

A ESTÉTICA DA DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, EMOÇÕES E SUBJETIVIDADE

THE AESTHETIC OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING: BODY, EMOTIONS AND SUBJECTIVITY

LA ESTÉTICA DE LA DOCENCIA DE EDUCACIÓN FÍSICA: CUERPO, EMOCIONES Y SUBJETIVIDAD

Jusselma Ferreira Maia¹

jusselmamaia@hotmail.com

Margaréte May Berkenbrock-Rosito²

margaretemay@uol.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta como objeto de estudo o sentido da Educação Estética na visão dos docentes de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental I, de uma escola da rede privada do Estado de São Paulo, localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo. O objetivo é compreender a atribuição de sentido da Educação Estética a partir das narrativas docentes da disciplina Educação Física no espaço escolar. Adota-se, como referencial teórico, a obra de Adorno, voltada para a compreensão dos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura, educação e emancipação, analisando os padrões de beleza e estética estipulados pela mídia, evitando assim o preconceito. A visão de Freire, no que se refere à crítica à Educação Bancária e a busca de superação, por meio da curiosidade estética, como caminho de conscientização e da autonomia. Esta pesquisa aproxima-se de Schiller, no que concerne à dimensão do sensível da arte nos processos formativos. O caminho traçado para a pesquisa será a Entrevista Narrativa com seis professores de Educação Física Escolar, que participaram de forma voluntária, e o questionário narrativo. Os dados são analisados sob o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (1997). A relevância social e acadêmica deste estudo encontra-se na possibilidade de compreender um dos objetivos da Educação Física o corpo e movimento, encontrando a possibilidade de compreender que o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ESTÉTICA; ÉTICA; EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

1 Universidade Paulista

2 Universidade Cidade São Paulo

ABSTRACT

This article presents as object of study the sense of Aesthetic Education in the view of Physical Education teachers who work in Elementary School I, of a private school in the State of São Paulo, located in the North Zone of the city. The objective is to understand the meaning of Aesthetic Education taking into account the teaching narratives of Physical Education in the school environment. As a theoretical reference, Adorno's work is aimed at understanding the parameters of the aesthetics of the cultural industry and the massification of culture, education and emancipation, analyzing the standards of beauty and aesthetics stipulated by the media, thus avoiding prejudice. The vision of Freire, regarding the criticism of Banking Education and the quest for overcoming, through aesthetic curiosity, as a path of awareness and autonomy. This research approaches Schiller, as far as the dimension of the sensitive art in the formative processes is concerned. The path mapped out for the research will be the Narrative Interview with six teachers of Physical School Education who participated voluntarily, and the narrative questionnaire. The data are analyzed under the hermeneutical approach, from the perspective of Gadamer (1997). The social and academic relevance of this study lies in the possibility of understanding one of the objectives of Physical Education, the body and movement, finding the possibility of understanding that the development of autonomy and emancipation of the individuals occur in the aesthetic dimension in Physical Education classes.

KEY WORDS: AESTHETIC EDUCATION; ETHICS; SCHOOL PHYSICAL EDUCATION.

RESUMEN

Este artículo presenta como objeto de estudio el sentido de la Educación Estética en la visión de los docentes de Educación Física que actúan en la Enseñanza Fundamental I, de una escuela de la red privada del Estado de São Paulo, ubicada en la Zona Norte de la ciudad de São Paulo. El objetivo es comprender la atribución de sentido de la Educación Estética a partir de las narrativas docentes de la disciplina Educación Física en el espacio escolar. Se adopta, como referencial teórico, la obra de Adorno, orientada a la comprensión de los parámetros de la estética de la industria cultural y de la masificación de la cultura, educación y emancipación, analizando los patrones de belleza y estética estipulados por los medios, evitando así el prejuicio. La visión de Freire, en lo que se refiere a la crítica a la Educación Bancaria y la búsqueda de superación, por medio de la curiosidad estética, como camino de concientización y de la autonomía. Esta investigación se acerca a Schiller, en lo que concierne a la dimensión del sensible del arte en los procesos formativos. El camino trazado para la investigación será la Entrevista Narrativa con seis profesores de Educación Física Escolar, que participaron de forma voluntaria, y el cuestionario narrativo. Los datos son analizados bajo el enfoque hermenéutico, en la perspectiva de Gadamer (1997). La relevancia social y académica de este estudio se encuentra en la posibilidad de comprender uno de los objetivos de la Educación Física el cuerpo y movimiento, encontrando la posibilidad de comprender que el desarrollo de la autonomía y emancipación de los sujetos ocurre en la dimensión estética en las clases de Educación Física.

PALABRAS-CLAVE: EDUCACIÓN ESTÉTICA; ÉTICA; EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma reflexão sobre a importância da Educação Estética na docência de Educação Física, no Ensino Fundamental I. Trata-se de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que abordam a formação dos valores estéticos e éticos, nos espaços escolares. Nessa perspectiva, o papel educativo do professor é fundamental na construção de valores estéticos e

éticos pelos alunos, nos espaços escolares, visando à consciência crítica de sua atuação como cidadão.

Apesar disso, percebe-se que nos espaços escolares a preocupação do professor de Educação Física permanece focada na transmissão do conteúdo, no cronograma e no resultado da prática em busca da excelente habilidade motora. Entretanto, o desenvolvimento de atitudes éticas no aprender a conviver na sociedade, em grupo passa pelos componentes da educação estética.

Diante do exposto emergem algumas questões: Qual a visão de Educação Estética na visão dos professores de Educação Física? Qual a percepção dos professores sobre a importância da dimensão estética no desenvolvimento de autonomia dos alunos?

O objetivo será compreender a atribuição de sentido da Educação Estética a partir das narrativas docentes da disciplina Educação Física no espaço escolar do Ensino Fundamental I. A hipótese norteadora é que o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética.

Adota-se, como referencial teórico, a obra de Adorno, voltada para a compreensão dos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura, educação e emancipação, quanto ao padrão de beleza e estética estipuladas pela mídia, evitando assim o preconceito. Recorre-se também a obra de Freire, no que se refere à crítica à Educação Bancária e a busca de superação, por meio da curiosidade estética, como caminho de conscientização e da autonomia. Aproxima-se de Schiller, no que concerne à dimensão do sensível da arte nos processos formativos.

ENTREVISTA NARRATIVA: UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA DO OBJETO DE ESTUDO

O contexto da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental I da rede particular localizada na Zona Norte, da Cidade de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa são seis professores de Educação Física escolar. Os critérios para a seleção dos professores são: interesse em participar da pesquisa; lecionar para o Ensino Fundamental I; concordar em assinar o termo de consentimento e participação na pesquisa.

A abordagem da pesquisa qualitativa adota-se como procedimento de coleta de dados a Entrevista Narrativa. Na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002), a Entrevista Narrativa visa captar as experiências subjetivas do entrevistado, sem a limitação dos questionários fechados ou semiestruturados. Desta forma, é possível abrir espaço às subjetividades e interpretações do entrevistado no contexto de sentido em que ela é narrada. Vale destacar que a Entrevista Narrativa tem como objetivo evitar o discurso na terceira pessoa, já que quando a pessoa fala de si própria como se fosse outra pessoa, não se sente tocada pela sua própria história, expressando-se de maneira desabitada e mecânica. Afirmam os autores:

O estudo da narrativa conquista uma nova importância nos últimos anos. Este renovado interesse tem um tópico antigo: narrativas e narratividade tem suas origens na Poética de Aristóteles e está relacionada com a consciência do papel que contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais. No despertar desta nova consciência, as narrativas se tornaram um método de pesquisa muito difundido nas Ciências Sociais. A discussão sobre narrativas vai, contudo, muito além de seu emprego como método de investigação. As narrativas como forma discursiva, como história, como histórias de vida e histórias sociais, foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história,

psicólogos e antropólogos. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 90)

Os referidos autores esclarecem que a Entrevista Narrativa, compreende as fases de: I. Preparação, com a exploração do campo e identificação dos sujeitos envolvidos; II. Iniciação, através da formulação do tópico inicial para narração; III. Narração central, partindo da narração livre por parte dos sujeitos; IV. Fase de perguntas: constituída das questões desencadeadoras formuladas pelo entrevistador.

O questionário narrativo, elaborado por Berkenbrock-Rosito (2014), orientadora desta pesquisa, consiste na preparação dos entrevistados para a entrevista narrativa. Já que a Fase I “Preparação” compreende a identificação dos sujeitos da pesquisa e sua formação acadêmica, buscamos este objetivo através de questões como: Quando iniciou o seu trabalho como professora/professor de Educação Física?

Na Fase II, a Iniciação consistirá na realização de duas estratégias, sendo que a primeira, compreende uma Narrativa Biográfica, na qual os entrevistados falam sobre sua vivência no Ensino Superior, focalizando três cenas marcantes. O indivíduo será exposto aos seguintes questionamentos: Minha formação foi de autoria ou não? Como foi a minha relação com as disciplinas no Ensino Superior? Foi de autoria ou submissão? Como foi a minha relação com o professor? Foi de autoria ou submissão? Que aluno(a) fui?

A segunda estratégia, a elaboração do Quadro da Vida, busca “os momentos divisores de água”, inspirados nos “momentos charneiras”, conceito desenvolvido por Josso (2002), nas categorias de espaço e tempo: vida familiar, escolar, acadêmica, profissional. O indivíduo recorda-se das preferências de leituras, cinema, pessoas, relacionamentos amorosos, episódios marcantes e mudanças em seus referenciais. Nesse processo, ele reconhece as pessoas, professores e livros que influenciaram na sua escolha profissional, questionando sua relação com a maneira de ser pessoa e professor.

Josso (2004) ainda esclarece que através do Quadro da Vida é possível compreender que toda experiência é vivência, mas nem toda vivência torna-se experiência. A autora define experiência formadora como a compreensão dos momentos charneiras, situações e acontecimentos que modificaram os referenciais de vida do indivíduo. A reflexão sobre o que se aprendeu com essa vivência permite entender melhor o próprio processo de formação e os componentes estéticos constituintes da identidade pessoal e profissional.

Na Fase III, a Narração Central, apresenta-se a pergunta que deflagra a narrativa: O que você poderia relatar em relação à dimensão estética na sua prática como professor de Educação Física? Quais as dificuldades? A partir de sua experiência, quais suas sugestões para melhorar o espaço escolar?

Durante a Fase IV, na entrevista, questões devem emergir a partir de perguntas Por quê? Para quê?. Já na Fase V, que traz a Fala Conclusiva, o entrevistador propõe as questões: O que significou para você o resgate do processo formativo no Ensino Superior? O que significou reconhecer as pessoas, professores, livros que influenciaram a sua escolha profissional? Refletir sobre a sua relação com o conhecimento, professor e consigo mesmo, se de autoria ou não, permitiu perceber que as trajetórias pessoal e profissional não são distantes e que influenciam os modelos de práticas e a decisão profissional? O que significa para você a dimensão estética na disciplina Educação Física?

Vale destacar que, durante todo o processo, as respostas foram gravadas, transcritas e analisadas, garantindo assim a fidelidade ao que foi relatado pelo entrevistado.

Para compreensão dos dados coletados na Entrevista Narrativa e no questionário narrativo, será adotado o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer. Tal processo envolve a subjetividade do pesquisador e faz com que haja a superação dos preconceitos, conduzindo-o à compreensão da prática dos professores de Educação Física, possibilitando-lhe o alcance de novos horizontes seguindo as pistas do sentido da Educação Estética presente nas narrativas dos docentes, que atuam no Ensino Fundamental I, visando à autonomia e à emancipação dos sujeitos, em contraposição a uma Educação Bancária, conceito desenvolvido por Freire (1997).

A compreensão filosófica Hermenêutica, em Gadamer (1997), é a mais apropriada para o estudo, da teoria para prática e para a teoria como um processo infinito de compreensão do que somos como seres humanos, o que sabemos e como o fazemos e de que forma colocamos em ação esses saberes.

Os procedimentos de coleta de dados, tiveram a duração de 2 meses, realizada em duas partes. A primeira parte contemplou dados pessoais a fim de caracterizar os professores nas variáveis como gênero, idade, tempo de experiência e se possui ou não especialização. A segunda parte foi composta por três questões acerca da Educação Estética, que serão narradas por eles. As perguntas serão as seguintes: 1) Como você vê a dimensão ética na sua prática como professor de Educação Física? 2) O que é a Educação Estética?

A entrevista narrativa abre espaço às subjetividades e interpretações do entrevistado no contexto de sentido em que ela é narrada, trata de uma técnica que visa à coleta de informações sobre um assunto e que são diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. A subjetividade tem uma relação com o corpo, com as emoções.

ASPECTOS TEÓRICOS

Estética deriva do grego (*aisthesis*) e significa: sensação, sensibilidade, ela mantém relação com os afetos, com as paixões e sentimentos, em seu sentido amplo, é tudo o que embeleza a existência do homem, corpo.

A Educação Estética é, em Schiller (2002), basicamente, caracterizada como a educação através da capacitação do olhar para entender as manifestações artísticas, aguçando a sensibilidade, para perceber a beleza como expressão da autonomia de pensar e descobrir-se sujeito que sente e pensa sobre o que sente atentando para todos os matizes. A Educação Estética, como primordial e inerente ao homem, não é privilégio da arte, uma vez que engloba o julgamento do belo, o gosto e o sentimento, que são matérias subjetivas, que vão fazer aflorar a sensibilidade.

Segundo Santos (1996), tomando por suporte as cartas, a dimensão da estética na educação compreende o próprio conteúdo da educação, o ambiente envolvente do processo educativo, os espaços, o prédio arquitetônico, os objetos e mobiliários escolares, dos instrumentos, enfim, do meio pedagógico visto como um todo, ambiente que harmonize a qualidade estética com o meio cultural e humano; adverte, no entanto, que esse não poderá ser entendido como um processo incondicional do estético, esteticização da vida, em que tudo seja reduzido e limitado, pois essa condição levaria a morte à estética que, somente, pode mostrar a sua pujança na multiplicidade, na diversidade.

Adorno desenvolve a concepção da estética da massificação cultural, advinda do termo criado por ele e por Horkheimer, filósofos alemães da escola de Frankfurt, cunhado sob a teoria da indústria cultural a fim de designar a situação da arte na sociedade capitalista industrial. De acordo com Adorno (1995), na indústria cultural, tudo se torna negócio e, enquanto negócio, seus fins

comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais.

Adorno e Horkheimer (1985) explicitam que isto funciona como uma indústria de produtos culturais visando ao consumo; para eles a indústria cultural transforma as pessoas em consumidores de mercadorias culturais, suprimindo toda a seriedade da cultura erudita, assim como sua autenticidade. A indústria cultural tem como objetivo elevar-se da técnica que é usada pelos meios de comunicação de forma original e criativa que impede o homem de pensar de forma crítica, de imaginar, doutrinando as consciências através dos gostos padronizados e da indução de consumir. Assim a indústria cultural substituiu o termo cultura de massa, pois não se trata da valorização da cultura, mais de uma ideologia que desconsidera diferenças culturais e padroniza todo mundo, com forte apelo publicitário.

O processo de adaptação da educação às características culturais disseminadas pelos valores por meio da indústria cultural, denominado por Adorno (1995) de “semiformação”, nos mostra que a educação também é vítima de um produto de consumo conformado às propriedades econômicas, objetivando os homens e suas relações, bem como excluindo os valores que não conspiram com a continuidade desse sistema.

A sociedade contemporânea tem o consumo como importante aspecto, por isso é necessário manter em alerta nossa curiosidade para não haver uma dicotomia da capacidade de imaginação e na percepção na elaboração do conhecer. O automatismo vivenciado atualmente pela sociedade acaba, de certa forma, aniquilando o potencial criativo do sujeito e como consequência o sujeito perde a capacidade de resolver novos problemas.

A estética permeia as áreas/dimensões de nossa vida. As relações humanas são estéticas, as nossas atitudes para com os outros podem ser bonitas ou feias, um prédio, o bairro, nossa cidade, o ambiente escolar, tudo ao nosso redor é estética, o que incomoda é a estética do feio presente nas guerras, na fome, na violência, na miséria de milhões de pessoas que é a expressão estética do feio.

Uma proposta de uma Educação Estética, sob o ponto de vista filosófico, deve partir da reflexão, mediada pela sensibilidade, tomando a educação, não apenas por uma de suas funções, a transmissão de conhecimentos, que pode de alguma maneira cristalizar discurso a totalitários, mas sua dimensão formativa e emancipatória mantém relação com os afetos, com as paixões e sentimentos.

O desenvolvimento da autonomia que Paulo Freire (2006) aponta como uma das finalidades do processo educativo é o indivíduo passar pelo exercício do autoconhecimento, ter uma expressão adequada do que se sente e se pensa a respeito de si mesmo e dos outros.

O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais.

Para a abordagem do corpo recorre-se, inicialmente, às contribuições acerca do paradigma do sensível provenientes dos estudos de Bois, que, antes de se tornar doutor em ciências da educação e professor de psicopedagogia, ao longo dos anos de 1980, era fisioterapeuta e especialista em Osteopatia. O autor empreende um movimento de chamar a atenção que tratamos o “corpo objeto” para transformar em “corpo sujeito”, perceber a singularidade das pessoas, o sujeito perceber seu próprio corpo, um movimento que traz consigo o princípio primordial da subjetividade. (BOIS, BOURHIS, 2012).

Para Bois (2008), o paradigma do sensível remete a uma ciência das relações:

Essas diferentes qualidades indicam um tipo de relação precisa entre o sujeito e seu corpo, um tipo de presença do sujeito com ele mesmo e com sua interioridade. Podemos observar que, a cada tipo de relação, está associada uma qualidade específica do conteúdo perceptivo: a indiferença para com seu próprio corpo deixa percebê-lo apenas como objeto “indiferente”, o interesse por si mesmo dá acesso a conteúdos de sentimentos mais ricos etc. (BOIS; AUSTRY, 2008, p. 7).

Em sua tese, O corpo sensível e a transformação das representações no adulto, Bois (2008, p. 8) estabelece relações com o corpo que se declinam segundo o modo de percepção do sujeito percebido: “eu tenho um corpo”, “eu vivo meu corpo”, “eu sou meu corpo”, enfim, “meu corpo ensina alguma coisa de mim mesmo”.

Sendo assim, para o docente de Educação Física o trabalho com o corpo não se restringe ao desenvolvimento da coordenação motora apenas. Mas transformar o corpo-objeto em corpo-sujeito.

Em último lugar, no processo que vai da percepção do Sensível à apreensão do sentido que dele se desprende, assistimos à eclosão de um eu que ultrapassa o eu social ou psicológico, a que chamamos do eu que sente. Este nos interessa mais particularmente porque ele é, ao mesmo tempo, sujeito conhecente e sujeito que sente. Ele se distingue dos outros eu, na medida em que é um eu de relação, atingindo as camadas mais profundas da interioridade do homem. Ele tem acesso à experiência pessoal, às confidências corporais. (BOIS, AUSTRY, 2008, p. 9).

A autonomia do sujeito como única referência para ética, e a estética põe em dúvida um compromisso voltado para a humanização dos sujeitos. Fabri dos Anjos (2006) diz que a vulnerabilidade se apresenta e marca o limite da autonomia do sujeito em relação à corporeidade e entra em discussão a questão da dignidade humana.

O corpo não é um objeto, ou algo dado, mas um organismo em construção. Segundo Merleau-Ponty (2006) não há outra forma de conhecer o corpo senão vivê-lo. O corpo humano é um processo, uma organização em constante mutação e transformação, um movimento que precisa ser acompanhado de dentro e não comandado por fora.

Fabri dos Anjos (2006) salienta que nossa corporeidade se dá em uma tripla dimensão de vulnerabilidade. A vulnerabilidade apresentada em períodos de nossa existência (infância e adolescência), da exposição enquanto corpos orgânicos e funcionais (doenças e disfunções), e a situações relacionais como a exposição a condicionamentos específicos.

O indivíduo inteiro é um produto da evolução biológica cujo transcurso opera-se não somente no processo de diferenciação dos órgãos e funções, mas também de sua integração, de seu “ajuste” recíproco. O indivíduo é antes de tudo uma formação genotípica. Mas o indivíduo não é apenas isso, sua formação é contínua - como é sabido - na ontogênese, durante o curso da vida. “Por isso, na caracterização das mesmas que se formam ontogeneticamente”. (FABRI ANJOS, 2006, p. 136).

Dantas (1992), baseada em Wallon, ressalta que a dimensão da afetividade ocupa lugar central de ponto de vista da construção da pessoa. A atividade emocional é paradoxal: ela é ao mesmo tempo social e biológica em sua natureza; a consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica, o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social. A expressão emocional tem o poder de contagiar o ambiente; é um dos traços característicos sociais da afetividade.

A ansiedade do docente, por exemplo, afeta o discente, e vice-versa. Afetar o outro pode contagiar e produzir angústia, ou irritação. Isso ocorre porque o sujeito quando afetado deflagra

emoções que tendem a reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, quando permanece emoção pura. O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através das expressões dos gestos e da mímica.

Afetividade não é só um estado de angústia, pode ser também de alegria. A alegria contagia e desencadeia emoções de sensação de prazer. Uma tendência da emoção é chamada de “circuito perverso”: a de surgir nos momentos de incompetência, aquele momento em que não sabemos o que fazer, que, em conexão com a atividade racional, provoca ainda maior insuficiência. Na interação entre adultos e crianças cuja temperatura emocional é mais elevada, os resultados daquele “circuito perverso” fazem-se sentir com muita frequência. A afetividade tão raramente discutida na prática pedagógica, aponta Dantas (1992) que, em Wallon, passa a ser discutida em primeiro plano: a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, supõe o conhecimento de seu funcionamento, para saber como lidar com a emoção.

a emoção está relacionada à necessidade objetiva de suportar a situação que se torna crítica aguentá-la, dominá-la, isto é, experimentar emocionalmente algo. Logo, a emoção representa uma atividade emotiva de grande intensidade, que contribui para a reorganização do mundo íntimo da personalidade e para a consecução do equilíbrio necessário. (PETROVSKI, 1989, p. 370)

A sensibilidade tem um nível afetivo e outro cognitivo, assim como a motricidade e a linguagem. A história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular ora de momentos dominantes de afetividade, ora de inteligência (cognitivo). Isto significa que a afetividade para evoluir depende da inteligência, e a inteligência para evoluir depende da afetividade. A palavra, oral e escrita, tem um significado dentro do contexto em que a pessoa vive, que é uma forma cognitiva da vinculação afetiva. “Nessa direção, pode-se pensar, na demanda às competências da docência, em educação, em uma forma muito requintada de comunicação afetiva”. (DANTAS, 1992, 85-100).

Subjetividade é o processo de tornar o que é universal singular, único, isto é, de tornar o indivíduo pertencente ao gênero humano. Assim, a subjetividade enquanto processo de constituição do psiquismo possibilita ao homem apropriar-se das produções da humanidade (universalidade), a partir de determinadas condições de vida (particularidade), que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade.

Pensando num sujeito estético, devemos pensá-lo como um ser em busca do equilíbrio entre emoção e razão. Em *À Sombra desta Mangueira*, escrito por Freire, é apresentada uma relação contundente quando comparada a Educação Estética elaborada por Schiller, no que diz respeito à curiosidade estética e à curiosidade epistemológica que de acordo com Freire (2012):

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos e saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. (FREIRE, 2012, p.123)

Portanto, Freire (2012) ainda destaca que é preciso ficar bastante claro que a consciência ou sua intencionalidade não se encerra na racionalidade do sujeito e completa:

A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como

uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 2012, p. 124).

Ainda segundo o autor, é a partir da curiosidade estética que os sujeitos desenvolvem a curiosidade epistemológica. É a partir da curiosidade estética, que o mundo desperta em nós, que desenvolvemos nossa curiosidade epistemológica, que procuramos ir além do senso comum e procurar explicações para os fenômenos naturais e sociais no qual estamos inseridos. A curiosidade é inerente a todos os seres humanos, não é apenas um sentimento, a curiosidade é biofísica.

Esta disposição permanente que tem o ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, do que elas dizem, do que elas parecem; diante dos fatos, dos fenômenos, da boniteza, da feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos sem ou com rigor metódico. Esse desejo sempre vivo de sentir, de viver, de perceber o que se acha no campo de suas “visões de fundo” (FREIRE, 2012. p. 124).

A curiosidade estética, ou que nos emociona, comparada ao impulso sensível descrito por Schiller, é sentida na “cotidianeidade” citada por Freire (2012, p. 126). O desenvolvimento da consciência crítica fica comprometido se ficar somente na curiosidade estética, torna-se necessário realizar o movimento da curiosidade epistemológica, em Freire (2012). Esta é a possibilidade de aprender a Educação Estética em suas entranhas, tornando-se o homem sensível, apreciando que o significado da beleza.

Existe um elo entre a Educação Estética proposta por Schiller e a idealizada por Freire e Adorno que revelam a sede destes autores em alcançar a autonomia e emancipação dos sujeitos com a ideia de que a dependência fragiliza o sujeito, o de exercer o seu papel de cidadania, que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que esta deve ser adquirida livre de autoridade, formando sujeitos autônomos.

As reflexões em busca do sentido da docência em Educação Física considerando as concepções de Schiller, Freire e Adorno, demonstram que a Educação Estética é um fio condutor de despertar nos sujeitos durante o processo de formação a criticidade, o interesse em saber o porquê de cada coisa; este processo humanizador proposto pelos filósofos em questão abre horizontes para que docentes e discentes se percebam protagonistas de suas funções e as executem dentro dos princípios éticos da sua profissão.

A ESTÉTICA DA QUADRA: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

A quadra é um lugar em que ocorre a prática pedagógica da Educação Física, um momento de desenvolvimento dos processos pedagógicos de ensinar, aprender e formar para a autonomia e emancipação dos sujeitos. É um espaço de gosto e desgosto na relação entre professor, aluno e conteúdo.

Como podemos observar na narrativa de Carvalho:

Hoje também os alunos cada vez mais desinteressados pela prática esportiva eu volto a dizer aquela questão de tecnologia, talvez tenha outros interesses, Hoje então a gente fica ali remando contra a maré porque você vem com uma proposta e às vezes eles não têm interesse. E às vezes são desrespeitosos. É difícil. Implantar um estilo de vida, estilo de vida saudável, principalmente hoje nesse

mundo que a gente vive tecnológico, isso daí tem que ser implantado mesmo, ser colocado. (CARVALHO, 2014)

Na visão de Acácia:

Os alunos mudaram. Hoje eles estão na quadra pensando em outra coisa, preocupados com outra coisa e então você se desgasta muito. Uma não gostava disso outra não gostava daquilo, elas não tinham interesse, os interesses mudaram, eu me desgastava muito para dar aula na quadra. (ACÁCIA, 2014)

O contexto atual fez os professores Carvalho e Acácia entrarem em contato com algo que não havia estado em seu mundo profissional. Experimentam um espanto diante da dificuldade de lidar com os alunos, trazem uma visão de alunos idealizados. Esta dificuldade pode ser compreendida como uma forma de lidar com as emoções, de tratar uma situação difícil que se apresenta sob nossa percepção de modo a não buscar alternativas para lidar com essa dificuldade, mas fazendo-a mais difícil do que é. Aparece a visão sobre a estética:

Dentro da minha prática acho que hoje é isso, uma mistura. O belo hoje dentro da minha prática sou eu conseguir uma proximidade muito grande com os alunos e ao mesmo tempo ter o respeito delas. Acho isso é importante, e saber o quanto eu que pude colaborar de alguma forma, às vezes não só dentro da EF, mas assim como vida, como conselheira, então essa proximidade é a grande questão maior de estar maior de hoje estar dando super certo, de estar conquistando muitas alunas. (AMOREIRA, 2014)

A possibilidade de diálogo como forma de desenvolvimento da autonomia na tomada de decisões surge na narrativa abaixo:

Eu creio que para você conseguir cativar uma criança e obter atenção dela, você precisa trabalhar isso de tornar as coisas mais bonitas, tanto você da dimensão física da parte física, você estar bem, ser exemplo para eles de saúde, de alegria, de energia, como também tornar as atividades atraentes para eles, mesmo que você esteja trabalhando alguma coisa que seja relativamente chata para eles você consegue mostrar de repente... Mostrar de outro jeito consegue deixar mais bonito, mais atraente para os olhos dele, então você já tem uma facilidade para ensinar. E o aprendizado final, é o aprendizado para a vida pessoal posterior, eles entenderem que a Educação Física é mais que uma brincadeira ou um jogo, é alguma coisa que vão levar para sempre. (CEDRO, 2014)

No mundo contemporâneo o sujeito parece achar que o consumismo, a compulsão por remédios (pílula da felicidade), a fama, o poder irão preencher e dar significado à vida. Por isso, a necessidade pela informação, a dificuldade de lidar com sofrimento, parece que tudo tem que ser vivido rapidamente.

Freire (2003) fala do questionamento da prática docente, de um professor reflexivo, pois caso contrário sofrerão desgastes, muitos talvez desistam, indo para outras áreas, outros assumirão a postura de autoritarismo para continuar controlando a disciplina e o interesse. O professor reflexivo é uma forma de proporcionar, condições necessárias para analisar seu grau de amadurecimento e de comprometimento, isto é um processo individual, e único, que não se aprende em nenhum lugar. Também é necessário reconhecer neste contexto de mudanças provocadas pela tecnologia, aquilo que não mudou. Os seres humanos continuam sendo seres que para crescer intelectualmente e emocionalmente precisam também se conhecer e aprender. São atividades inerentes no ser humano.

O trabalho do professor de Educação Física, seja na quadra, na piscina ou sala de ginástica, entendidos como lugares de aprendizagem, é possibilitar o desenvolvimento de autonomia e emancipação dos sujeitos se manifestando em atitudes éticas. Para tal, é necessária a compreensão de que a prática pedagógica não se esgota no processo de ensinar um esporte, jogos e atividades.

A Educação Física como disciplina faz parte da construção do sujeito no contexto escolar. Entender a quadra como um lugar que representa um espaço de aprendizagem, é estimular o aluno à tolerância, humildade, crescer na diferença. Desta forma, teremos uma educação baseada na humanização.

Tal finalidade ocorre, na perspectiva de Freire (2003), quando o aluno aprende a refletir no próprio processo de tomar suas decisões e fazer escolhas. O professor deve ter a clareza de estar atento à participação dos alunos e criar condições para que ela possa ser estabelecida, quando professores e alunos como sujeitos criam possibilidades para a produção e construção do conhecimento, proporcionando a leitura do contexto escolar e do mundo.

Entender as dimensões da aprendizagem, da sua interioridade, ou seja, os aspectos psíquicos relativos ao conhecer/saber, ao fazer, ao sentir e ao querer. A dimensão da exterioridade, o que diz respeito ao corpo, à família, à sociedade e ao espiritual. Essa relação intersubjetiva é uma relação ética, lembrando que o sujeito tem como referência o outro. Na dimensão da aprendizagem nós temos a inteligência, o desejo e o corpo; isto está dentro de um contexto socioantropológico. Numa destas dimensões temos a dimensão do corpo, suas percepções, sensações, imaginação, afetos. Portanto, mais que transmitir conhecimentos é importante lembrar-se do papel formativo e educativo das disciplinas no contexto escolar.

O professor é o mediador da construção estética dos alunos, formando alunos que tenham capacidade de interagir com os outros, que respeitem as diversas diferenças que encontram na sociedade, que tenham atitude de cooperação, que abominem qualquer tipo de violência, que respeitem as regras, capazes de solucionar problemas em grupo através de discussões respeitando as diferentes opiniões e que sejam críticos quanto ao padrão de beleza e estética estipulados pela mídia, evitando assim o preconceito, levar os alunos a se desenvolverem e se tornarem pessoas inteiras, não só com excelentes habilidades motoras, mas no convívio com outros, enfim uma educação estética, tornando-os autônomos e responsáveis em todas as suas ações, numa relação sadia consigo mesmos e com o próximo. Lembrando que o professor deve se assumir como sujeito e também ser uma referência aos alunos.

Assim como Freire, Schiller fala da educação da faculdade do sentir, seria um meio de tornar efetiva na vida uma inteligência aperfeiçoada. Schiller faz uma analogia entre o trabalho do escultor com a matéria. O pedagogo artista é aquele para quem “educar é como criar uma obra de arte” (SCHILLER, 2002, p. 218) respeitando a liberdade e especificidade da matéria (ser humano). Pensando dessa forma é necessário que este mostre respeito para com os sujeitos, através de ações regidas por princípios éticos e estéticos.

Na narrativa dos professores falando sobre atitudes na quadra, pudemos perceber semelhanças no discurso como: necessidade de respeito nas relações, na inclusão de todos na atividade, respeitar os limites do outro, cultivar amizades, professor como exemplo de respeito e alegria. Alguns falaram de um ensino para a vida toda, ou seja, valores que devem ser cultivados e refletidos na vida. Pensamos dessa forma, em valores éticos que devem ser trabalhados na quadra, usando a ferramenta do esporte. Na fala de uma professora, fica no ar que é importante a parte técnica, mas a preocupação é formar cidadãos críticos e que tenham mais amor.

A principal razão de ser da ética é a aprendizagem da convivência humana. A ética é a maneira de ser e relacionar-se com o outro. A quadra como um lugar de aprendizagem da ética na prática da relação dos sujeitos-alunos e sujeitos-professores com o conhecimento, pode tornar sensível ou embrutecer as relações.

Para Dussel (2000), a ética prática fundamenta-se na visão da pedagogia de Freire, ou seja, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica que só é possível se for levada em conta a dimensão ética. Para ele a equidade, respeito, solidariedade, autonomia e responsabilidade social significam que a vida do outro deve ser tão digna como a nossa. Assim, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2000, p.17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos compreender a atribuição de sentido da Educação Estética a partir das narrativas docentes da disciplina Educação Física, no espaço escolar do Ensino Fundamental I e concluir que o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética. Os caminhos percorridos durante esta pesquisa mostraram que alguns desses professores, mesmo trabalhando de forma estética em sua prática, ainda desconhecem o referencial teórico que embasaria suas ações e outros, ainda, têm em mente a educação bancária.

A partir desta pesquisa e de todo o referencial teórico abordado aqui, é possível afirmar que este estudo possibilitou a compreensão que o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos sujeitos ocorrem na dimensão estética, que a formação dos professores não se inicia na graduação, mas está enraizada em instâncias mais profundas de sua psique e vai ganhando formas pessoais, conforme ele vivencia situações de aprendizagem, que ocorre desde o início de sua vida. Os professores deixam marcas em seus alunos ou de autoridade ou autoritarismo e que a quadra é uma possibilidade de desenvolvimento de autonomia e emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. **Cadernos de Educação**, 2014, 48: 52-64.

BOIS, D; AUSTRY, D. A emergência do paradigma do sensível. São Paulo: **Revista @mbienteeducação**, v.1, n. 1, jan-julho, 2008.

BOIS, D; BOURHIS H. O tocar na relação de cuidado baseada no sensível. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v. 37, n.1, jan-abr, 2012, p. 33-49. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 15 jan. 2014.

BOIS, D; JOSSO, M. C; HUMPICH, M. (Org). Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da fasciaterapia e a da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus, 2007. Resenha de BERKENBROCK-ROSITO, M. M. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n.1, p. 181-182. Jan-jul, 2009.

DANTAS, H. OLIVEIRA, M. K. de; LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, Campinas, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koo- gan, 2003.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FABRI DOS ANJOS, Márcio. O corpo no espelho da dignidade e da vulnerabilidade. **Revista Mundo da Saúde**. São Paulo, v.30, n.3, julho/setembro, 2006, p.325-335

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **À sombra desta mangueira**. 9. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2012.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

PETROVSKI, A. V. *et al.* **Psicologia**. Moscou: Progresso, 1989.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1992.

SANTOS, L. R. dos. Educação Estética a dimensão esquecida. In: SANTOS, L. R. dos (coord.). **Educação Estética e utopia política**. Lisboa: Colibri, 1996.

SANTOS, R.; FREIRE, E. S. Educação física e esporte no terceiro setor: estratégias utilizadas no ensino e aprendizagem de valores atitudes ou normas no projeto esporte e talento. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 35-45, 2006.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

RECEBIDO 09/09/18

APROVADO 18/10/18

SOBRE OS AUTORES:

JUSSELMA FERREIRA MAIA. Mestrado em Educação – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Especialização Formação em Educação a Distância- Universidade Paulista (UNIP). Graduação em Letras – Universidade Paulista (UNIP). Licenciatura Plena em Educação Física - Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG). Especialização em Educação Física Escolar – Faculdades Metropolitanas Unidas (UniFMU). Professora UNIP Interativa, membro da Coordenadoria de Estágio em Educação dos cursos de Licenciaturas — Universidade Paulista (UNIP)

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK-ROSITO. Professora dos Programas de Pós-Graduação Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, da graduação Curso de Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa Educação Estética, Formação e Narrativas, cadastrado no CNPq. Possui Pós-Doutorado em História da Educação, Universidade de Lisboa. Doutorado em Educação - UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação (Currículo), PUCSP- Graduação em Pedagogia e Especialização em Alfabetização -UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. É editora da Revista @mbienteeducação, da Universidade Cidade de São Paulo.