos que cobrem toda gama de complexidade e sutileza (MATTHEWS, 2010, P.117).

Deste modo, produzir conhecimento é importante e inerente à academia, porém destacamos que conhecer pela via sensível é algo também importante, pois possibilita olhares, perspectivas e saberes que transcendem a produção de conhecimentos tal qual o meio acadêmico (e aí também a formação do professor de Educação Física) tem priorizado. Assim, na perspectiva de uma busca para o desenvolvimento da sensibilidade, as experiências sensíveis que se constituem fatores importantes na formação, também deveriam ser valorizados no estágio docente. Porque, o estagiário consegue planejar a aula, consegue pensar a transformação didática da teoria em prática pedagógica, mas acontece uma espécie de interrupção no fluxo da relação dos alunos com o conhecimento mediado pelo professor. Então, o professor está mediando conhecimento racional, objetivo, mas não está atento ou aberto à experiência de troca com os alunos.

No intuito de buscar legitimação, a Educação Física tem buscado status de ciência, preocupando-se excessivamente com a questão do conhecimento em detrimento da experiência, da subjetividade, da criação, de um saber sensível. Assim, a ênfase dos cursos de formação em Educação Física recai na questão dos conceitos, dos conhecimentos teóricos em detrimento da sensibilidade docente, sendo que, neste trabalho a ideia foi chamar a atenção para a importância de se repensar isso. Pois, o saber da experiência é um saber sensível, significativo, que nos atravessa, que fica incorporado e que passa a fazer parte de nós. Um exemplo disso pode ser observado em depoimentos de alguns alunos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, em consulta realizada por Pires (2012), quando percebe que para eles “o estágio parece ter sido, em suas memórias acadêmicas, mesmo depois de decorrido algum tempo de distanciamento, uma experiência muito mais sensível-afetiva do que intelectual” (p. 218).

A partir da implantação do novo currículo da licenciatura em Educação Física da UFSC, em 2006, o estágio passou a ser oferecido na forma de duas disciplinas: Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I e II<sup>21</sup>. Os fundamentos preconizam que o estágio da licenciatura seja realizado na escola (preferencialmente pública) e não apenas

---

<sup>21</sup> Essas disciplinas passaram a ser compartilhadas entre o Departamento de Educação Física (DEF) do Centro de Desportos (CDS) da UFSC e o Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CED) da UFSC, sendo a escolha por realizar a disciplina em um ou outro departamento, feita pelos alunos no momento da matrícula. Até então, o estágio era de responsabilidade exclusiva do MEN/CED.

numa turma; que o estágio proporcione inserção na cultura e no cotidiano escolar e o reconhecimento de práticas docentes, relações pessoais etc.; que o estágio seja significativo, desafiante e ousado para o acadêmico; que a experiência docente seja socializada e refletida entre os envolvidos, com intuito também de aperfeiçoamento do currículo (PIRES, 2012). A partir desses fundamentos, o estágio foi estruturado e, diante disso, sigo apresentando e discutindo algumas das situações e aspectos específicos observados e registrados durante essa pesquisa.

### **Refletindo sobre o estágio na formação do professor sensível**

A formação em Educação Física (e o contexto universitário em geral) apresenta um distanciamento entre ser humano e experiências sensíveis. Para isso, é desejável que se supere o contexto atual do ensino superior, buscando espaços de transgressão durante a formação. Pois,

Sabemos de fisiologia do exercício, biomecânica, esquemas motores, capacidade de aprendizagem e controle motor; comportamentos psicológicos, registros históricos, filosóficos, antropológicos e institucionais, suas adequações na escola (...) mas e suas sensibilidades onde estão? (ALVES *et al.*, 2011, p. 242)

Esse desafio é grande, pois envolve outro olhar sobre essa formação em que predomina a produção do conhecimento científico, do conhecimento técnico e funcional próprio da razão instrumental. A produção de conhecimento faz parte do meio acadêmico e o que se propõe aqui é que também faça parte dessa mesma formação o saber proveniente da sensibilidade, de experiências sensíveis. Pois, a prática pedagógica do professor na escola depende da sua formação acadêmica, e, para que o professor da escola tenha sua sensibilidade desenvolvida, a formação tem que dar condições para isso, portanto, uma formação que não priorize o conhecimento científico em detrimento da sensibilidade.

No estágio, observa-se que, por vezes, o acadêmico planeja a aula adequadamente, com um conteúdo interessante, uma proposta metodológica de acordo, o que indica que o mesmo se apropriou das teorias estudadas, porém, o estagiário tem dificuldades para que a aula tenha fluência, que aconteça de modo que turma e professor estejam em sintonia, tenham uma relação de troca, de cooperação, de alteridade. Então,

pairam questionamentos sobre o que está faltando na formação para que o professor seja mais sensível? O que é importante fazer parte da formação de futuros professores? Essa lacuna, por vezes, marca a importância de oportunizar durante o processo de formação do futuro professor, a experiência na perspectiva abordada por Larossa (2001), o conhecimento de si, a arte enquanto oportunidade de fruição e experiência estética, onde se desenvolve a sensibilidade que é tarefa da educação. Pois, “a Universidade precisa da iniciação estética, além da iniciação científica” (GAMBINI, 2011, p. 197). Diante disso, o professor acaba encontrando “saídas” ao se deparar com situações da prática docente em que confronta o conhecimento adquirido com a situação imponderável que lhe surge. Então, entre o conhecimento adquirido e a sensibilidade, o professor encontra seus próprios caminhos. Esse processo para encontrar o próprio caminho fica explícito na anotação de diário de campo que segue abaixo.

Um dos estagiários disse que quem dá a aula se baseia nas suas experiências, mesmo tendo uma proposta metodológica de base, conhecimentos das diversas disciplinas, mas a construção, a transposição didática será de cada um (Diário de campo, 20/03/2014).

Esse estagiário demonstra ter um entendimento esclarecido sobre o estágio, pois aparenta ter clara a importância das experiências de cada um e o modo particular de como cada pessoa lida na sua prática pedagógica a partir do conhecimento específico da área adquirido durante a formação. Ao iniciar o estágio e mergulhar nos espaços e tempos escolares é que o futuro professor se defronta com o cotidiano, com as dúvidas que surgem e que provocam reflexões as quais vão compondo sua formação docente.

Um aspecto percebido ao observar os estagiários foi a interação dos mesmos com o ambiente escolar e com as turmas em que iriam realizar a intervenção. Como cada um buscou se aproximar e interagir com os alunos, pois uma relação mais próxima dos estagiários com os alunos possibilitaria que os mesmos percebessem melhor a turma e as características individuais dos alunos, e que pudessem, assim, elaborar o planejamento e ministrar as aulas. Ao considerar tais características, além da possibilidade de poder preparar aulas mais significativas para a turma, poderiam também perceber formas de lidar com dificuldades e/ou necessidades da turma e de mediar as situações que surgissem. Então, para que construíssem uma relação de confiança, de diálogo, de respeito, de cumplicidade, de cooperação foi importante que cada equipe de estagiários buscasse variadas maneiras de interagir com os alunos desde

o momento inicial de observação para posterior intervenção. Em relação, a isso William N. fala que, ainda no período de observação da escola e da turma, a equipe apostou na aproximação com a turma, não só referente à familiaridade com os estagiários, mas também à temática que pretendia desenvolver com a turma. Como podemos ver na fala abaixo.

*Uma estratégia que nós adotamos pra aproximar o que a gente tinha interesse em trabalhar com eles era levar alguns materiais que a gente iria usar depois no estágio, pras aulas de Educação Física. [...] De maneira geral, a gente acha que essa foi uma estratégia bem interessante, se aproximar das crianças levando os materiais, mas sem forçar elas a fazer. Aí, claro, eles viam materiais novos, ficavam curiosos, queriam saber pra que servia aquilo e, aí, a gente já aproveitava e perguntava: vamos tentar nos equilibrar aqui? [...] Acho que foi um ponto bem importante nesse início das observações, a gente tentou se aproximar com base nisso. Na própria observação, a gente procurou se inserir na turma, a gente jogou vôlei com as meninas, a gente tentou fazer as atividades que eles faziam pra eles conhecerem a gente como professores [...](William N)*

Os estagiários procuraram despertar a curiosidade dos alunos para os materiais que seriam temas das aulas (Circo). Eles queriam ver o que aconteceria, a reação dos alunos, se iria chamar a atenção, se iriam se interessar. Essa ideia foi muito interessante e mostra a sensibilidade dos estagiários em introduzir o tema de sua intervenção para perceber a reação da turma diante da proposta que será desenvolvida. Essa não foi a única estratégia dessa equipe de estagiários. Eles convidaram uma dupla de artistas circenses para fazer uma apresentação na escola, na semana anterior ao início das intervenções, conforme “Diário de campo”.

Hoje, a equipe de estagiários trouxe para a escola um casal de artistas de circo. Eles fizeram uma apresentação na escola. Além da turma em que a dupla fará o estágio, foram convidadas outras turmas do ensino fundamental, bem como a direção. Foi um momento de interação entre as crianças e seus professores já que os artistas solicitavam participações da plateia em vários momentos. As crianças e os professores se descontraíram, se envolveram com a temática e, em alguns momentos, se sentiram mais próximos uns dos outros ao participarem das brincadeiras propostas pelos artistas. Ao terminar a apresentação, os artistas permaneceram e proporcionaram um momento de conversa com as crianças, em que eles se dispuseram a falar sobre circo e a responder perguntas. Foi uma maneira muito interessante dos estagiários iniciarem o tema da sua intervenção. Eles têm demonstrado empenho e entusiasmo na realização do estágio (Diário de campo, 09/05/2014).

Mas, apesar dos entrevistados reconhecerem a importância da aproximação e de interação com a turma, isso não se observou em todos os estagiários. Alguns demoraram mais, outros menos, como podemos observar em alguns registros do “Diário de campo” abaixo.

Rafa fica mais perto e interage um pouco com as crianças, Fred, fica por perto observando. Lucas<sup>22</sup> (menino com autismo) vem ao encontro de Fred, fala algo e eles ficam conversando um pouco. Logo mais, outro menino da turma vem correndo e para na frente de Fred, abre os braços, Fred fala “oi” e o menino dá um abraço em Fred. Eles trocam algumas palavras e o menino continua a atividade. Nessa situação observada, percebo uma certa distância mantida ainda com as crianças, provavelmente por ser o início das observações, porém as crianças na sua espontaneidade já manifestam que gostam da presença dos estagiários, aproximando-se deles, puxando conversa e até pedindo abraço (Diário de campo, 07/04/2014).

Nas aulas subsequentes, essa equipe começa a participar mais de atividades com as crianças, principalmente Rafa. Fred aproxima-se e participa de alguns momentos, mas nem sempre ele demonstra estar muito à vontade. Em outra equipe, acontece fato semelhante como vemos no registro a seguir.

O estagiário William N. logo procurou interagir com as crianças, jogando voleibol junto com a turma (as meninas, pois os meninos jogam futebol), em seguida chamou seu colega de estágio (Rafael) para jogar também com as crianças. Vejo que Willian sempre procura se aproximar, ele fica mais à vontade com a turma do que seu colega de estágio que ainda interage pouco (Diário de campo, 08/04/2014).

Apesar de reconhecer a importância desses momentos de convivência com os alunos, Rafael demonstrou dificuldades na aproximação. Ao que parece, isso se deve a sua timidez associada à primeira experiência de docência (pois estão realizando o Estágio I). Outra equipe demonstrou inicialmente alguma dificuldade de interação com as crianças, mas que pouco a pouco foi sendo superada. Apesar da turma ser de crianças pequenas (dois anos e meio a três), e algumas delas estarem em fase de adaptação, notei que no período de observação (como já dito, esse é o período inicial do estágio, de contato com a escola e com a turma em que irão intervir) a equipe poderia ter percebido outros momentos para se aproximar das crianças, como, por exemplo, em momentos que envolveram a rotina da instituição. Mais adiante, Ana e Willian C. foram se

---

<sup>22</sup> Todos os nomes das crianças citadas nesta pesquisa são fictícios.

inserindo, por exemplo, durante as refeições das crianças e/ou no momento da higiene pessoal. E, durante o desenvolvimento do estágio, Willian C. observa que a professora auxiliar de sala, algumas vezes, dificultava a adaptação das crianças. Pois, quando alguma criança chorava ela fica com a mesma no colo quase todo tempo, dando pouca oportunidade de a criança se soltar, de se envolver com as brincadeiras e se aproximar, tanto das outras crianças quanto dos estagiários. Isso parece ter se repetido várias vezes, além disso, ela (professora auxiliar) fazia muitas coisas pelas crianças, dificultando o desenvolvimento da autonomia que a professora tentava desenvolver com elas na realização de tarefas do cotidiano. Isso incomodou a equipe que buscou contornar essas situações, na tentativa de atrair a atenção dessas crianças para a aula, convidando-as a participar das brincadeiras, o que aconteceu algumas vezes, de elas participarem um pouco, se envolvendo por uns instantes, mas depois corriam de volta para junto da auxiliar. Gradativamente, as crianças foram sentindo-se mais à vontade com os estagiários, e se aproximavam para conversar ou mostrar algo.

Durante a observação participante, em que mantive a posição de interlocutora com os estagiários, procurei problematizar algumas situações, provocando sensações e reflexões sobre as mesmas. Então, tive a preocupação de não apontar uma ou outra atitude como sensível ou não sensível, mas a tentativa foi de instigá-los a ver e sentir a aula, o aluno, o planejamento, as relações, o vivido, a partir de outros ângulos. Pois, não basta falar sobre sensibilidade, é importante que se viva de modo que a mesma possa ser ampliada, pois é na experiência oportunizada, vivida, que se pode desenvolvê-la. Alguns estagiários se referiram a este aspecto durante a entrevista realizada; cito abaixo uma das falas.

*Acho que, primeiro, o professor tem que ter essa sensibilidade. Porque não adianta você chegar e dizer “tem que perceber o aluno, tem que ter novas visões”, se o professor está ali num olhar reto, como aquele cavalinho que só corre para frente e não olha para os lados. [...] E, mesmo que ele não fale sobre isso, mas se a ação dele for essa, ele já te traz aquilo. [...] Eu senti muita diferença quando eu comecei a conversar contigo, porque tudo que tu falavas ia ao encontro disso, só que você não estava falando literalmente disso, eram outras coisas que iam se encaminhando. [...] Então, eu acho que se a pessoa já trabalha dessa forma, o aluno absorve isso. (Patrícia)*

Um dos pontos que me chamou a atenção durante o estágio da Patrícia foi o fato de que, algumas vezes, a professora de Educação Física da escola não concordou com certas estratégias da estagiária com a turma. Mesmo assim, Patrícia se manteve firme em suas opções, como podemos ver pelo registro abaixo.

Patrícia desafiou em alguns momentos do seu estágio, as interferências da professora de Educação Física da escola, ficou firme em suas decisões, mas de modo leve, sem confrontos, encontrando formas de realizar com a turma o que considerou importante (Diário de campo, 16/07/2014).

Um exemplo foi quando a estagiária planejou realizar um desenho com a turma e a professora achou que não era necessário, mas a mesma encontrou uma forma descontraída de “fugir” dos olhos da professora e voltar com a turma para a sala uns minutos antes do previsto. Quando a professora se deu conta, a turma já estava realizando o desenho. A estagiária tinha intenção de ter a percepção dos alunos sobre as aulas, a partir de outras formas de expressão, principalmente das crianças que eram mais caladas. Quando percebi o que tinha ocorrido, sugeri à Patrícia conversar com a professora e dizer porquê considerava importante certa atividade.

Outro aspecto relevante acontecido com Patrícia, ainda no período de observação, foi sua relação de proximidade e também de integração com o aluno com deficiência auditiva, que requer, portanto, necessidades educacionais especiais, de quem foi se tornando mais próxima a cada dia. Era visível seu empenho para que ele entendesse o que a estagiária dizia na aula, e também para ela entendê-lo, e ainda para ele se integrar mais com a turma. Já no período de observação, ela percebeu que o aluno com deficiência auditiva tinha dificuldades para entender a professora e seus colegas de turma, assim como seus colegas não o entendiam e não demonstravam paciência para tentar entendê-lo. Esse aspecto foi observado e registrado em diário de campo como segue.

Percebo que as crianças não têm paciência com Carlos, pois ficam reclamando quando ele não entende a proposta e não faz a atividade como se espera. Não há manifestações de ajuda ao aluno, só de reclamação por parte dos colegas (Diário de campo, 02/06/2014).

Apesar da presença de uma intérprete de libras que o acompanhava durante as aulas, menos durante a aula de Educação Física<sup>23</sup>, a comunicação e a relação entre eles não era muito boa, fato que se observava pelos frequentes empurrões, chutes e outras situações de conflito. Ao tomar ciência de que a intérprete não ficava presente nas aulas de Educação Física, Patrícia solicitou a presença da mesma, o que se mostrou de grande auxílio para a compreensão, tanto do aluno durante as atividades da aula quanto para a estagiária que pôde explicar melhor ao aluno a proposta da aula, e ainda favorecer a relação entre o aluno e os colegas, pois a comunicação foi facilitada, diminuindo os conflitos entre as crianças. Desse modo, a estagiária descreve em seu relatório sua percepção do aluno em relação à questão de como o mesmo sente-se incluído<sup>24</sup>.

“Sentir-se incluído nas aulas, para o Carlos, é conseguir perceber e compreender o que está acontecendo, ter as informações que os seus colegas também possuíam e não ter um foco de atenção constantemente direcionado a ele” (Patrícia, 2014, relatório final de estágio).

Sua percepção em relação ao aluno sentir-se integrado à turma diz respeito ao mesmo compreender o contexto da aula, das atividades e de poder participar da mesma, tendo o direito a essa compreensão tanto quanto seus colegas. Na entrevista com Patrícia, ficou evidente o desafio que foi trabalhar com um aluno que não podia ouvi-la, como vemos na fala a seguir.

*Eu escolhi a turma 31 por causa do Carlos, eu queria ver como seria dar aula para uma criança surda. Como seria, tipo, ele não está me escutando, ele está correndo do outro lado e como é que eu vou dizer: Carlos volta aqui. Como é que eu vou explicar para ele como se chuta a bola? Como vai funcionar isso? E depois, desde o período de*

---

<sup>23</sup> A professora intérprete realizava sua hora-atividade (a qual tem direito, assim como os outros professores) nas aulas de Educação Física. Porém, a pedido da estagiária, ela passa a acompanhar a maioria das aulas (às vezes, ficava até a metade do tempo da aula). O fato de antes ela não acompanhar as aulas de Educação Física talvez decorra da compreensão de Educação Física como prática corporal sem diálogo, voltada apenas para a imitação de movimentos e, por isso, sem a necessidade de explicações ou diálogos entre professor e alunos, e entre os próprios alunos. Cito como referência a essa questão o Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal Padre Rohr, visto que a parte do documento relativo à Educação Física foi elaborada conjuntamente por professores e acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar II. A elaboração aconteceu durante os “pontos de encontro” da disciplina nos semestres de 2009.1, 2009.2 e 2010.1, em que o mesmo teve sua elaboração, revisão e aperfeiçoamento.

<sup>24</sup>Sobre o termo *inclusão* é importante salientar que o mesmo é entendido aqui como a mera inserção do aluno na turma, na escola, ou seja, ele está presente, porém pouco interage com os colegas. Então, ao ter a intenção de que o aluno esteja integrado com a turma e com a escola, o que se busca é que o mesmo estabeleça relações de proximidade e empatia entre os colegas. Deste modo, os termos *inclusão* e *integração* são entendidos de formas diferentes e, a partir dessa ótica, a opção neste trabalho será pelo termo *integração*.

*observação, eu não achei que ele era um problema. [...] hoje deu o maior rolo na aula porque ele não entendeu a explicação, mas a culpa foi dele? Aí, eu comecei a fazer outras interpretações. [...] (Patrícia)*

Patrícia observou o aluno em relação às professoras, aos colegas de turma, e estes em relação ao aluno, e percebeu que a dificuldade de comunicação foi o que provocou muitas das brigas e confusões na turma. Em vários momentos, a estagiária diz que depois que a intérprete passou a estar presente nas aulas de Educação Física, e de ela mesma ter mais cuidado em explicar a atividade, falando de frente para o aluno, os conflitos foram diminuindo, melhorando a relação com os colegas. E que o aluno, além de demonstrar satisfação, dizia a ela, expressando felicidade, que estava entendendo o que acontecia na aula de Educação Física. Como podemos perceber na fala abaixo.

*Aquele dia, o Carlos sempre fazia muito sinal de que ele estava fazendo junto com todo mundo. [...] Quando a gente chegou na sala, ele deu esse retorno de que ele conseguiu participar junto com os colegas [...] Diminuíram também as brigas com ele [...] E, também, quando eu comecei a apresentar as atividades pedindo que a tradutora estivesse presente quando as explicações fossem muito longas e o fato de estar sempre virada pra ele facilitou muito. Diminuíram muito aqueles problemas iniciais de ele não ter entendido o que estava acontecendo [...] Eu percebi que o simples fato de explicar a atividade voltada pra ele e a atividade fluir, os alunos já ficavam mais perto dele [...] O dia que tinha que saltar e ele conseguiu saltar longe, conseguiu executar muito bem, as crianças foram pra perto dele. O primeiro salto que tinha que fazer era em distância, ele simulou um bloco de partida e depois outras crianças fizeram a mesma posição pra sair correndo. Eu vi que o fato de ele estar entendendo, da intérprete explicar para ele em libras e ele olhar para gente e ver que todo mundo estava fazendo, acho que ele já se sentiu incluído. (Patrícia)*

Algumas dessas situações foram observadas e presenciadas por mim no decorrer dessa pesquisa. Foi marcante, observei como a relação com os colegas melhorou, pois, de conflitos quase constantes, a relação passou a ter trocas e até momentos de admiração quando ele se destacou em algumas atividades. Então, o aluno passou de alguém deslocado, às vezes até tolerado, para alguém que passou a interagir e se integrar com e na turma.

Outra equipe teve sua intervenção em uma turma com dois alunos com deficiência, portanto, com necessidades educacionais especiais, um menino e uma menina, ambos com diagnóstico de autismo. Cada criança contava com uma professora de apoio que permanecia com a mesma em todos os momentos (inclusive nas aulas de Educação Física). Observei que, no início do estágio, a menina participava poucas vezes da aula, ela se mostrava bastante ativa e ficava na maior parte do tempo andando ou correndo pelo pátio da escola, sempre acompanhada de perto pela professora de apoio, que procurava contribuir para possíveis adequações da aula conforme as possibilidades de realização das atividades. No decorrer, a aluna passou a participar mais, se envolvendo por mais tempo nas atividades e permanecendo no espaço da aula. O aluno, por outro lado, inicialmente era mais participativo nas aulas, mas percebi que mais ao final, quando houve troca da professora de apoio, ele se afastou das aulas, dos estagiários e ficaram mais difíceis as tentativas de integração com o mesmo. Notei as inúmeras tentativas de integrar os dois alunos com autismo às aulas e os momentos em que a integração dos dois, ou ora de um, ora de outro, aconteciam. Exemplo de um desses momentos de integração consta no registro em diário de campo, o qual destaco abaixo.

Neste dia, durante a atividade da bruxa da lagoa, enquanto as crianças fugiam da bruxa (Fred com o chapéu de bruxa que a dupla tinha levado para realizar a aula), Lucas pegou o chapéu de bruxa e correu atrás das crianças para pegá-las. Elas fugiram dele e quando foi dito para parar de correr, ele entregou o chapéu para Fred e disse "Abracadabra" e todas as crianças pararam. Foi um momento em que a criança autista interagiu com a turma, ela estava integrada ao grupo, mesmo que por alguns momentos. Essa experiência foi possível pela presença lúdica nas aulas da equipe que estimulou as crianças a se expressarem espontaneamente. Isso caracteriza a sensibilidade dos estagiários em planejar as aulas (Diário de campo, 25/06/2014).

Sobre as tentativas de aproximação durante o estágio, Rafa diz:

*E os autistas, acho que a menina, a gente foi conquistando aos poucos e a "perda" do Lucas, digamos assim, com o passar do semestre, talvez ele tenha se desinteressado pelo nosso trabalho, ou talvez tenham sido outros fatores, como a troca de professora de apoio, mas a gente sentiu que fez um bom trabalho com eles também. A gente tentava planejar uma aula que a gente conseguisse incluir eles, a partir do que a gente sabia que interessava a ele e interessava a ela. Depois era mais fácil adaptar para o resto da turma. [...] A gente percebeu que foi melhor do que no começo, que a gente estava*

*fazendo ao contrário, que era montar para turma e tentar trazer eles o tempo inteiro, então parecia que não estava dando certo. Depois, quando a gente percebeu isso, começou a fluir melhor o andamento das aulas. (Rafa)*

Em relação à questão do trabalho com alunos que tem necessidades educacionais especiais, um dos professores da disciplina de Estágio II chama atenção para o fato de que

Nosso currículo ainda não deu conta de preparar o aluno para atuar com uma turma em que um desses alunos tem alguma deficiência. O curso tem sido voltado para estudar o aluno deficiente e seu atendimento de modo individual. Essa é a realidade do curso de Educação Física da UFSC. Nós, como professores de estágio, temos percebido isso entre os alunos durante o período de estágio supervisionado, em que os alunos manifestam essa dificuldade (Diário de campo, 16/07/2014).

Tratar a questão do diferente, do aluno com alguma deficiência de forma integrativa, mostrou ser um dos desafios do estágio em Educação Física, sendo que as iniciativas das equipes de estágio foram no sentido de respeitar o tempo e características especiais de aprendizagem de cada um. Apesar das dúvidas de como proceder em vários momentos, os estagiários buscaram valorizar as potencialidades dos alunos, oportunizando, mesmo que em alguns momentos, relações de integração entre os mesmos.

Como afirma Rubem Alves (2003), a primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a serem elas mesmas. O autor admite que, em vista dos programas de ensino, haja dificuldade nesse sentido, visto que elas podem acabar desistindo de seus sonhos. A educação escolar frequentemente desvia-se das aspirações, curiosidades, sonhos das crianças e incute necessidades, formatos, padrões estabelecidos. Então, ser quem se é torna-se difícil quando não se atende ao padrão esperado, ao conhecimento considerado importante, ao rendimento obrigatório em detrimento do rendimento necessário (KUNZ, 1996). A integração demanda reconhecer e respeitar o outro e a si como se é, reconhecendo possibilidades ao invés de focar em limitações. Portanto, é importante proporcionar espaços de convívio para experimentações, para fruição estética, que podem levar a descobertas com relação ao movimento realizado num jogo que se transforma em outro, por exemplo. E, voltando a Rubem Alves, para ele ensinar a conviver é a segunda tarefa da educação, vista a variedade de seres, humanos e animais.

Então, “conviver é viver bem em meio a essa diversidade” (p. 14), aprender a ser solícito, companheiro, amigo de quem tem alguma dificuldade ou deficiência. Ao falar sobre diferença e deficiência, o autor conta uma pequena história que transcrevo a seguir.

Viviam juntos o pai, a mãe um filho de cinco anos e o avô (...) Às refeições, por causa de suas mãos fracas e trêmulas, ele começou a deixar cair peças de porcelana em que a comida era servida. A mãe ficou muito aborrecida com isso, porque ela gostava muito do seu jogo de porcelana. Assim, discretamente, disse ao marido: “seu pai não está mais em condições de usar pratos de porcelana. Veja quantos ele já quebrou! Isso precisa parar...” O marido, triste com a condição de seu pai, mas, ao mesmo tempo, sem desejar contrariar a mulher (...) Foi a uma feira de artesanato e comprou uma gamela de madeira e talheres de bambu para substituir a porcelana. Na primeira refeição em que o avô comeu na gamela de madeira, com o garfo e colher de bambu, o netinho estranhou. O pai explicou e o menino se calou. A partir daquele dia, ele começou a manifestar um interesse por artesanato que não tinha antes. Passava o dia tentando fazer um buraco no meio de uma peça de madeira com um martelo e um formão. O pai (...) lhe perguntou: “O que é que você está fazendo filhinho?” O menino, sem tirar os olhos da madeira, respondeu: “Estou fazendo uma gamela para quando você ficar velho...” (p.16).

Então, aprender a conviver com a diferença, com as limitações enfrentadas que podem suscitar novas possibilidades, é parte importante do aprendizado. Na história acima, a criança mobiliza a importância da experiência da convivência com o outro que é diferente de mim. A dificuldade de lidar com o diferente, afeta também a educação escolar. A ciência, ao sustentar que a criança aprende por fases, acabou gerando uma organização do ensino escolar por agrupamento das crianças segundo a fase em que se encontram. Assim são estruturadas as escolas, agrupando as crianças por idade, busca-se homogeneizar (como se as crianças fossem iguais) para facilitar o aprendizado, pois (supostamente) estão na mesma etapa de desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, o diferente é um problema, pois quem não acompanha a turma e não se desenvolve da mesma forma durante a etapa, passa a ser considerado atrasado, precisando de reforço pedagógico ou de uma escola específica para quem tem problemas de desenvolvimento.

Então, as crianças poderiam aprender mais umas com as outras, dividindo o mesmo espaço de aprendizagem e se ajudando. Pois, não basta coexistir, a diversidade faz parte do cotidiano e privar os alunos do convívio com o diferente é privá-los de

aprender a conviver com a diversidade de pessoas e seres que fazem parte do mundo em que vivemos.

### **Estágio na formação: experiências de ser professor**

*Eu gostava de observar as crianças enquanto a Rafa contava histórias, era impressionante; quando a Rafa começava a contar, ela fazia uma entonação de voz assim diferente e, na hora, parecia que ela, sei lá, já ficava com o olho arregalado. E eu percebia que elas estavam muito interessadas na história, elas ficavam querendo saber o que ia acontecer, aí eu pensava lá fora: Vai ser interessante, elas já estão na expectativa de como vai ser a brincadeira lá fora, porque elas começaram a captar que a brincadeira tinha a ver com a história e quando acabava já queriam sair correndo para fora para ver como seria a brincadeira. Eu observava bastante as reações delas, o entusiasmo, a felicidade de querer participar. (Fred)*

Esta fala expressa um dos momentos de admiração de Fred pelo jeito fluido e envolvente de sua colega de estágio no momento em que contava histórias para a turma, e revela também entusiasmo pela reação das crianças, pela experiência docente que vai encarando dia a dia no desenvolvimento do estágio, das situações desafiantes enfrentadas. Nos dias em que Rafa conduzia a aula, Fred a auxiliava; na semana seguinte, eles trocavam e Fred é que ficava responsável pela aula, enquanto Rafa o auxiliava. Percebi o quanto foi desafiante e, ao mesmo tempo, envolvente para a equipe realizar esse estágio. De início, eles não estavam de acordo em atuar numa turma de 1º ano, pois Rafa tinha preferência pelos pequenos, e Fred se sentia mais à vontade com os maiores. Assim, tiveram que se ajudar, sendo que as dificuldades sentidas foram, aos poucos, sendo ajustadas e resignificadas. Rafa expõe durante a entrevista o quanto à experiência anterior de estágio (disciplina de Estágio I) foi importante na atuação desse estágio, pois teve orientações no sentido de dar atenção aos alunos, às relações de uns com os outros, às contribuições que eles têm a dar para a aula, a planejar a aula, permitindo abertura para replanejar a partir das situações que surgem durante a aula, como podemos ver a seguir.

*No primeiro estágio, o professor da escola comentou bastante sobre perceber muito a sutileza das coisas, claro que sutileza não é a mesma coisa que sensibilidade, mas acho que é um pouco parecido. E talvez se eu tivesse ido para outro campo de estágio, talvez o*

*professor nunca tivesse falado isso e eu não tivesse parado para pensar nisso no Estágio I, talvez só no Estágio II, e aí eu caí num campo em que o professor enfatizava muito “não sejam fechados, percebam se a turma está querendo fazer, se a turma veio bem hoje, se a turma não veio bem, como que um amigo lida com o outro”. Então, perceber as coisas e, a partir disso, organizar a aula, não vir com ela fechada.[...] Isso foi uma coisa que a gente transferiu para o Estágio II, mas o Fred não teve isso no Estágio I, então no começo ele teve um pouco de dificuldade de não vir assim fechado. E ele falava: “Ah meu Deus, ele falou uma coisa que não estava planejada e, agora, o que eu faço?” Com o tempo, eu vi que ele foi desenvolvendo mais isso. (Rafa)*

As dificuldades sentidas no estágio foram se amenizando no cotidiano da prática pedagógica, no convívio com as crianças e com sua colega de estágio, também com os professores e colegas da disciplina. A equipe procurou desenvolver as aulas de modo a priorizar o aspecto da ludicidade e da imaginação por meio das histórias contadas e vivenciadas durante as brincadeiras que tinham nas histórias o motivo e o contexto. Eles trabalharam com o livro “Histórias da Ilha da Magia”, e quando a história tinha início, como por encanto, a turma silenciava, ao deleite de nova aventura imaginativa das crianças, que por vezes tomava forma durante as propostas de movimento da aula. A entrega das crianças à imaginação é intensa e profunda, parece não existir nada mais além da aventura que todos compartilham, a partir das imagens que cada um elaborava para si. Assim, havia a possibilidade de estarem perto uns dos outros e, ao mesmo tempo, transportadas para onde a imaginação de cada criança a levasse. Então, quanto mais envolvente for o modo como a história é contada, quanto mais o narrador criar a sua própria imagem do ambiente e dos personagens, mais rica será a narração. Pois, a pessoa que conta uma história também desenvolve a imaginação, sendo que a abertura e a disposição para viver experiências imaginativas requer muitas vezes que o adulto se permita ser tocado em seu íntimo e se reinvente; em outras palavras, deixar aflorar a sensibilidade e se entregar à fantasia e à imaginação criativa. A interpretação criativa de uma história acontece tanto quanto mais o educador se relaciona com a história e se deixa envolver pela imaginação das crianças.

Para a criança, a imaginação faz parte da sua maneira de ver e compreender o meio em que vive, a imaginação se manifesta pela sua subjetividade, é a possibilidade de fruição estética, especialmente se estimulado o contato com a literatura e a arte. E,

como menciona Girardello (2011), a criança tem necessidade da emoção provocada pela imaginação, seja vivida durante a brincadeira, no contato com a natureza, com a arte, com histórias. Então, diante do encorajamento e mediação do adulto (pais, docentes), o “dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita” (p. 76), a criança se transporta para incríveis mundos em que podem florescer possibilidades outras de significados e perspectivas de uma história, de uma brincadeira, de um movimento. Para imaginar é preciso estar relaxado, então, é preciso tempo, precisa-se da contemplação, do contato com algo grandioso ou, ainda, estar diante de algo simples e minúsculo. A autora chama atenção para a importância de equilíbrio entre a mediação do adulto e deixar a criança livre de supervisão, pois a imaginação emerge espontaneamente, mas pode também ser encorajada pelos pais e/ou educadores ao lerem histórias ou quando brincam e interagem com as crianças de forma lúdica.

Outra equipe que desenvolveu o estágio com crianças pequenas, de início, oportunizou poucos momentos lúdicos e imaginativos, mas gradativamente foi se aproximando e se relacionando mais com o universo imaginativo da brincadeira. A cada dia, no convívio com as crianças, com os professores, nas reflexões sobre as aulas e as situações que surgiam no cotidiano do exercício de ser professor, a equipe de estagiários foi se reinventando e, também, reinventando as suas aulas. Como podemos observar nas falas a seguir.

*[...] no início, a gente levava um plano e queria seguir o plano. Mas a partir das conversas com você e com a professora de Educação Física (da instituição), a gente passou a observar mais as crianças, o que elas falavam, o retorno delas, começamos a perceber o que elas expressavam, começamos a trabalhar de acordo com o que elas expressavam. Ouvir as crianças é muito importante, principalmente na educação infantil. (Willian C)*

A maior interação com as crianças fez com que os estagiários oportunizassem abertura para maior expressão das crianças, sendo que eles passaram a considerar o que as crianças traziam de elementos para a aula e, assim, repensassem o planejamento nesse sentido. Ana diz, na sequência, que essa mudança nas aulas foi ressaltada positivamente pela professora de sala da instituição, que disse ter mudado o olhar das crianças para as aulas.

*[...] a questão da boneca que a gente acabou trazendo mais no final do estágio, apesar de você falar desde o início para gente trazer algo*

*que pudesse nortear nossas aulas, que pudesse levar as crianças a imaginar, enfim... na verdade, no início, a gente teve muita dificuldade em trabalhar a ginástica com uma história. Esse foi o desafio inicial e, daí, você foi dando algumas sugestões, dizendo: Tragam alguma boneca ou alguém que seja ginasta... Então, a gente acabou fazendo isso e, na avaliação final, a professora (da instituição) achou muito legal a gente ter trazido a boneca, e ela achou que as crianças tiveram um novo olhar para as nossas aulas a partir daquilo. Ela percebeu isso, porque a todo momento quando a gente trouxe a Alice (boneca), as crianças queriam fazer como a Alice fazia ou as crianças queriam pegar a Alice, daí, eu dizia: Passa com a Alice aqui pelo túnel também. As crianças acabaram trazendo ela nas atividades e a gente também trouxe ela para que as crianças fizessem determinadas atividades. [...] (Ana)*

Como referido na fala acima, em vários momentos conversei com a dupla sobre a importância da caracterização lúdica das aulas. Emprestei para a dupla um boneco (fantoche) e uma caixa-surpresa para estimulá-la a pensar em incluir nos próximos planejamentos algum elemento novo, como um personagem ou algo que mobilizasse a imaginação das crianças e que tivesse relação com o tema das aulas. Nas aulas que se seguiram, foram aos poucos percebendo e acolhendo elementos trazidos pelas crianças, dando mais abertura para a presença do lúdico, como registrado em diário de campo, a seguir.

Hoje, Ana ouviu/percebeu mais as crianças e alterou seu planejamento, incluindo outras possibilidades a partir das variações trazidas por elas. Foi interessante, pois foi visível o esforço da estagiária em contemplar outras possibilidades em seu planejamento a partir do que as crianças traziam para a aula, tornando-a mais lúdica. Ainda assim, percebo que as crianças podem ser mais desafiadas em relação às propostas de movimentos, estimulando mais a imaginação, a criatividade e a noção de grupo (Diário de campo, 21/05/2014).

Outro exemplo em que a imaginação foi mencionada está registrado em diário de campo, referente às aulas da estagiária Patrícia.

Na roda pedagógica, Patrícia pergunta se acharam bacana montar o desafio junto ou se acham melhor quando a professora monta sozinha? A turma foi unânime em dizer que foi melhor montar junto, “porque, daí, a floresta é de verdade”, disse uma aluna. Isso aponta para a importância do papel do professor como mediador, para que os alunos possam descobrir, criar, reelaborar o conteúdo a partir do que o professor possibilita/provoca/trabalha com eles. Parece que Patrícia tem percebido, a cada dia, a importância de não trazer tudo pronto e de

permitir/instigar os alunos a participarem mais ativamente da construção e apropriação do conteúdo das aulas (Diário de campo, 03/06/2014).

Desenvolver a imaginação estimula o aspecto criativo e crítico, pois ao imaginar como as coisas poderiam ser, são mobilizadas possibilidades que vão além do convencional. Assim, quando se estimula a conhecer a partir de particularidades próprias, o conhecimento é visto por outras perspectivas (GIRARDELLO, 2011). Nessa direção, a autora menciona que uma educação que privilegie a imaginação pode contribuir para desfazer preconceitos e dualismos enraizados culturalmente, constituídos a partir da modernidade, como razão e emoção, sensibilidade e intelecto, arte e ciência. E acrescenta que novas descobertas e invenções científicas são advindas da imaginação, pois

Sem a fantasia imaginativa haveria completa estagnação tanto na física como na química, porque a formulação de novas hipóteses, a invenção de novos implementos, a descoberta de novos métodos de pesquisa experimental, a conjetura de novas fusões químicas – todas são produtos da imaginação e da fantasia (CHUKOVSKY, 1968, citado por GIRARDELLO, 2011, p. 87).

Um aspecto também importante na educação é a curiosidade. Mobilizar a curiosidade do aluno cabe ao professor, para que haja interesse do mesmo pelo que será desenvolvido. As crianças pequenas costumam fazer perguntas das mais variadas formas, são muitas vezes perguntas intermináveis sobre os mais variados assuntos que as interessa, ou que surgem no momento. Então, cabe ao adulto responder, porém, sem explicações demasiadas ou tão curtas a ponto de dificultar a compreensão da mesma. É importante responder da forma mais adequada possível, buscando manter a curiosidade, a imaginação e a criatividade para novas e interessantes perguntas. Isso requer certa habilidade, ou melhor, requer sensibilidade para dialogar com a criança, buscando responder, valorizando contudo as elaborações motivadas pela imaginação, sendo que, segundo uma frase do cantor Arnaldo Antunes, “crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo, mas nem todas as respostas cabem num adulto.”

## **Abrindo caminhos ao professor sensível**

*[...] acho que a questão primordial do professor ter sensibilidade é para olhar o aluno, pensar nele e, a partir disso, trazer as propostas de aula, passar a ouvir mais o aluno, as suas necessidades... acho que essa é a relação primordial da sensibilidade com a atuação do professor. (Ana)*

Destaca-se na fala acima que o professor sensível olha, ouve, percebe o aluno para planejar as aulas. Buscar ser receptivo e interagir com todos. O processo de ensino e aprendizagem implica uma relação de troca, de descoberta, de aprendizado mútuo entre professor e aluno. Por conseguinte, o ensino acontece voltado para o aluno que está em formação, porém, o professor também amplia sua formação (cultural e docente) à medida que ensina. Pois, além do mesmo ter que planejar e preparar o conteúdo a ser abordado, há situações diversas em que ele tem que reelaborar o que planejou, seja por uma questão levantada pelo aluno, por falta de algum material, mudança de espaço físico ou qualquer outro acontecimento inesperado. E todas essas situações evocam respostas, soluções rápidas, novos aprendizados, que solicitam do professor atitudes provenientes de saberes, saberes esses que demandam sensibilidade. Nestas situações são requeridas experiências anteriores, as quais proporcionam que o professor, ao invés de se sentir desconfortável ou prejudicado em seu planejamento, aprecie as mesmas de forma sensível, encontrando soluções criativas, oportunizando alternativas interessantes que despertem, quem sabe, outras perspectivas sobre o tema estudado. O professor que entende o momento de ensinar como momento de aprendizagem de seu aluno e de si próprio compreende o processo de formação de modo sensível, de forma que as experiências vividas em sua formação contribuam como saberes que darão subsídios à sua prática pedagógica, da mesma forma que as experiências vividas contribuem para sua formação pessoal. Deste modo, ao mesmo tempo que o professor educa/forma seu aluno, ele também se forma/educa enquanto ser humano e como docente. Nessa direção, Rafa refere-se ao processo de ensino e aprendizagem que se dá na relação em que há troca, pois a experiência é compartilhada por ambos os envolvidos no processo. Assim, nas suas palavras,

*[...] porque é meio que uma troca o ensino. Para ter essa troca de ensino-aprendizagem, por exemplo, eu vou ensinar algo, mas também vou trocar experiências com eles. [...]* (Rafa)

Essa perspectiva da formação tem na sensibilidade um olhar ampliado que pode ser análogo à questão do “olhar clínico”, abordado por Lorenz (1986). O autor se refere a este como a mais importante capacidade do médico de, por meio das suas sensações, identificar por que a pessoa não está bem. Então, essa capacidade consiste “no fato de perceberem, inicialmente de modo não racional, fundando-se puramente na sensação, que ‘algo está errado’ com o sistema” (p. 197). E complementa dizendo que os médicos atualmente têm confiado pouco nessa capacidade intuitiva, visto que, em sua formação, a ênfase está nos exames de laboratório, em detrimento de uma observação atenta e mais próxima da pessoa.

Em relação à formação do professor de Educação Física, a ideia do “olhar clínico” pode ser alusiva a situações em que o professor vai além dos conhecimentos formais e técnicos. Diz respeito a transcender limites de conceitos científicos e explicações teóricas. Ir além, transgredir, buscar outro olhar sobre o aluno que demonstra desânimo constante nas aulas, não se relaciona com seus colegas ou não demonstra habilidades motoras. O professor que tiver a sensibilidade de se aproximar, conversar sobre as dificuldades ou propor atividades desafiadoras que promovam a participação de todos de forma cooperativa, em que não se tenha como meta puramente habilidades físicas, poderá, quem sabe, constituir uma relação mais harmoniosa. Então, para que o professor consiga esse “olhar clínico” no exercício de ser professor, é preciso apurar esse olhar, desenvolvê-lo, sensibilizá-lo. Esse olhar é importante também durante o estágio, pois como destaca Willian C,

*O estágio começa com a observação, a gente tem que ter um olhar atento, uma sensibilidade no olhar e observar cada criança para poder, a partir daí, criar um plano de intervenção, para ver o que vai poder trabalhar, o que vai ser viável e o que não vai ser viável. Acho que, como professor, a sensibilidade está em tudo quase, principalmente na Educação Física. (Willian C)*

Então, o cultivo da sensibilidade na formação do professor de Educação Física implica necessariamente em desenvolver a sensibilidade para si, é uma formação concomitantemente pessoal e docente. E, de acordo com Campos (2002),

a práxis escolar solicita um constante estado de “alerta”, em que o sujeito é apreciador, leitor e autor sensível, crítico e estético. Desse modo, poderá descobrir e criar estratégias que o ponham em permanente “estado de formação”, preparando-o para viver o inusitado, o descontínuo, o imprevisível, o contraditório, o transitório (...) Não há mais espaço para conhecimentos prontos e acabados (...)

Então, no sujeito atento, receptivo, disponível, presente, desenvolvem-se experiências nas quais tem espaço o acontecer, sendo que o que nos acontece permanece em nós, não como uma informação objetiva ou utilitária, mas como um saber. O saber da experiência permanece, e provoca a ação do sujeito a partir do vivido. Para Larrosa (2001): “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como damos sentido ao que nos acontece” (p.27). O autor refere-se ao saber da experiência não como uma verdade sobre as coisas, mas ao sentido que damos às coisas que nos acontecem. E ressalta que o saber que deriva da experiência é pessoal e subjetivo, pois mesmo que duas ou mais pessoas se vejam diante do mesmo acontecimento, cada uma terá uma experiência diferente, pois cada pessoa tem uma sensibilidade, uma personalidade diferente, ou seja, é única e tem (nas palavras do autor) “uma forma humana singular de estar no mundo” (idem).

Nesta perspectiva, pode-se decidir como agir diante das contingências vividas, pautadas em experiências anteriores e nos sentidos atribuídos diante das mesmas. Desenvolver a dimensão sensível refere-se à possibilidade de viver experiências estéticas, as quais desenvolvem e privilegiam saberes da experiência que são incorporados e podem balizar as ações da pessoa enquanto aprendizados para a vida. Nesta direção é que me referi ao desenvolvimento da sensibilidade para a formação do ser humano que busca se reencontrar e lapidar a esfera sensível nas diferentes relações do humano.

Isso leva a pensar sobre um dos momentos registrados num dos pontos de encontro da disciplina de estágio em que o professor fala sobre saberes docentes.

O professor fala sobre saberes docentes, os quais se adquirem no exercício da docência. Um exemplo é a linguagem diferenciada que o professor adéqua de acordo com cada faixa etária. Diz que “o professor é o mediador do conhecimento, pois o professor tem a compreensão do conhecimento formal, científico e faz a transformação para um conhecimento didático, conforme a faixa etária, por exemplo” (Diário de campo, 13/06/2014).

E, quanto mais oportunidades de experiências significativas na formação do futuro professor, ampliam-se também os saberes da experiência, sendo que, provavelmente, irão compor os saberes docentes, os quais serão ainda mais ricos no caminho de tornar-se professor.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS (PROVISÓRIAS)

Cada ser humano tem seu modo particular de ser e estar no mundo. As relações e interações com as pessoas e as coisas à nossa volta têm para nós um sentido que é próprio, subjetivo, atribuído por cada pessoa, a partir das experiências que lhes acontecem, as quais vão configurando e caracterizando o modo de ser e agir de cada um. O sentido atribuído constituiu-se um saber incorporado, um saber sensível, o saber da experiência. Assim, o professor traz incorporados os sentidos atribuídos às suas experiências e, decorrente dos mesmos, vai constituindo sua formação pessoal e docente. É razoável acreditar que o professor que tiver uma formação acadêmica que mobilize/oportunize experiências sensíveis poderá pautar suas práticas docentes e proporcionar aos seus alunos aprender e conhecer numa relação de respeito, de troca, de oportunidade de desafios, de reelaboração, de imaginação, criação e descobertas. Nesse ambiente, o processo de ensino e aprendizagem abre-se para um duplo acontecimento: o de formação dos alunos e, ao mesmo tempo, o de autoformação do professor que aprende ao mesmo tempo que ensina.

Com o propósito de refletir sobre o desenvolvimento da sensibilidade na formação inicial do professor de Educação Física, neste trabalho busquei uma interlocução com parceiros que elegi, outros que me foram apresentados, ainda os que surgiram no decorrer dessa caminhada. Os autores, os estagiários, os professores e colegas que trilharam comigo esse percurso deram movimento, cor e sabor, pois fizeram parte dessa experiência formativa permeada pela sensibilidade, que não termina aqui. Há sempre muito o que considerar, o que percorrer, o que experimentar e sentir.

As questões desta pesquisa estão abertas a outras possíveis reflexões e diálogos, pois é importante por-se sempre para outros encontros, outras relações, outras

experiências, outros saberes sensíveis. Assim, para este momento, tomo como referência as questões investigativas mencionadas no início deste trabalho, com a intenção de delinear o diálogo nestas considerações finais (sempre provisórias). Questionou-se, inicialmente, sobre a percepção de mundo que uma formação sensível pode proporcionar. Então, a partir dos “achados recolhidos” ao longo da pesquisa (as leituras, as observações, as falas dos entrevistados), observei a ideia da vida que acontece na relação com o outro e, nessa relação, o respeito, a solidariedade, a empatia para perceber a importância de outras formas de olhar e valorizar as coisas simples. Estes apontam para aspectos relativos à sensibilidade que se manifesta na vida vivida de modo solidário, e o respeito pelo outro e por si num convívio compartilhado. Essa perspectiva é discutida por Lorenz (1986), ao alertar que o ser humano precisa se reconhecer como parte da natureza para poder respeitar e preservar o planeta e, conseqüentemente, respeitar a si e aos outros seres.

O que conhecemos e pensamos têm origem nos sentidos, conforme apontado pelo referencial, e que podemos pensar e conhecer porque antes sentimos. Então, o conhecimento reconhecido pela ciência passa antes pelos sentidos. Isso não significa a exclusão do conhecimento científico e, tampouco, o saber oriundo do sensível; implica apenas reconhecer e viver a subjetividade, como sugere Santin (1995). Uma formação pautada na sensibilidade possibilita experiências, com as quais abrem-se para si, para o outro, para outros olhares, outras ações, relações, aprendizados; possibilita ir além do usual, do costumeiro, para buscar outras maneiras de encarar as situações vividas no cotidiano.

A respeito das implicações da formação docente voltada à sensibilidade, foi considerado pelos interlocutores do estudo que a implicação maior será em relação à percepção e compreensão do aluno. Destacam que a singularidade de cada um dos alunos é importante para planejar ou replanejar a aula de acordo com as expressões e respostas de movimento que surgem na aula, então, o professor sensível tem um olhar atento aos alunos e às situações que surgem no decorrer da aula. Na perspectiva dos autores consultados, podemos destacar que a formação sensível do professor implica no entendimento do aluno que se movimenta enquanto realiza um encontro e um diálogo com o mundo. Pelo movimento, o aluno se relaciona consigo, com os colegas, com o espaço em torno, com os materiais disponibilizados na aula etc., e, nessa relação dialógica pelo se-movimentar (Kunz, 2006), o aluno atribui significados, como na aula

de ginástica em que, de repente, o bambolê virou um volante de carro. Os significados que surgem nessas relações dialógicas de movimento têm uma intencionalidade e são compreendidos por Gordijn (1975, citado por Tamboer, 1979), como formas de transcender limites. Essas formas são a direta, a aprendida e a criativa. Na direta, a criança se movimenta espontaneamente no contato com um objeto e as possibilidades de movimento, que acontecem na relação com o mesmo; na transcendência aprendida, que pode acontecer pela “imitação da forma”, em que o aluno repete o movimento indicado ou pode acontecer também pela “imitação da intenção”, em que o aluno que se movimenta encontra o seu modo de realizar o movimento proposto a partir de uma ideia. E a transcendência criativa, em que o aluno pode inventar tanto a forma quanto um significado novo. Isso proporciona a ampliação dos diálogos e dos sentidos dos movimentos, abrindo para a possibilidade de criação, de descoberta, de expressão, de ser quem se é.

Na questão referente às disciplinas do currículo e o desenvolvimento da sensibilidade, a leitura dos programas e as entrevistas, em sua maioria, apontam que a sensibilidade não tem sido muito presente, a não ser em alguns momentos de algumas disciplinas. As entrevistas indicam que esta deveria estar presente em todas as disciplinas do curso, mas os estagiários não perceberam isso, salvo algumas exceções. Foram mencionadas principalmente a disciplina que trabalha com dança e as que abordam a questão do aluno com deficiência. Entre estas, os entrevistados consideram que tiveram momentos de experiências sensíveis no contato com o diferente; nesse sentido, não foi necessariamente a disciplina que desenvolveu sensibilidade, mas o contato com crianças com deficiência, acontecido durante a disciplina, é que provocou/tocou sua sensibilidade. Então, talvez nem esteja no escopo da disciplina, mas o fato da disciplina proporcionar esse contato com o diferente gerou essa empatia, e criou essa reflexão. Os alunos relatam que o contato com o diferente, a tentativa de entender a deficiência, de estabelecer um contato comunicativo com essas crianças é que despertou neles esse olhar mais sensível.

Em relação à disciplina que trabalha com a dança, esta tematizou o desenvolvimento da sensibilidade, possivelmente por não priorizar o movimento estereotipado, técnico, característico de um ou outro tipo de dança, mas por ter seu enfoque na arte, na cultura, por meio de vivências que privilegiam a criatividade, a expressividade do e no movimento, que passam por processos de sentir e perceber

espaços corporais, espaciais, fluências, tempos, ritmos corporais, musicais, perceber a si, ao outro, em exercícios de composição de movimento próprio, coletivo, com significados atribuídos pelo processo de composição etc. Nessas aulas, a experiência, a descoberta do gesto próprio é estimulada, a criação individual e/ou coletiva, a composição que se dá pelas proposições/problematizações em relação ao movimento, que dão sentido à dança.

Talvez estes aspectos desenvolvidos na dança e que aparecem, esporadicamente, em outras disciplinas, seja o que os acadêmicos identificam como a presença da sensibilidade em outras disciplinas do currículo. Em seus relatos, estes aspectos sugerem ser os momentos mais férteis no desenvolvimento da sensibilidade. Assim, a dança parece se diferenciar das demais disciplinas ditas práticas (gimno-esportivas), que compõem o currículo, pois não se pauta em resultados, ou na forma técnica, exata, correta do movimento.

Então, por um lado, identifico o destaque de aspectos pertinentes à criatividade, arte, percepção corporal relacionados à dança e, em alguns momentos, há outras disciplinas que oferecem também possibilidades interpretativas, criativas, lúdicas. Por outro lado, identifico realce do contato com o diferente, que impõe aos acadêmicos a interação com a criança com deficiência, que tem necessidades educacionais especiais, sobretudo comunicacionais, exigindo a empatia, a sensibilidade e a reflexão para a questão do ato pedagógico com o diferente, com a inclusão. Isso parece configurar, de certo modo, que o currículo disciplinar do curso, na perspectiva da sensibilidade, está restrito às disciplinas que lidam com aspectos já referidos, como a criatividade, a não estereotipia do movimento, a expressão corporal, o contato e a ação com o diferente.

Há, também, como mencionamos no trabalho, o currículo que está para além das disciplinas, que se refere a outras atividades realizadas durante o curso, que vão compor a formação do professor. Entre estas, destaca-se os projetos de extensão pelo potencial de desenvolvimento de um trabalho interligado com disciplinas curriculares. Um destes casos foi lembrado por alguns dos entrevistados, em que se referem ao trabalho articulado da disciplina com um projeto de extensão que tem como exigência a observação e acompanhamento de crianças com deficiência, resultando numa oportunidade de contato com o diferente. Estes contatos envolvem, sobretudo, a questão da expressão e do diálogo corporal, já que muitas das crianças não falam. Deste modo, o corpo e o movimento, pelo se-movimentar na dimensão expressivo-comunicativa, pelos

seus aspectos criativos, interpretativos, movimentos próprios, parecem ser o eixo em comum com as vivências de dança e com as atividades com o diferente.

A questão seguinte reporta-se à percepção dos acadêmicos sobre se o curso desenvolve a sensibilidade pessoal e docente. Os mesmos disseram que, de modo geral, o curso ajudou a desenvolver mais no aspecto pessoal do que como professor. Então, se o curso desenvolveu a sensibilidade de algum modo (como apontado nas entrevistas, observado durante o acompanhamento e em seus documentos), o futuro professor poderá “contaminar” com esta sensibilidade a sua prática pedagógica, para sua formação docente. Pois se há uma contribuição no âmbito da formação, isso já é algo altamente positivo e se os alunos percebem isso, é melhor ainda. Ainda que neste momento de estágio seja difícil essa abertura na prática docente, continua sendo uma potencialidade. O próprio estagiário, ao defrontar-se com a prática docente, que sente a necessidade de estabelecer um vínculo com os alunos, de dedicar atenção às reações destes frente às proposições da aula, de buscar escutá-los, já mostra a sensibilidade desse olhar para com o aluno.

A outra questão apontada nesta pesquisa faz alusão à sensibilidade na intervenção prática; conforme pude perceber, a partir de meus registros, a sensibilidade pode se mostrar nas nuances de tom de voz ao falar com as crianças e/ou contar uma história. No cuidado em manter um tom de voz tranquilo, e, ao mesmo tempo, firme diante de alunos afoitos e, por vezes, intempestivos; ao buscar desenvolver a cooperação, o respeito e a ajuda mútua entre a turma, de diferentes maneiras, buscando se aproximar e interagir com todos. Quando o futuro professor participa da corrida, da brincadeira, proporciona e instiga a criação conjunta e se encanta tanto quanto os alunos. Ou quando consegue observar mais atentamente, busca alternativas e, então, arrisca algo não planejado. Estas circunstâncias de experiências docentes, representam possibilidades de diálogo pelo movimento que tem a perspectiva da ampliação da sensibilidade que se manifesta no processo de ensino e aprendizagem. Assim, de acordo com Rubem Alves, na educação, o conhecimento de conteúdos e habilidades docente é tão importante quanto à expansão da sensibilidade, do saber pela via sensível que dá sentido a vida.

A educação se divide em duas partes:  
Educação das Habilidades e Educação das Sensibilidades.  
Sem a Educação das Sensibilidades,  
todas as habilidades são tolas e sem sentido.  
Os conhecimentos nos dão meios para viver.

Outra questão investigada nesta pesquisa dizia respeito à sensibilidade na atuação docente no momento do estágio supervisionado. A partir das observações, entrevistas e reflexões, considero que, antes de mais nada, os estágios são momentos privilegiados de contato dos acadêmicos com os alunos. Nestes, a sensibilidade talvez se mostre relevante já no primeiro momento de contato com o aluno, em que o estagiário busca se situar e se perceber como docente; nas relações com os alunos, com os outros professores, com a direção e todos que trabalham na escola. Perceber a importância do olhar, do diálogo. Perceber os tempos e espaços escolares e se relacionar com os mesmos. Observar e perceber o contexto e história da escola, dos alunos para poder compreender determinadas circunstâncias ou atitudes. Perceber a turma coletivamente e cada aluno, de forma individual, para pensar seu planejamento, e repensar quando for relevante ou o momento se mostrar oportuno. Pois, o plano de ensino é seu roteiro e o processo de ensino e aprendizagem requer arranjos inesperados e imediatos. Então, a aula é o tempo para perceber as pessoas, o contexto e perceber o ato pedagógico em si.

A partir dessas considerações, é importante dizer que a oportunidade de interlocução com os estagiários em torno do tema da sensibilidade, nesta pesquisa, oportunizou, no mínimo, despertar a atenção dos acadêmicos para o tema. Não tive a pretensão ou a intenção de ensinar os estagiários como agir de forma sensível, pois não há a forma correta de ser professor ou de ser sensível. Foi uma intervenção que aconteceu no interior do estágio cujo papel era de problematizar as situações surgidas. Considerando o estágio como um momento de síntese do que o curso pode oferecer à formação do futuro professor, evidencia-se nos estagiários a ideia de professor construída ao longo do curso. Apesar, é claro, de ser ainda um momento de insegurança diante da inexperiência com a docência. Porém, já se expressa o que o curso, o conjunto de disciplinas e de experiências curriculares, configurou na formação do futuro professor. Assim, o que pude perceber nessa pesquisa, ao acompanhá-los, foi que talvez os momentos do curso que mais ganharam espaço no planejamento e na realização do estágio foram a partir de modelos de aula mais fechados, mais técnicos e objetivos. Como mencionei, a insegurança no estágio é normal e o estagiário busca ater-se aos

---

<sup>25</sup> Trecho de A Educação do Olhar, disponível em <http://rubemalves.com.br/site/>

elementos que lhe são mais concretos, como no caso do esporte, pois é fruto daquilo que ele vê ao longo do curso. Ao mesmo tempo, essa experiência com os estagiários apontou para aberturas, espaços de diálogos em que a dimensão da sensibilidade, quando estimulada, provocada, vem a acontecer.

Então, esse processo de tentar entender melhor a formação e a sensibilidade, fomentou o seu desenvolvimento também em mim, pesquisadora, que, igualmente se encontra em formação. Assim, durante a pesquisa, o tema sensibilidade e as experiências vividas, tocaram também a pessoa/pesquisadora e, ao ser tocada, me expresse na forma do pensamento a seguir, que encerra, provisoriamente, essas considerações finais:

É necessária a dúvida para ir além.  
O desafio, a provocação, a fuga,  
a descoberta para um reencontro.  
Encontrar-se novamente, redescobrir-se.  
Um outro eu, que agora consegue ir mais longe,  
pois transcendeu ou reescreveu os oceanos de dúvidas e limites,  
em potencialidades que já estavam comigo.  
Porém, adormecidas, escondidas ou reclusas.  
Agora, é abrir-se para o mundo. Estou aqui!  
Ávida por novas perguntas, novas experiências a serem vividas,  
sentidas, que em meu âmago se propagam e alcançam o infinito.  
Apenas me permito, deixo-me ser tomada pela estesia de ser quem se é.

Luciana Fiamoncini

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flávio *et al.* A “escrita de si”na formação em Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 239-258, abr/jun, 2011.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus Editora, 2003.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos as sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 199-222, ago.2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, 2 ed.. Lisboa: Edições 70, 2009.

BETTI, Mauro *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e letramento digital**: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. Tese (Doutorado em Educação Física). Florianópolis: PPGEF/UFSC, 2014.

BOLLE, Willi. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR. Paulo (Org.) **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

BONETTI, Albertina. **O coração e o lúdico**: vivências corporais para um viver mais saudável de pessoas com problemas cardiovasculares. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CAMPOS, Neide Pelaez de. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

DUARTE JR., João-Francisco. **O Sentido dos Sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar edições, 2001.

\_\_\_\_\_. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas/SP: Papyrus, 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Dimensões do estágio no currículo de formação inicial de professores. **Pensamento e Realidade**. São Paulo, Ano IX, n.18, p. 91-109, 2006.

FIAMONCINI, Luciana. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, CED/UFSC, PPGE, 2003.

FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. Dança da escola: a criação e a coeducação em pauta. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física 1**, Ijuí: unijuí, 2001. p. 95-120.

GAMBINI, Roberto. Quando a alma dói: a psicologia tem o que aprender com Drummond e Chopin, entre outros. In: ALBANO, Ana Angélica e STRAZZACAPPA, Márcia. (Orgs.) **Entre lugares do corpo e da arte**. Campinas: FE/UNICAMP, 2011.

GALEFFI, Dante A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**. Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSS, Renato. A Paidéia como bildung: a trajetória do conceito grego à modernidade. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. V. 1. P. 3-10.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000a.

\_\_\_\_\_. O movimento humano como tema. **Kinein**, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez., 2000b.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física? In: KUNZ, Elenor e TREBELS, Andreas H. (Orgs.) **Educação Física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

\_\_\_\_\_. O esporte na perspectiva do rendimento. In: GAEF – Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME/PMF, 1996.

\_\_\_\_\_. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LARROSA Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. N. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LORENZ, Konrad. **A demolição do homem**: crítica a falsa religião do progresso. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

PEREIRA, Rogério. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: PPGE/UFSC, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**. Goiás, v.3, n.3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Giovani De Lorenzi. Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. In: NASCIMENTO, J.; FARIAS G. (Orgs.) **Construção da identidade profissional da Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação inicial e continuada e atuação profissional: a necessidade da tensão permanente no âmbito do lazer. In: V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Itajaí, 23-25/9/2010.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. (Orgs.) **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

RUBIO, Kátia. Alteridade. In: GONZÁLES, Fernando; FENSTERSEIFER. **Dicionário Crítico da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: ética, estética e saúde. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sensibilidade.** Disponível em: [http://www.labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao e Sensibilidade.pdf](http://www.labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao_e_Sensibilidade.pdf) acesso em: 22 julho 2012.

\_\_\_\_\_. **Humanização e Sensibilidade:** um novo olhar na enfermagem, perspectivas para o novo milênio. Disponível em [http://www.labomidia.ufsc.br/Santin/Saude/4\\_Humanizacao\\_e\\_sensibilidade.pdf](http://www.labomidia.ufsc.br/Santin/Saude/4_Humanizacao_e_sensibilidade.pdf) acesso em 22 julho 2012.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem.** São Paulo: Iluminuras, 1995.

SOARES, Carmem. **Imagens da educação no corpo.** Campinas: Autores associados, 1998.

TREBELS, Andreas H. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** 13 (3), p. 338-344, set. 1991.

\_\_\_\_\_. A concepção dialógica do movimento humano – uma teoria com do “Semovimentar”. In: KUNZ, Elenor e TREBELS, Andreas H. (Orgs.) **Educação Física crítico emancipatória:** com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: UNIJUI, 2006.

TAMBOER, Jan. Sich-bewegen-ein dialog zwischen mensch und welt. **Sporte pädagogik.** Hamburg, 3(2): 14-29, march, 1979.

TERRA, Marlene Gomes. **Os significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro/a no ensinar e aprender a fazer enfermagem à luz da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty.** Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VAGO, Tarcísio M. **Histórias de Educação Física na Escola.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

VAZ, Alexandre F. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. **Motrivência.** Florianópolis, Ano XI, n. 13, Novembro/1999.

\_\_\_\_\_. **Razão e Corporeidade:** elementos para a compreensão do corpo na modernidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

ZUIN, Antônio A. S. **Indústria Cultural e Educação:** o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### Roteiro de questões para entrevistas

- 1- O que significa para você sensibilidade? Cite características que você considera de uma pessoa sensível. Você percebe se a escola desenvolve ou tenta desenvolver características assim?
- 2- Você acredita que desenvolver a sensibilidade, auxilia na atuação docente? Como você compreende uma formação que prepara o docente para atuar com sensibilidade? E na formação em EF?
- 3- Você considera que o curso de EF, até este momento, ofereceu subsídios para desenvolver a sensibilidade, tanto pessoal quanto para a atuação docente? (se a resposta for não, perguntar se deveria haver e por que? – Se a resposta for talvez, explicar o que consideram como positivo e o que é negativo ou insuficiente?)
- 4- (Se responder afirmativamente à questão anterior) Em que momentos/disciplinas do curso, ou, de que maneira o mesmo proporciona experiências sensíveis?
- 5- Que tipo de percepção/compreensão de mundo pode proporcionar uma educação que busca desenvolver a sensibilidade?
- 6- Como a sensibilidade pode se relacionar com a atuação docente? E no momento do estágio supervisionado?
- 7- Como foi para vocês a experiência do estágio supervisionado, em relação às sugestões e observações realizadas por mim? O que sentiram? O que provocou em vocês?

Perguntas específicas para dupla Ana e William (Nei Costeira – G3 crianças de 2,5 a 3 anos)

1) Quando me referi a importância de proporcionar às crianças a fantasia, a ludicidade, de trabalhar com histórias, personagens, envolve-las num contexto significativo para elas. De perceber e valorizar o que elas propõem e incluir nos momentos de aula sem receio de talvez modificar o que havia planejado para a aula. Ir além da imitação, trazer estímulos/desafios para elas encontrarem suas maneiras de solucionar e realizar a proposta de movimento, de observar a importância de trabalhar noção de grupo devido as características da turma, de como vocês foram encontrando maneiras de conhecer e se aproximar cada vez mais das crianças, etc ...

O que vocês perceberam sobre essas situações? Mudou algo em vocês, nas crianças, no estágio?

- 2) Vocês consideram que as sugestões/observações desta pesquisadora provocaram em vocês uma maior sensibilidade durante o período do estágio?
- 3) Tem algo que vocês queiram comentar/complementar?

Perguntas específicas para dupla William e Rafael (Getúlio Vargas - 5. ano)

- 1) Durante as aulas sugeri que vocês problematizassem, pelo menos em alguns momentos, as situações que aconteciam (não conseguiam realizar com calma, atenção, cuidado as atividades propostas), devido as atitudes provocativas agressivas e de intolerância dos alunos uns com os outros, considerando que ocorriam muitas vezes durante as aulas. Por exemplo, na aula em que realizavam pirâmides, em que uns empurravam/provocavam quem estavam tentando realizar o movimento. Vocês conversaram com a turma sobre isso, inclusive vindo a escola em outros horários cedidos pelo professor de sala. Vocês perceberam alguma diferença na atitude dos alunos nas aulas seguintes a essas problematizações? Qual?
- 2) Observei que seria importante, vocês pensarem em maneiras diferentes de interagir com a turma, mesmo durante o período inicial de observação, visto que a turma se mostrava difícil e alguns alunos até arredios. Vocês consideram que isso tenha favorecido uma aproximação maior e um relacionamento melhor com a turma para o andamento das aulas? Vocês consideram que uma maior aproximação do professor com a turma, pode colaborar para um maior interesse e aprendizado dos alunos?

A dupla se propôs a trabalhar as dificuldades de relacionamento existentes na turma quanto ao respeito, cooperação, escuta do outro, diálogo para resolver diferenças,... E, na semana anterior ao início das intervenções, vocês conversaram com a turma sobre a proposta de trabalho em que vocês enfatizaram que nas aulas não fariam distinção de altura, idade, e que todos iriam brincar com todos. Observei nesse momento que ao mencionar que não iriam fazer diferenciação entre eles, acabaram ressaltando diferenças. Sugeri que procurassem se referir ao coletivo, para não destacar ainda mais as diferenças existentes na turma. O que vocês perceberam sobre essas situações? Mudou algo em vocês, nas crianças, no estágio?

- 3) Tem algo que vocês queiram comentar/complementar?

Perguntas específicas para dupla Rafaela e Frederico (Padre Rohr – 1. ano)

- 1) Nas aulas, procurei chamar a atenção de vocês para o modo como as crianças se expressam, pois elas tem dificuldade de dizer com palavras o que as incomoda, então é importante que, enquanto professores procurem observar mais a criança e perceber outras situações, conversem com outras professoras para tentar entender melhor o que se passa, para então pensar em como agir. E, ter calma e

persistência para continuar tentando no dia seguinte, pois não será de imediato que se consegue algum avanço. Refiro-me em especial a aluna que frequentemente machucava os colegas, queria ser sempre a primeira a falar... A calma e persistência tambémra as duas crianças da turma com necessidade especial. Vocês conseguiram momentos preciosos de integração desses alunos com os demais durante as aulas. O que vocês perceberam sobre essas situações? Mudou algo em vocês, nas crianças, no estágio?

- 2) Observei momentos de grande cumplicidade, interação e entusiasmo entre vocês e os alunos, como por exemplo, durante um momento de corrida para “pegar o rabo dos colegas” a Rafa fez uma provocação dizendo “ninguém me pegou ainda” e turma toda correu atrás de você. Outro exemplo, são os momentos em que vocês contam a história do livro e conseguem que as crianças se reportem ao episódio contado no dia quase que vivendo a história contada por meio das atividades propostas. Essa conexão não aconteceu em todas as aulas, mas quando houve, foi muito rico. O que vocês perceberam/percebem em relação a isso?
- 3) O que vocês perceberam sobre essas situações observadas? Mudou algo em vocês, nas crianças, no estágio?
- 4) Tem algo que vocês queiram comentar/complementar?

#### Perguntas específicas para Patrícia (Padre Rohr – 3. Ano)

- 1) Nas aulas sugeri que você além de mostrar o movimento a ser realizado, lance desafios a partir do conteúdo já trabalhado. Um exemplo foi na aula em que você elaborou um circuito e depois propôs que a turma reelaborasse o circuito de outra forma. Sugeri também que você trouxesse um contexto em que o obstáculo a ser transposto representasse algo concreto como uma montanha ou um rio. O que você percebeu em relação a aula e as crianças depois disso?
- 2) Outra observação que fiz, foi trabalhar com a turma atividades cooperativas (proposto em seu planejamento), pois as crianças vinham demonstrando dificuldades em relação a colaboração entre eles. Inclusive em relação ao aluno com necessidade especial. Você acredita que teve algum êxito?
- 3) Observei seu empenho em se comunicar e interagir com o aluno com necessidade especial, para que ele entendesse o que era proposto na aula. Como você se sentiu em relação a sua interação com esse aluno e a interação dele com a turma?
- 4) O que você percebe sobre essas situações/sugestões? Mudou algo em você, nas crianças, no estágio?
- 5) Tem algo que você queira comentar/complementar?

## APÊNDICE 2

### Roteiro de Observação

1. Observar falas e comportamentos dos acadêmicos em relação a sensibilidade com o campo de estágio (escola), desde o primeiro contato, em que se dará uma familiarização com o ambiente, até o momento em que os mesmos assumem uma turma e realizam as intervenções.
2. Em que situações/momentos do estágio os acadêmicos manifestam atitudes relativas a sensibilidade?
3. De que modo os acadêmicos enfrentam as dificuldades surgidas durante o estágio de docência?
4. Quais implicações/atitudes são observadas nos estagiários decorrentes de uma formação docente que busca contemplar/desenvolver a sensibilidade em seus alunos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**  
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
Fone: (048) 3721-9926 Fax (048) 3721-9792



## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu Luciana Fiamoncini, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvo a pesquisa “**Educação da sensibilidade e formação do professor: experiências na Educação Física**”, sob a orientação do pesquisador responsável pela pesquisa, Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires (PPGEF/UFSC). O estudo tem por objetivo refletir sobre a educação da sensibilidade na formação acadêmica em Educação Física e possíveis implicações para o “tornar-se” professor.

Nesta pesquisa, propõe-se a observação de alunos matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado em Educação Física escolar I e II do curso de Educação Física (licenciatura) da UFSC. A intenção é acompanhar os alunos-estagiários durante as atividades da disciplina como: observação do cotidiano escolar; planejamento de intervenção em que seja possível promover a educação da sensibilidade; reflexões sobre o tema para as intervenções dos mesmos com os alunos; na confecção de relatório de estágio. As observações serão registradas em diário de campo. Ao final do período de estágio supervisionado, pretende-se realizar entrevistas com os alunos, que poderão acontecer individualmente ou em grupos. A análise dos dados será realizada a partir da análise de conteúdo.

Este estudo justifica-se pela necessidade do professor de Educação Física em formação desenvolver sua sensibilidade tanto como experiência estética pessoal, quanto em sua experiência docente. A expectativa é que o estudo fomenta reflexões e aponte possibilidades e limites para o desenvolvimento de experiências de educação da sensibilidade na formação acadêmica inicial do professor de Educação Física.

Consideramos que não há riscos decorrentes da participação na pesquisa, porém, o participante da pesquisa (aluno estagiário) poderá, em alguma medida, sentir desconforto pelo fato de estar sendo observado nas atividades a ser desenvolvidas no estágio. No entanto, a pesquisadora tomará cuidado para que o participante não se sinta observado mas acompanhado por alguém que tem o intuito de prestar auxílio em reflexões sobre o tema sensibilidade a partir das situações que possam ocorrer.

Os participantes serão esclarecidos(as) sobre todos os aspectos que envolvem o estudo e sobre qualquer aspecto que desejarem. Cada participante ficará de posse de uma via do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido. Cada participante da pesquisa é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, pois a sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. As informações de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa serão tratadas com sigilo.

O pesquisador responsável declara que consta neste termo as informações referentes às exigências contidas no item IV. 3 da resolução CNS 466/12.

**Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone: (48) 9905-1691 (Luciana); (48) 9989-4891 (Giovani).**

O endereço da pesquisadora principal é Rua Deputado Antônio Edú Vieira, 376, Bairro Pantanal, Florianópolis/SC, CEP 88040-001. O endereço do pesquisador responsável é Rua Das Acácias, 368, Bairro Carvoeira, Florianópolis/SC, CEP 88040-560. O endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, CEP 88040-900, Florianópolis/SC. Telefone (48)3721-9206.

Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho, com o máximo sigilo.

Pesquisador principal: \_\_\_\_\_  
Luciana Fiamoncinni

Pesquisador responsável: \_\_\_\_\_  
Giovani De Lorenzi Pires

Eu fui esclarecido (a) sobre a pesquisa “Educação da sensibilidade e formação do professor: experiências na Educação Física” e concordo que os meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_