

O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DA CRIANÇA: INFLUÊNCIAS DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Anna Carolina Carvalho de Souza¹

Rafael da Silva Mattos¹

Juliana Brandão Pinto de Castro²

Jeferson José Moebus Retondar³

¹Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

²Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Este ensaio teórico-conceitual objetivou investigar possíveis contribuições da Teoria Psicanalítica para o desenvolvimento socioafetivo infantil a partir da intervenção do professor de Educação Física. Foram elucidados, no presente ensaio, alguns preceitos da Educação Física à luz de um referencial psicanalítico, contribuindo com mais um passo na compreensão da arte de facilitar o desenvolvimento da criança. Desse modo, as obras do âmbito da Psicanálise em Freud e Winnicott embasaram as reflexões e interpretações desse ensaio. A partir dessas obras, fica evidente a defesa de uma intervenção profissional que pensa em “sujeitos”, que respeita a singularidade de cada aluno, apesar do constrangimento e insegurança que podem ser gerados pelo convívio com as diferenças. Conclui-se que a psicanálise Freudiana e uma de suas derivações – a teoria winnicottiana –, podem ser compreendidas pelos professores de Educação Física não apenas como uma teoria do conhecimento, mas também como uma perspectiva pedagógica capaz de direcionar uma relação de ensino-aprendizagem que valorize as ações motoras como expressão de sentir e pensar.

Palavras-chave: Educação Física. Afetividade. Infância.

THE SOCIO-AFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD: INFLUENCES OF THE PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONAL

ABSTRACT

This theoretical-conceptual essay aimed to investigate the possible contributions of the Psychoanalytic Theory to the socio-affective development of children through the intervention of a Physical Education teacher. In the present essay, some Physical Education precepts have been elucidated in the light of a psychoanalytic reference, contributing to get a step closer to understanding the art of facilitating childhood development. Thus, the works of the scope of Psychoanalysis in Freud and Winnicott grounded the reflections and interpretations of this essay. From these works, it is evident the defense of a professional intervention that thinks of “subjects”, respecting each student’s singularity, despite the embarrassment and the insecurity generated by acknowledging differences. The study concludes that Freudian psychoanalysis and Winnicottian theory, which is one of its derivations, can be understood by Physical Education teachers not only as knowledge theory, but also as a pedagogical perspective that is capable of directing teaching and learning activities that value motor actions as an expression of feeling and thinking.

Keywords: Physical Education. Affectivity. Childhood.

INTRODUÇÃO

São amplas as possibilidades de atuação profissional do bacharel em Educação Física com o público alvo infantil. Dentre essas alternativas, podemos citar as aulas de natação, luta, capoeira, ginástica, dança e demais práticas corporais. Tem-se, então, uma gama de possibilidades em que o professor, munido dos devidos recursos, pode contribuir no processo de desenvolvimento integral da criança.

Durante muito tempo, pairou sobre o professor de Educação Física um olhar monopolizado sobre os aspectos motores do desenvolvimento da criança (DAOLIO, 2004; DARIDO; RANGEL, 2011). A partir da década de oitenta, houve abertura para inúmeras interfaces, dando espaço para o que hoje denominamos de aspectos das Ciências Humanas, como os psicológicos, sociais, culturais, afetivos e pedagógicos da Educação Física (DAOLIO, 2004; FREIRE, 2009; NEIRA, 2011). Essa contribuição de outras disciplinas, como a Antropologia, a Filosofia, a História, a Psicologia e a Sociologia, foi crucial para ampliação da formação docente.

Entretanto, se compararmos, em termos quantitativos, os estudos voltados para a criança na Educação Física, construídos ao longo de décadas, no que se refere ao desenvolvimento, identificaremos que, em sua maioria, são enfatizando os aspectos motores. Todavia, rompendo com o que há de mais usual, estamos no terreno da intersubjetividade. Isso pois, segundo Mattos (2016), estudos biocientíficos, epidemiológicos e experimentais são valiosos, porém incapazes de responder problemas do cotidiano, epistemológicos e políticos.

O olhar sobre aspectos motores, afetivos e cognitivos na Educação Física são originários de uma perspectiva psicomotora iniciada por Le Bouch (LE BOUCH, 1986). A psicomotricidade propõe uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, fornecendo a gênese da imagem corporal, núcleo central da personalidade. Freire (2009) afirma que uma relação educativa pressupõe o conhecimento de sentimentos próprios e alheios. Assim sendo, aponta a psicanálise como detentora de possíveis contribuições para o desenvolvimento da Educação Física. O autor destaca as brincadeiras de sumir e aparecer das crianças como reveladoras das fantasias, assim como o faz de conta e o brincar de esconde-esconde.

Podemos afirmar que a psicanálise produziu uma infância nova ao enlaçar a infância com a sexualidade. O infantil é uma condição que ultrapassa a infância. Ele é atemporal e é a condição própria da lógica do inconsciente. Cada criança é suposta pelo outro, antes de supor-se sujeito. A teoria psicanalítica é uma interpretação verbal-simbólica do conteúdo recalcado, e identifica os processos inconscientes de resistência, objetivando oportunizar para o sujeito que ele possa ao revisitá-los atribuir um novo sentido para o seu passado em vias da reverberação deste em seu presente. Vale ressaltar como disse Freud, que o ego é antes de tudo um ego corporal. Assim, a especificidade da Psicanálise é reconhecer a lógica do inconsciente no processo de desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras apresentam-se como conteúdos indispensáveis das aulas de Educação Física, nos quais a criança cria e se desenvolve. Essas atividades apresentam-se como fonte privilegiada de desenvolvimento e podem ser entendidas como um espaço de humanização, uma vez que, é no brincar que o indivíduo desenvolve o *self* (BROTTO, 2002; FREIRE, 2005; HUIZINGA, 1971; ORLICK, 1989; RETONDAR, 2015; WINNICOTT, 1975). É importante entender que as manifestações corporais identificam o movimento como mais que uma simples produção motora, mas como possibilidade de expressão de sentimentos e comunicação, bem como de promoção de lazer e saúde (DAOLIO, 2004; DARIDO; RANGEL, 2011).

Indubitavelmente os jogos têm um papel preponderante no desenvolvimento psicomotor e social da criança. Visto que, o jogo possui função vital na história da autoafirmação da criança e na formação da sua personalidade (DARIDO; RANGEL, 2011). Ao jogarem, não apenas representam simbolicamente a vida, vão além, praticam direta e profundamente, um exercício de existência e de conexão com a essência da vida (BROTTO, 2002). Sobram exemplos na literatura especializada sobre a importância do jogo e da atividade física no desenvolvimento da sociedade, infelizmente, quase nunca escritos por estudiosos ligados à Educação Física (FREIRE, 2005).

No estudo da teoria psicanalítica, a criança é encarada de forma a considerar suas particularidades, em que a construção desse sujeito começa antes mesmo dele nascer. Antes do nascimento, ela já é falada pelos outros, já é marcada pelo desejo inconsciente dos pais e ocupa um lugar no imaginário deles, desejo este que pode ter sido construído de forma hereditária. Ela é esperada de determinado jeito, já representa

algo para um e outro dos pais em função da história de cada um, já tem um lugar marcado simbolicamente (PRISZKULNIK, 2004).

Freud (2001) trouxe grande contribuição para os profissionais da educação, afirmando que a vida sexual não começa apenas na puberdade, mas inicia-se, com manifestações claras logo após o nascimento. Além disso, há distinção nítida entre os conceitos de “sexual” e “genital”. O primeiro é o conceito mais amplo e inclui muitas atividades que nada têm a ver com os órgãos genitais. A vida sexual inclui a função de obter prazer das zonas do corpo, função que, subsequentemente, é colocada a serviço da reprodução.

A psicanálise pode contribuir para que o professor compreenda em profundidade o sujeito, no que ele tem de mais pessoal e de mais íntimo (PEDROZA, 2010). Percebe-se, então, que as dificuldades encontradas pelos alunos podem ser de origem afetiva, visto que a criança descrita por Freud sente tristeza, solidão, raiva, desejos destrutivos, vive conflitos e contradições, é portadora de sexualidade e escapa ao controle da educação (PRISZKULNIK, 2004).

O professor é importante nesse processo, pois é por meio de situações de ensino de movimento que as crianças têm oportunidades de sentir-se mais familiarizadas e cada vez mais confiantes, conhecendo melhor sua corporeidade, desenvolvendo-se, respeitando-se e tornando-se um adulto responsável por si, pelos outros e pelo ambiente, uma vez que o movimento é uma manifestação de afeto (ASSIS et al., 2015; BURCKARDT; COSTA; KUNZ, 2018; CARDOSO; KUNZ; CUNHA, 2016; FREIRE, 2009; SANTIN, 2001; SAYÃO, 2000).

O ensinar movimentos deve levar as crianças a descobrir que conseguem explorar melhor um lugar no mundo. Com essa concepção de ensino, pretende-se superar o ensino de gestos motores padronizados. As crianças que aprendem a se familiarizar com as mais diferentes e variadas situações de movimento, certamente não se interessam em ficar um dia inteiro na frente da televisão ou computador (COSTA; BARROS; KUNZ, 2018).

Contudo, nos jogos as crianças podem experimentar também momentos de desprazer. Ao ficar “de fora” da brincadeira por terem perdido, por exemplo, tem interdita sua fonte de prazer. Outra fonte de desprazer no jogo está presente na própria fala de Freud: “Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto” (FREUD, 1996, p.28).

Destarte, os estudos feitos no campo da psicanálise são valiosos aos profissionais da área da Educação Física. Pressupomos que este professor pode ampliar seu repertório acadêmico e melhorar sua prática pedagógica através da psicanálise, munindo-se de um arcabouço teórico capaz de auxiliá-lo como facilitador no processo de ensino-aprendizagem em aspectos socioafetivos da criança. Portanto, esse ensaio teórico-conceitual tem como objetivo analisar possíveis contribuições da Teoria Psicanalítica para o desenvolvimento socioafetivo infantil a partir da intervenção do professor de Educação Física.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA TEORIA PSICANALÍTICA

Uma das possibilidades de se trabalhar com uma orientação psicanalítica nas aulas de Educação Física é através da viabilização de espaços de fala aos sujeitos, sejam eles alunos, professores, pais ou responsáveis. Nesse deslizar dos significantes, podem surgir novas perspectivas de interpretação de uma situação, desfazendo identificações geradoras de impotência, produzindo novas saídas.

Almeida e Aguiar (2017) afirmam que as pesquisas-intervenção que conduzem na formação continuada de professores privilegiam os dispositivos da escuta clínica e a análise das práticas profissionais de orientação psicanalítica. Assim sendo, a oportunidade de espaço de diálogo, sejam eles coletivos ou não, entre professores e pessoas orientadas pela psicanálise, favorecem o acolhimento dos conflitos existentes em todo o processo de aprendizagem, permitindo a solução de alguns impasses na relação professor/aluno.

Pereira (2017), por sua vez, aponta que a clínica não se reduz às práticas de consultório e deve ser tomada como uma atitude ou uma conduta que possibilite “pôr em marcha um sujeito em constante reflexão para que se tenha também a chance de fazer sua subjetividade realizar-se” (p. 74). Sendo assim, apresenta uma pesquisa-intervenção de orientação clínica, mostrando aos formadores e aos gestores educacionais dispositivos que levem o professor a refletir sobre sua prática, a pensar intervenções, a compreender fenômenos, a destravar identificações e sintomas e a elaborar-se subjetivamente.

Eis a importância que ocupa a brincadeira e o jogo na vida do ser humano em crescimento e desenvolvimento. Afinal, essas atividades, quando realizadas de forma livre e espontânea, se concretizam sempre em relações criativas. Com isso, no futuro, esse mesmo entendimento e essas mesmas relações criativas podem se estender para a Arte ou para as Ciências. No entanto, percebemos que o tema da criatividade como conteúdo humano de maior transcendência, quando gerado a partir da percepção, sensibilidade e intuição humana, constitui um assunto ainda pouco estudado (KUNZ, 2009).

No universo do jogo/brincadeira pode-se desejar e realizar simbolicamente os desejos por meio de atividades cujo fim último é a própria satisfação do brincante, enquanto no mundo da vida, por conta das interdições dos desejos, a realização desejante é sempre insuficiente e precária. A prática psicanalítica desloca-se, então, entre dois âmbitos: elucidar o discurso e as práticas sociais – a fim de problematizar os modos como esses discursos afetam a subjetividade – e escutar o sujeito, elucidando os modos pelos quais é afetado (ROSA, 2004).

Freire (2005) compara o pensar ingênuo e o pensar crítico. Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação. Já o pensar crítico, incita a transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens e mulheres. Ingenuidade é acreditar que a prática da atividade física, por si só, resultará na melhoria da qualidade de vida do sujeito. Organizar atividades que estimulem os alunos a pensar criticamente implica fornecer elementos para lutar por melhores condições de vida, além de contestar discursos falaciosos (FERREIRA, 2001; FREIRE, 2005).

Nesse sentido, a Psicanálise foi importante para iniciar debates que hoje geram bastante repercussão. Birman (2014) identifica a teoria psicanalítica como uma alternativa para se pensar na minimização do mal-estar presente na subjetividade contemporânea. A psicanálise provocou o descentramento do sujeito, deslocando o sujeito dos registros do eu e da consciência, de forma a renovar a crítica ao livre-arbítrio da razão e do pensamento. Na passagem da Idade Clássica para a Modernidade, a razão foi certamente limitada em sua onipotência, entretanto, o pensamento implantado agora pela imaginação e pela afetividade, era um registro cabal do psiquismo (BIRMAN, 2014).

Camargo (2006) ressalta que a imensa quantidade de propostas metodológicas não tem melhorado a aprendizagem da legião de crianças que apresentam os mais diversos rótulos para as dificuldades de aprendizado. Candau (2011, p. 241) assinala que principalmente “a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” e, portanto, as teorias pedagógicas normativas não instrumentalizam os docentes para o trabalho com a diversidade. Não estamos nesses escritos especificamente tratando das questões educativas do âmbito escolar, porém é notória as possibilidades amplas de atuação docente do profissional Bacharel em Educação Física, que muitas vezes se deparam com o mesmo cenário.

De acordo com os escritos de Freud (1996), um dos primeiros sinais de ansiedade apresentados pelas crianças é o colo de um estranho, ou seja, a perda do objeto materno (ou familiar). Os altos e baixos da relação com a criança real entram em ressonância com o infantil – em termos freudianos – do professor dando corpo a um fantasma da infância. É essa relação à criança fantasmática do adulto que se torna o pivô da experiência profissional, dentro de uma abordagem psicanalítica da educação e da formação. No tocante à formação de professores, da forma como tem sido proposta, recalca a impossibilidade da educação, buscando a eficácia, a eficiência, a utilidade dos saberes, em detrimento da implicação de um sujeito e da palavra endereçada a uma criança.

É notório que não estamos aqui propondo uma receita aplicável em qualquer situação cotidiana enfrentada pelo professor de Educação Física. No entanto, concordamos que, embora não exista um consenso sobre o melhor caminho a seguir, há debates que apontam que o tema da formação docente precisa ser considerado em sua complexidade (ALVES, 2007).

Sendo assim, perpassando por um outro viés, destacamos o que é denominado por alguns autores como brincadeiras lúdico-agressivas, que são confrontos de natureza simbólica e corporal, por vezes os professores de Educação Física são submetidos a agirem diante desses cenários. Como dito, não existe uma receita pronta de como lidar com todas as situações, mas diante do que foi exposto, fica evidente que algumas ações são moldadas e comuns. Com efeito, caso duas crianças, com idades semelhantes, sejam colocadas juntas, uma se confunde com a outra, e o terror que cada uma delas sente de perder a imagem especular faz com que uma criança ataque a outra violentamente para não perder essa identificação. Tudo em prol de manter a integridade narcísica (BIRMAN, 2014).

Assim sendo, Dadoun (1998) propõe uma definição de homem além das já atribuídas ao longo da história, como *homo sapiens, faber, laborans, ludens, politicus, religiosus, oeconomicus*, entre outros, onde cada uma dessas definições privilegia uma dimensão humana. Dadoun (1998) acrescenta a definição de *homo violens*, porque considera a violência característica primordial, essencial, constitutiva do ser do homem.

Considerando a violência como uma das formas de agressividade, é possível estabelecer interfaces com o amor transferencial, estudado por Freud (1996). A transferência tem duas características: a resistência e o amor infantil, ambos inconscientes. Toda relação de amor repete relações e afetos infantis. Esse amor transferencial é desenvolvido em relações entre um sujeito e um sujeito do suposto saber – como o professor. É um amor fantasioso. Por isso, o professor não pode aceitar a posição de objeto de amor. Ao contrário, necessita usar isso para o sucesso de sua prática pedagógica. Mais do que uma memória motora, os professores de Educação Física deveriam investir na memória afetiva, considerando a criança como um ser de desejo.

Segundo Kupfer (2005), transferências são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pelo analista (professor). Gobbato (2001) afirma que o analista recebe as representações inconscientes dos pacientes. Da mesma forma, podemos afirmar que o professor recebe as representações dos alunos. Os alunos revelam um imaginário de professor como o sujeito do suposto saber. O professor é identificado com o Grande Outro (o lugar da verdade).

As crianças fantasiam ao brincar envolvidas em um enredo de faz de conta, de agressividade, de lutas corporais e simulação de prisões e de mortes, imitam médicos, professores e outras figuras sociais, mas também imitam figuras consideradas agressivas socialmente, como quando brincam de luta ou de arma. Em consonância com o que descreve Barbosa, Martins e Mello (2017), embora a violência esteja muito presente no cotidiano e no imaginário das crianças, ao invés de reforçar a dimensão negativa da agressividade, entendem que esse fenômeno, no contexto brincante, assume uma perspectiva de manifestação de elementos do cotidiano juntamente com aspectos desafiantes, simbólicos e transgressores, direcionando as relações e as ações para uma forma de expressar-se ludicamente.

É no brincar que as crianças põem em prática toda a sua subjetividade, seu arcabouço cultural e suas experiências vivenciadas em sua realidade, explorando-as e (re)construindo-as durante a brincadeira (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017). Assim, quando as crianças brincam com a sua própria agressividade, talvez a utilizem como uma saída para lidar com a sua própria realidade e/ou vivenciar um contexto de faz de conta. É um momento em que elas se afastam de tudo que as incomoda e entram no seu universo brincante, como se a brincadeira lúdico-agressiva representasse um “antídoto” para a violência na brincadeira, atuando contra a ação de algo nocivo no contexto brincante, isto é, brincar com comportamentos agressivos é uma forma de evitar essa atitude (JONES, 2004).

Evidencia-se por tudo isso, e em sintonia com o pensamento de Barbosa, Martins e Mello (2017), que a agressividade não repercute de forma negativa, levando as crianças a brigar, a entrar em um contexto de não jogo e a causar sofrimento ao colega. Isso se confronta com a visão tradicional de que a agressividade necessita ser coibida a todo instante, como quando repreendem os comportamentos infantis, e a resposta das crianças, transgredindo para brincar. A construção e o desenvolvimento desses tipos de brincadeiras não significam que as crianças estavam agindo com indisciplina, mas como uma forma particular de socialização, ou, podemos dizer, uma aprendizagem para a não violência, pois elas mesmas estabelecem códigos e limites que conseguem demarcar essa agressividade em um contexto lúdico. Dentro de uma perspectiva de violência desacelerada, de imersão na fantasia, de brincar com a violência, de romper com o cotidiano, identificamos uma possibilidade de esse fenômeno se manifestar.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto, evidencia-se que o aluno é o grande beneficiário dos conhecimentos adquiridos pelo professor de Educação Física engajado no tema desenvolvimento socioafetivo infantil. Esse professor pode e deve ampliar suas possibilidades de atuação se munindo de um arcabouço teórico que visa principalmente o desenvolvimento infantil a partir da psicanálise e de algumas de suas derivações.

No entanto, apoiar-se em estudos direcionados à subjetividade humana não é tão simples como parece. O contexto e o momento histórico interferem diretamente nos hábitos e na formação de atitudes individuais e coletivas. Diante da diversidade que compõe uma classe/turma, seja ela de uma escolinha de futebol, de natação, ginástica, capoeira, entre outras, o professor se depara com situações cotidianas que

colocam a prova todo seu conhecimento. No que tange as consideradas capacidades motoras, provavelmente, os profissionais formados em Educação Física não apresentarão dificuldades, e isso se deve principalmente à ênfase dada na formação docente aos aspectos vinculados principalmente ao biológico.

É importante ressaltar que, mesmo que indiretamente, muitos estudos no âmbito da Educação Física já se apoiam em literaturas formuladas por psicanalistas. Todavia, ainda são poucos os estudos que vinculam diretamente ambos os temas (Educação Física e Psicanálise). Porém, foi evidente a recorrência de estudos que abordam a preocupação de diversos estudiosos na formação da criança através de tal teoria, vinculando com jogos, por exemplo, que é uma investigação notável de Winnicott. Estudos que reflitam sobre o desenvolvimento socioafetivo infantil são fundamentais para o entendimento do professor sobre sua forma de atuação. No entanto, somente sua formação, por si só, não é suficiente para decidir a qualidade de sua didática, sua formação como ser humano também importa, e muito, para a eficácia do seu atendimento ao sujeito em formação. Por isso, consideramos a Psicanálise importante tanto para o entendimento de si (professor/a) e do outro (aluno/a).

Não são poucos os teóricos que se preocuparam em estudar aspectos ligados à subjetividade, à infância, ao desenvolvimento psicossocial e socioafetivo da criança. Então, porque não, um professor de Educação Física interessado em favorecer o desenvolvimento motor de seu aluno, se apoiar também em tais teorias objetivando principalmente o desenvolvimento integral da criança? Por conseguinte, o professor não deve se isentar da responsabilidade que possui de facilitador no processo de desenvolvimento pleno da criança. Um dos primeiros profissionais que as mães, por exemplo, confiam em deixar seus filhos, são os professores de natação para bebês. Por que não esse profissional buscar uma formação ampliada que vise inúmeros benefícios a seus alunos e a sua melhoria profissional?

Inúmeras indagações nortearam esses escritos, porém não foram encontradas respostas para todas, o que abre possibilidades para novos estudos. Como por exemplo: investigar se existe interesse dos professores de Educação Física, formado em bacharelado, no desenvolvimento socioafetivo infantil e em quais teorias se baseiam para planejamento de suas práticas; se a grade curricular das universidades, e as disciplinas que formam os alunos de graduação, que posteriormente atuarão nesses espaços, estão sendo elaboradas em prol de uma formação mais equilibrada entre perspectivas humanistas e biologizantes; buscar entendimento sobre o porquê de os cursos de formação docente priorizam alguns conteúdos em detrimento de outros tão fundamentais para a atuação profissional.

Será que importa mais para o profissional que atuará com bebês e crianças saber mais fisiologia (cujo estudo é deveras relevante) do que aspectos psíquicos inerentes da ação humana? Além disso, sugerimos a realização de um apanhado sobre estudos que relacionem o brincar, os jogos, conteúdos fundamentais das aulas de Educação Física com o desenvolvimento infantil. Ora, e mais, se nesses escritos tratamos de alguns dos aspectos relativos a violência presente nas manifestações lúdico-agressivas da criança enquanto brincam ou jogam, uma próxima investigação poderia se pautar em outra manifestação corporal e conteúdo muito presente no âmbito da Educação Física: as lutas.

Por fim, vemos na Educação Física uma área capaz de facilitar e incentivar soluções de problemas cotidianos, epistemológicos e políticos. Assim sendo, é importante que o professor tenha acesso a uma formação ampliada e integrada a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a subjetividade humana. Ademais, após tudo que foi mencionado, não seria tão ousado afirmar que, a partir da perspectiva da psicanálise, os professores de Educação Física teriam suas práticas mais orientados na direção da sensibilidade e estética do movimento do que no ensino puro e simples do comportamento motor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C.; AGUIAR, R.M.R. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. **Educar em Revista**, Curitiba, n.64, p.89-101, 2017.

ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, p.263-280, 2007.

ASSIS, L.C. et al. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, v.28, n.1, p.95-116, 2015.

- BARBOSA, R.F.M.; MARTINS, R.L.D.R.; MELLO, A.S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, v.23, n.1, p.159-170, 2017.
- BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BROTTO, F.O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- BURCKARDT, E.V.; COSTA, L.C.; KUNZ, E. As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física. *Motrivivência*, v.30, n.54, p.278-294, 2018.
- CARDOSO, C.L.; KUNZ, E.; CUNHA, A.C. Fundamentos antropológicos do se-movimentar: Percepção, movimento e salutogênese. *Revista Portuguesa de Educação*, v.29, n.1, p.155-184, 2016.
- CAMARGO, A.C.C.S. **Educar: uma questão metodológica?** Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis/RJ, Vozes, 2006.
- CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, 2011.
- COSTA, A.R.; BARROS, T.E.S.; KUNZ, E. O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física. *Motrivivência*, v.30, n.53, p.196-208, 2018.
- DADOUN, R. **A violência: ensaio acerca do "homo violens"**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física no Ensino Superior - Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- FERREIRA, M.S. Aptidão Física e saúde na Educação Física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.22, n.2, p.41-54, 2001.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. **Esboço de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- GOBBATO, G.G. Transferência: amor ao saber. *Ágora*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.105-114, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- KUNZ, E. Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- KUPFER, M.C.M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- LE BOUCH, J. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- MATTOS, R.S. **Pesquisa Qualitativa em Educação Física: da graduação ao doutorado**. Curitiba: CRV, 2016.
- NEIRA, M.G. **Educação Física**. Coleção A reflexão e a prática no ensino. v.8. São Paulo: Blucher, 2011.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do livro, 1989.
- PEDROZA, R.L.S. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, n.30, p.81-96, 2010.

PEREIRA, M.R. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? **Educar em Revista**, n.64, 71-87, 2017.

PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **Psic**, v.5, n.1, p.72-77, 2004.

RETONDAR, J.J.M. O jogo/ brincadeira à luz do Além do Princípio do Prazer (1920) e do Pequeno Hans (1909). **Motrivência**, v.27, n.46, p.241-252, 2015.

ROSA, M.D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e Subjetividades**, v.4, n.2, p.329-348, 2004.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3.ed. Porto Alegre:EST Edições, 2001.

SAYÃO, D.T. Infância, Educação Física e Educação Infantil. **Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis**, 2000.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte – PPGCEE
Rua São Francisco Xavier, 524
Pavilhão João Lira Filho, 9º andar, Bloco F
Maracanã
20550-900
Rio de Janeiro/RJ