

Volume II

Educação Física e Pesquisa(s)

Rubens Antonio Gurgel Vieira

João Pedro Goes Lopes

Educação Física e Pesquisa(s)



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações
4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unesp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Rubens Antonio Gurgel Vieira
João Pedro Goes Lopes
(Organizadores)

Volume 2

Educação Física e Pesquisa(s)

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
R. João de Deus, 63, 66075000, Belém-PA

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Ramalho
Diagramação
Worges Editoração
Revisão de texto e capa
Organizadores

Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB
8/9166
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)



E24

Educação Física e Pesquisa(s) / Rubens Antonio Gurgel Vieira, João Pedro Goes Lopes (Organizadores) – Belém: RFB, 2023.

(Educação Física e Pesquisa(s) - Vol 2)

Livro em pdf.
86p.

ISBN 978-65-5889-652-4
DOI 10.46898/rfb.3b349cad-2428-4885-840e-e2465017dcb4

1. Educação Física. I. Vieira, Rubens Antonio Gurgel. II. Lopes, João Pedro Goes (Organizadores). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

Para Rebeca, João Pedro e Maria Luiza, meus amores.

Ao Devir.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| PREFÁCIO | 9 |
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1 | |
| TEXTO DESCRENTE | 13 |
| João Pedro Goes Lopes | |
| Rubens Antonio Gurgel Vieira | |
| CAPÍTULO 2 | |
| POLÍTICAS DO CORPO NO RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO SUL DE MINAS GERAIS | 23 |
| João Paulo da Silva | |
| Fábio Pinto Gonçalves dos Reis | |
| CAPÍTULO 3 | |
| NEUROCIÊNCIA E FILOSOFIA DA DIFERENÇA | 41 |
| Dyla Maria Duarte Lisboa | |
| Alessandro Teodoro Bruzi | |
| CAPÍTULO 4 | |
| ENSINO DE GINÁSTICA RÍTMICA PARA PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO BIOP-SICOSSOCIAL DE CRIANÇAS DESFAVORECIDAS SOCIOECONOMICAMENTE | 49 |
| Larissa Camargo Antunes | |
| CAPÍTULO 5 | |
| O CORPO POÉTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA | 69 |
| Elizabeth dos Santos Santana | |
| SOBRE OS ORGANIZADORES | 84 |

PREFÁCIO

Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham.

Rubem Alves (2005)¹

Um livro consiste-se, via de regra, numa mensagem para história (posteridade). Apesar de lê-lo, reflete, de alguma maneira, preocupações com o tempo presente, retratando os distintos “estados de alma” de seus/suas literatos/as, à semelhança do glosado por Bachelard (1974)².

Não sendo diferente, portanto, na obra em cujo/a leitor/a inclina-se a conhecer. No interior dela nota-se (o/a leitor/a arguto/a) a diversidade epistemológica sobre a qual se inscreve a Educação Física – no plano científico, profissional e professoral, tratando-se de uma distinção meramente contextualizadora –, uma conjunção auspiciosa à formação humana, *pari passu* ímproba no que se refere à constituição de uma identidade docente, haja vista às adversidades e encontros com os quais seus/suas arautos/as lidam diuturnamente.

Exprimo, com certa frequência, o fato de ninguém acordar professor/a (de Educação Física) numa quarta-feira pela manhã, contudo se constitui como resultado de múltiplas experiências adquiridas ao longo da vida, dos processos formativos e do (intricado) desenvolvimento profissional docente. Por isso arrazoou Arroyo³ (2000, p. 124), “carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências”.

Constato cujos/as signatários/as da presente obra – a propósito, o convite para prefaciá-la refere-se a uma deferência admirável, a julgar pelo fato de sequer conhecê-los/as, à exceção de Rubens (por extensão a família), com quem cultivo uma relação de afeto e parcerias acadêmicas – corresponderem a um coletivo de jovens autores/as, os/as quais lançam rebento, ou no mínimo conferem contributos para composição dessa complexa identidade epistêmica, de modo a subsidiar as intempéries da atuação professoral, na medida em que se apresentam enquanto investigadores de suas práticas pedagógicas, com efeito, produtores de saberes docente (Tardif, 2011)⁴.

Conclamam, nesse sentido, a comunidade professoral (em especial àquela dedicada ao campo das práticas corporais) para uma espécie de incursão pedagógica, valendo-se de uma acepção cartográfica, no entanto se equivoca quem inadvertidamente supõe equivaler a um método, pois uma perspectiva cartográfica (re)cria seus caminhos, preconizando o acontecimento (potência do(s) encontro(s) pedagógico(s)) enquanto premissa rizomática,

1 ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2005.

2 BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Trad. Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

3 ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

4 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

portanto, um caminho aberto, alegando, por sua vez que, se há algum método, ele repousa na “invenção de problemas” e em suas respostas heterotópicas (Foucault⁵, 2009).

Ao abrigo de um estilo literário acessível o livro expõe “quadros formativos” cativantes, quer pela diversidade temática – haja vista prospectar: um ensaio filosófico que versa sobre as multiplicidades em Educação Física; políticas de corpo na infância durante o período pandêmico; uma aproximação entre a filosofia da diferença e a neurociência; o impacto da prática da ginástica rítmica no desenvolvimento biopsicossocial de crianças desfavorecidas socioeconomicamente; e finaliza evocando a noção de um “corpo poético” a ser “vislumbrado” pela Educação Física –, quer em virtude das perspectivas heurísticas nas quais se assentam as investigações empreendidas.

Em outras palavras, são inquietações intelectivas as quais dialogam com diferentes campos do conhecimento, indicando, com isso, a pluralidade e complexidade epistêmica a qual compreende a subárea da Educação Física, diferentemente dos arquétipos simplistas os quais depreciam e depauperam esse campo de atuação (profissional) docente.

Trata-se, portanto, de uma ode à comunidade professoral e àqueles/as cuja pedagogia não se encontra apartada da vida, resultando em sopros de esperançar.

Espero cuja leitura seja tão inspiradora quanto às histórias perscrutadas pelos/as autores/as da obra, de igual modo possam suscitar outras heterotopias e devires, afinal a ciência se faz não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham (Alves, 2005).

Kleber Tüxen Carneiro

Verão de 2023 (sob efeitos de uma pandemia).

Cidade de Lavras, estado de Minas Gerais (UFLA).

5 Foucault, M. **Outros espaços**. Em M. Foucault (Org.), *Ditos & Escritos III* (pp. 411-422). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

APRESENTAÇÃO

A iniciação científica é um momento ímpar na formação do/a pesquisador/a, seja para o/a jovem aprendiz, seja para o/a mentor. Ainda que o foco esteja mais no processo, e menos no resultado final, muitas vezes o encontro entre duas pessoas e uma problemática se mostra potente suficiente para mobilizar conceitos, apresentar proposições e contribuir com a comunidade científica. É o que apresentamos novamente em nossa segunda coletânea de trabalhos desenvolvidos com orientandos/as.

Um segundo livro de pesquisas funciona, igual ao primeiro, como um rizoma: é possível que o/a leitor/a adentre aos escritos da forma como preferir. É preciso insistir nessa ideia, pois vivemos, no Brasil de 2023, ainda tempos de muita intolerância. Parte disso parece vir de um investimento nos afetos tristes, aqueles que rebaixam a vitalidade, na crença da pobreza das conexões, do heterogêneo. Ouvimos ressoar, de longe e de perto, de todas as direções, os universalismos que, como um vírus, uma praga - para escrever aos moldes de Sandra Mara Corazza -, nos orienta sobre nossas ações, nossas preferências, nossos conceitos. Iniciamos a apresentação do volume II do “Educação Física e Pesquisa(s)” com a mesma proposição que terminamos o volume I: convidando o leitor a se deixar afetar pelos escritos, abrir-se às suas experiências, da maneira como preferir.

Como um monstro, o volume II continua feito de várias partes. Órfão, pois independe do primeiro para sua existência. Forte, pois é composto de várias perspectivas e afirma a si mesmo a partir disso. Abre-se ao incerto, mas não do julgamento alheio, e sim do que poderá, enfim, montar ou fazer funcionar. Pelo início, final, meio, primeira, segunda vez, volume II ou vice e versa, o/a leitor/a, qualquer leitor, será sempre bem-vindo/a. Faça uma má leitura, mas encontre seus próprios problemas, povoe seu deserto com novos questionamentos.

Para auxiliar nessa empreitada, o livro conta com cinco textos que tangenciam os temas da Educação Física, em suas várias áreas, e da Educação em geral. O primeiro, “Texto descrente: uma ode às multiplicidades em Educação Física”, de João Pedro Goes Lopes e Rubens Antonio Gurgel Vieira, explora justamente essa ideia de combate aos universalismos na Educação Física. O texto defende que possamos nos pautar pela multiplicidade e não pela contradição - entendida como a lógica dos contrários, em que disputam tese e antítese para produzir sínteses. Propondo uma didática em que impere a postura cartográfica, os autores afirmam que os caminhos e as conexões que se abrem no território da Educação Física e da escola podem nos levar a criar com a força das diferenças, e não imperar sobre a sua submissão.

O segundo capítulo, denominado “Políticas do corpo no retorno das atividades presenciais em uma unidade de educação infantil do sul de Minas Gerais”, escrito pelos professores João Paulo da Silva e Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, retrata uma realidade

(pós?) pandêmica e ajuda a compreender os mecanismos colocados em funcionamento para a superação dos desafios impostos pela Covid-19, com um destaque inspirador para as resistências promovidas pelo devir-criança.

Na sequência, Dyla Maria Duarte Lisboa e Alessandro Teodoro Bruzi apresentam outro ensaio teórico com título sugestivo: “Neurociência e filosofia da diferença: uma interação possível”. O texto faz o que se propõe no anúncio, qual seja, aproximar um campo científico de uma vertente filosófica, abrindo veredas passíveis de serem exploradas com mais intensidade em futuras incursões.

O quarto capítulo, “Ensino de ginástica rítmica para promoção de desenvolvimento biopsicossocial de crianças desfavorecidas socioeconomicamente”, de Larissa Camargo Antunes, aborda um tema pouco óbvio na ginástica rítmica. Ao realizar uma série de entrevistas dirigidas com participantes de um projeto social que integra a ginástica rítmica, a autora discute como a prática desse esporte pode auxiliar positivamente no desenvolvimento dos/as seus/suas praticantes, apesar do baixo investimento por parte dos indivíduos e do poder público. Ao longo do texto podemos perceber que não se oferece um olhar salvacionista em relação a Ginástica Rítmica, mas, por outro, reclama-se a necessidade de uma equipe multidisciplinar que possa intervir e potencializar os ganhos que o esporte, sozinho, já oferece.

Finalizando o livro com o trabalho de Elizabete dos Santos Santana, “O corpo poético na Educação Física”, somos levados a imaginar outro olhar para a Educação Física e para o corpo, a partir de uma perspectiva poética e criativa. Utilizando-se de muitas imagens que contam a história do corpo e a história da própria pesquisadora, constrói-se a defesa de uma Educação Física mais sensível às diferenças, que tem na arte um refúgio possível para a reinvenção de si mesmo, de suas aulas, da escola e do próprio componente. É assim, afinal, que compomos a poética deste segundo volume - palavras, textos, imagens, resistências, descrenças, fardos e formas outras de existir. Todos por muitas vias possíveis, por todos os lados. Que os agenciamentos aqui montem efeitos cada vez mais distantes. Que cada um/a versifique para si o seu próprio corpo poético, pois, como demonstrou a autora, “ser poético é reinventar a existência”.

João Pedro Goes Lopes
Rubens Antonio Gurgel Vieira

CAPÍTULO 1

TEXTO DESCRENTE

Uma Ode Às Multiplicidades em Educação Física

João Pedro Goes Lopes
Rubens Antonio Gurgel Vieira

Parte Única¹

Um texto descrente é, antes de tudo, um texto que acredita nas forças da terra, distante das verdades transcendentais. Ele é ambíguo e não vê motivo para se livrar desta pecha: pode ser dois, três, serve aqui e ali. Profanador, cético e transgressor da lógica divina. É absurdo (Camus, 2018), não encontra razão para existir – e, justamente por esse motivo, pode reexistir, revoltar-se. Existir é a questão, pois, existindo, pode incomodar; incomodando, gera problemas; problematizando, faz pensar; se pode existir de novo, visto que não possui razão que o estratifique, faz pensar novamente, desta feita em outras terras. É como a cena final da novela de Kafka (2009): prestes a morrer, o personagem exclama – “como um cachorro!”, e a escrita termina. Muitas vezes o leitor(a) não entende a narrativa e fica frustrado(a). É como se o autor também exclamasse – “perdi a vontade, termino o livro aqui”. No entanto, sabe-se que é esse mesmo o jogo, fazer o texto viver a própria história que conta. Se o personagem não encontra explicações no final, o(a) leitor(a) também não. O texto só é escrito e as palavras dizem aquilo que elas podem dizer, aí está tudo. Talvez tenham sede em algum território; ou então encontrem energia em vários outros, mas, algo é fundamental: encontrar funcionamentos, verdadeiros ou não, mas todos reais, pois “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam *regiões ainda por vir*” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 19, grifo nosso).

Uma (ou algumas) multiplicidade(s), eis seu âmago. As multiplicidades não acreditam em si mesmas, assim como textos que se *multiplicizam*.

Na verdade, não basta dizer “Viva o múltiplo”, grito de resto difícil de emitir. [...] *É preciso fazer* o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (Deleuze; Guattari, 2011, p. 21).

É preciso um esforço de despersonalização – não posso mais enunciar que “eu escrevo”, “eu interpreto” ou “eu quero dizer” –, para que o texto aconteça pelas forças que o atravessam, tendo a coragem de conhecer o acontecido depois e não de aconselhar antes. Afinal, quem delineará seus usos? Da maneira como faz Skylab (2007) com “*Qual foi o lucro obtido?*” nos tornamos o próprio ciborgue quando o que podemos ouvir é somente algo indefinido: pulsações de um coração muito fraco ou sons de máquinas que nos acompanham no escritório, no carro, fora dele. Por um instante, sinto-me mal, sufocado, no próprio leito do hospital.

Um ciborgue entrou em pane
Pergunto seu nome e ele responde:
Qual foi o lucro obtido?
Qual foi o lucro obtido?

¹ Texto originalmente publicado na revista “Pensar a Prática” (Goiânia, v. 26, 2023), revisado e ampliado para esta edição.

Eu olho pra você e você olha pra mim.
Eu olho pra você e você olha pra mim.
Qual foi o lucro obtido?
Qual foi o lucro obtido?

Eis o que questionamos: como escapar à contradição? Como desviar do múltiplo que vê apenas reverberar seus acréscimos e fazer funcionar a multiplicidade, como substantivo (Deleuze; Guattari, 2011, p. 23), para que faça fugir a base, o fundamento, o primeiro? Como, a partir disso, olhar para a educação e para a Educação Física?

Não nos enganemos, estamos acostumados à contradição que nos referimos, ainda mais contemporaneamente, em tempos de acirrada polarização política, onde apenas o uno representa a salvação; apenas o “bem” pode nos livrar do “mal”; em que o fascismo micropolítico espalha-se pelo tecido social – o que não se trata de uma crítica ao “lado de lá”, visto que “é muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 102). Trata-se das linhas de força dos agenciamentos pouco maleáveis que estratificam a todos e que a multiplicidade é, sobretudo, desatadora.

A contradição não é somente político-partidária, mas também científica, literária – textos, ideias, lutas, que creem demais em si mesmos. Elas aconselham, avaliam e chegam ao disparate: indicam caminhos a serem explorados. Ora, não existem caminhos a serem explorados ainda; depois de explorados é que viram caminhos. O cartógrafo é quem o faz, aquele que decalca, segue por eles. É por isso que escrever é cartografar – criar um caminho e não o deixar em aberto.

Por outro lado, uma aula cartográfica cria seus caminhos; aulas decalcadas ancoram-se em metodologias. O acontecimento é o caminho aberto; a cultura é o decalque que já não cansa de tornar por cima de si. “Mesmo quando tudo provém da cultura e acaba por inscrever-se na cultura, o novo, o diferente, o inactual, depende sempre de um elemento que não forma propriamente parte da mesma” (Pellejero, 2008, p. 3). Em que medida podemos trazer isso para discutir a Educação e, sobretudo, a Educação Física? Temos algumas apostas.

Diríamos que defender a multiplicidade na Educação e na Educação Física é crer na força das linhas moleculares dos territórios que habitamos. Incontáveis linhas entrecruzam o nosso fazer didático (Bonetto; Neira, 2018), compomos e somos compostos por elas: linhas binárias, de divisões e estratos; linhas que só questionamos quando já se atualizaram – “o que aconteceu?”; linhas de rompimento com a realidade territorial. Juntas, seus tombamentos constituem multiplicidades – o insistente investimento em linhas divisionais e estratificadoras acabam por gerar o uno e a crença que o acompanha. Mas não se trata de anunciar “não creio em nada!”, pois não somos niilistas, nem dos que creem

demais na representação, a ponto de subjugar a vida e nem dos que creem de menos, a quem nada mais importaria.

Como explicam Bonetto e Neira (2019), buscamos uma postura didática que se torne um “antimodelo”, uma escrita-currículo, onde os temas são efetuados na medida em que se mostram reais e que forças pedem passagem. A antítese modelar produz o real e é produzido por ele, da mesma maneira que não é representacional e nem representativo - ele não existe até que aconteça e, nesse sentido, só podemos crer na potência da sua efetivação. Textos, aulas, que dão passagem às forças do esquecimento, pois são justamente elas que inventam o novo, a diferença.

Atribui-se à “escrita-currículo” um caráter aberto, não linear, nem tampouco baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos que assumem a condição de “escritores” da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o imprevisto, é desejado e não evitado (Bonetto; Neira, 2019, p. 9).

Nossa descrença é terrena, como a de Tyler: “Dane-se o que você sabe, precisa esquecer o que você sabe, esse é seu problema! Esquecer sobre o que você pensa que sabe sobre a vida, a amizade e, principalmente, sobre eu e você” (Clube da Luta, 1999). Eis o mote do problema: é preciso uma dose de descrença para esperar pelo acontecimento, para agir estrategicamente sem parar de jogar com as linhas que se entrecruzam na quadra, na sala, na escola, no bairro. Ganhar ou perder não são mais parâmetros, a grande questão é produzir a multiplicidade de problemas, de pensamentos, de experimentações, como fazem os relatos perspectivados pelo currículo cultural da Educação Física².

Os diálogos didáticos tecidos a cada encontro despertaram algumas sensibilidades docentes ao deparar-se com as potencialidades da dança, transbordando o viver. E num extravasar reflexivo, algumas questões apareceram na cena: por que não promover o cruzamento de conhecimentos entre as crianças do Ensino Fundamental I e as turmas do 6º ano? Seria possível numa mesma aula experimentar ciranda e funk? No ruminar das ações pedagógicas, apanhamos o celular e a caixa de som, convidando estudantes do 1º e do 6º ano a performarem a ciranda conectada com o funk. “Nossa, a gente vai ficar com os pequenos?”. “Sim”. “Prof., a gente vai ficar com os grandes?”. “Sim”. (Torres; Quaresma; Santos Júnior, 2020, p. 45).

Temos então novas e variadas ideias, novas línguas a serem traduzidas – mas, não porque sabemos demais, ao contrário, porque cremos menos em nós mesmos, na besteira do “Eu” (Schéerer, 2005), na árvore plantada na cabeça (Deleuze; Guattari, 2011), no método, na história. A escola, por estar num território, é um espaço de disputa, mas também de fuga, de resistência, da ‘coisa outra’ que nos assusta constantemente. É fundamental aquilo que

2 Utilizamos dos relatos do currículo cultural pela sua proximidade e abertura à filosofia da diferença (ou ao pós-estruturalismo) como corrente teórica (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2016; Neira; Nunes, 2022). Mencionamos também a intrínseca relação que vem sendo construída com a cartografia inspirada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (Vieira, 2020; Bonetto, 2021; Gehres; Neira, 2021), e como Neira e Nunes (2022) também a tornam indissociável dos encaminhamentos do currículo em questão. Por outro lado, reforçamos, não se trata de conferir exclusividade ao currículo cultural no trato com as diferenças, apenas de uma opção e aposta teórica.

nos escapa, que passa por baixo da identificação, as molecularidades territoriais – e, mais importante ainda, é que saibamos nos aproveitar disso, dar passagem sem capturar.

Buscando desnaturalizar a configuração das filas e gestos específicos para meninos/homens e meninas/mulheres, convidamos os estudantes a misturar tudo. Nessa aula não fomos mais fazer a coreografia, ao invés disso, fomos dançar livremente, como em um baile, uma festa. Foi bastante interessante, alguns meninos de saia, girando, passando a barra das saias no rosto das outras pessoas, algumas meninas fazendo a dança do peru, aquela mesma que antes era exclusiva dos meninos/homens. Por mais algumas aulas ressaltamos que era comum que as danças tradicionais reproduzissem determinados papéis sociais, bem como funções específicas para homens e mulheres. Mas, no âmbito escolar, estávamos abertos a ressignificar toda prática cultural, tornando-a mais sensível às inúmeras condições com que a diferença dos alunos e alunas se apresenta (Bonetto, 2020, p. 194).

O território é um círculo, numa aula se entrecruzam vários, mas não se trata de uma aula produzir muitos círculos; ao contrário, por ser uma aula é que se está dentro destes – círculo-aula, círculo-bairro, círculo-organização, círculo-escola. Isso nos familiariza, nos mantém em casa e, mais importante, resgata do caos, do Cosmo. Em outras palavras, uma aula, um currículo, estão em um território, são afetados e construídos nele e por ele - quanta coisa há num território? Uma aula e um currículo são o que são, na medida em que se reconhece isso e se investe nessa afirmação (um círculo no caos).

I. Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. *Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos.* Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 122, grifo nosso).

Territorializações e desterritorializações constantes: o que se faz aqui, que canção é essa? O que faz essa bola que, em outro círculo, serve para um “gol a gol”, “driblinha”, “3 dentro, 3 foras”, e que aqui é objeto de estudo em contextos variados.

II. Agora, ao contrário, estamos em casa. Mas o em-casa não preexiste: foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado. Muitos componentes bem diversos intervêm, referências e marcas de toda espécie. Isso já era verdade no caso precedente. Mas agora são componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro. *Eis que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita.* Há toda uma atividade de seleção aí, de eliminação, de extração, para que as forças íntimas terrestres, as forças interiores da terra, não sejam submersas, para que elas possam resistir, ou até tomar algo emprestado do caos através do filtro ou do crivo do espaço traçado. Ora, os componentes vocais, sonoros, são muito importantes: um muro do som, em todo caso um muro do qual alguns tijolos são sonoros (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 122, grifo nosso).

A escola é desterritorializada ao passo que seu território é invadido, o círculo aberto. Saímos, entramos, atravessamos, somos expulsos, desejamos outro círculo, borramos outro território. Há quem diga: “eis o currículo!”, mas não mais acreditaríamos com tanta veemência nele também.

III. Agora, enfim, *entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos*. Não abrimos o círculo do lado onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 123, grifo nosso).

A desterritorialização, não sendo uma fuga sem volta, destrutiva, leva sempre consigo uma reterritorialização, um novo círculo, outros ritmos, ou então um mesmo círculo que não é mais a mesma coisa e não cerca mais aqueles que se desterritorializaram. Vamos para fora; deixamos que alguém entre; atravessamos algum outro. Territórios que cortam o caos com seus fundamentos, línguas, cores, afetos, músicas... “Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 127). Um espaço compartilhado de significação, campos de vibrações sonoras que delimitam espacialidades, tijolos sonoros – a aula vai até onde chega o som da nossa voz, da mesma maneira que é invadida e faz surgir novas intensidades. Como círculos que se entrecruzam, torna-se cada vez mais difícil dizer que estamos dentro ou que vamos para fora, que escrevemos daqui e não de lá, a que voz pertence o enunciado - à rua ou à escola? Ao centro, à periferia? Mas, o que está fora pode entrar? É preciso outra dose de desconfiança, estranhamento.

Numa determinada aula, fizemos a leitura de uma reportagem de jornal que discorria sobre o jogo de taco enquanto atividade de lazer num bairro da Zona Sul de São Paulo. Agrupados(as), os(as) alunos(as) foram convidados a discutir em quais espaços da cidade era comum encontrar pessoas jogando taco e quais motivos justificavam essa ocorrência. Quase que na totalidade, os grupos chegaram à conclusão de que a brincadeira é comum nos bairros mais periféricos. Tal posicionamento foi corroborado através de uma das frases iniciais da reportagem lida: “sem muitas opções de lazer, jovens de um bairro da Zona Sul de São Paulo transformam as ruas em quadras para jogar taco”. Diante disso, provoqueei o grupo com as seguintes perguntas:

- Se houvessem outras opções de lazer, as pessoas deixariam de jogar taco?;
- É verdade que os bairros periféricos não possuem opções de lazer?
- O que será que a autora da matéria considera opção de lazer (Irias, 2020, p. 68).

Há uma via de mão dupla: a escola escolariza outros territórios da mesma maneira que os territórios territorializam (ou desterritorializam) a escola. Não raro enunciamos no nosso círculo: “onde você pensa que está?! Eu não sei se você faz isso *lá fora*, mas *aqui dentro* não fará!”... Respiramos o binarismo, a estratificação, desejamo-los como se disso dependesse nossa existência, a ponto de convergirmos para o mesmo e único fim, mais e mais vezes, insuportavelmente - competências, habilidades, mercado de trabalho - lutando para abafar o que surge para diferir.

Defender a multiplicidade em Educação e na Educação Física é, por outro lado, ser um descrente do pensamento arbóreo e cartografar as intensidades de um território que,

em outras palavras, deixa de ser escola ou bairro, mas passa a ser escola e bairro, bairro e ritmos, ritmos e singularidades, deixando em aberto os possíveis - “[...] é necessário começar tudo de novo, mergulhar em cada cena, de modo que você (seu corpo vibrátil) possa captar não mais planos, mas os *platôs*, as *regiões de intensidade contínua* [...]” (Rolnik, 2016, p. 39). Fazer um n-1 das próprias aulas, aproveitando-se de pontos de conexões, procurando estendê-los, sem um final premeditado. Um sistema em rizoma, cartografável; menos arbóreo, decalcável: didatografias (Lopes; Vieira, 2023).

Precisamos nos aliar à cartografia, enquanto um princípio do rizoma (Deleuze; Guattari, 2011), como algo além de um método, que está na escrita, no corredor, nas aulas, na quadra, no problema e na montagem da aula - a cartografia é a própria pragmática, justamente porque a multiplicidade está atenta aos pontos intensivos, buscando conhecer o entrecruzar das linhas de investimento – descrentes de seus objetivos e credores nas suas funcionalidades.

Não se objetiva conferir o passo a passo com a cartografia e nem se comprovam argumentos na prática. Não há, na verdade, um método cartográfico especificado, mas, apenas estilos cartográficos. O cartógrafo não busca decalcar e nem identificar caminhos – ao contrário, devém, com todos os corpos, o próprio trajeto. Se há algum método, este só pode estar na invenção de problemas, mas, não problemas em formato de pergunta ou algo que expresse uma dúvida – o problema é um atrator intensivo, que muda o rumo, perturba, desconcerta. O método da cartografia é rizomático e os pontos que se abrem são pura problemática. Trata-se de dizer que o(a) descrente, cartógrafo(a), professor(a) é um(a) inventor(a) de estilos, que inventa perspectivas para falar sobre os acontecimentos da aula, do seu texto, que os faz funcionar de mil maneiras. O compromisso de uma cartografia é com a potência do pensamento (Oliveira; Paraíso, 2012), não só de quem escreve ou pensa uma aula, mas também de quem lê e participa.

Após conhecerem as motivações dos jogadores e da torcedora, os estudantes relacionaram-nas a atitudes preconceituosas das equipes adversárias, ou seja, seria impossível um atleta sofrer ofensas desse tipo da torcida de seu próprio time. Na continuidade dos trabalhos, mostrei um vídeo em que o jogador brasileiro Paulão é chamado de macaco pela torcida de seu próprio time. Os estudantes ficaram em silêncio absoluto na sala, alguns lacrimejaram, pareciam sentir na pele a ofensa direcionada ao atleta: “pelo menos ele ganha dinheiro jogando”. “Por que isso (racismo e preconceito) acontece mais com os negros?”. Na aula seguinte tratamos dos significados das palavras racismo e preconceito a partir das pesquisas que realizaram. (Souza, 2020, p. 121).

Contudo, é preciso evitar o engano: não se trata de ser conduzido por qualquer força que nos atravessa. Não encorajamos o reativo, assim como também não fazemos ode ao submisso. Como propõem Deleuze e Guattari (2012, p. 84):

[...] essas linhas não querem dizer nada. É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma. [...] quais são as suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço,

para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO que se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos?

Negaremos, sempre, aquilo que não convém. Não é preciso pagar penitência, ajoelhar-se, ser um servo - pelo contrário, insurgir-se contra aquilo que diminui, bloqueia ou limita é imperioso para defender a multiplicidade. Na posição de professor(a), saber quais linhas interromper e investir é parte da produção intensiva, mas não porque sabemos distinguir cada uma, seus finais, mas por estilo, estética, pois nosso intuito é funcional: “Como isso funciona? Eis a única questão” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 239), até onde vai, por quanto tempo pode ser prolongado?

Não se trata, então, da salvação, mas da aposta na força do território e naquilo que ele tem a ensinar, sem juízo de valor transcendente. Isto não é a última palavra, não é o que funciona de fato. O típico trabalho de Sísifo, levantar a pedra, deixá-la cair - mas, mesmo assim “é preciso imaginar Sísifo feliz” (Camus, 2018), como aquele que reconhece o absurdo do que faz e mesmo assim insiste em fazê-lo. Talvez para desafiar seus carrascos, talvez porque encontrou ali, sob todos aqueles pedregulhos, algo que lhe importa. Por que organizar um Clube da Luta? Por que alcançar o limite? Depressão, doenças, morte iminente, falta de propósito, descrença, abandono. Não há razão, só é preciso bater e sangrar. Não há racionalidade essencial, somente corpo e intensidade, sendo esta a própria salvação. Se não há razão superior, é preciso inventar razões menores. “Nossos pais eram nossos exemplos de deus e, se nos abandonaram, como é que você descreveria deus? [...] tem que considerar a possibilidade de que deus não gosta de você” (Clube da Luta, 1999).

Os acontecimentos de uma aula são, em si, descrentes, singulares e pedem passagem em momentos variados. Por outra via, o acontecimento torna-se histórico, a vida torna-se cultura, por um longo e violento processo de identificação - isto é isto; aquilo é aquilo. Difícil tarefa docente: ser um novo historiador (das fugas e das precipitações) ao mesmo tempo em que adquire uma memória curta sobre os pontos intensivos que nem sempre se ligam ou pagam tributo uns aos outros, antigenealógicos.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar (Deleuze; Guattari, 2011, p. 25).

Qual, então, a razão de ser de uma docência, uma aula descrente? Qual, então, a razão de ser deste próprio texto? Cada qual que invente suas razões menores. O problema é sempre o de fazer funcionar, tombar nova linha, proliferar a multiplicidade (Vieira, 2022; Bonetto; Vieira, 2023).

Findamos afirmando que não é necessária qualquer interpretação: a descrença é justamente por não ter no que crer - como Fernando Pessoa, que não escreve uma

biografia porque não há biografia a se escrever (Pessoa, 2003). O que queremos com isso? Nada. E é por isso, antes de tudo, que queremos o que for possível querer.

REFERÊNCIAS

BONETTO, P. R. X. Carimbó: entre a cópia e criação. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 184-195.

BONETTO, P. R. X.; VIEIRA, R. A. G. **Deleuze e Guattari e a Educação Física**. Belém: RFB, 2023.

BONETTO, P. X. R. Esquizo-experimentações com o currículo cultural de Educação Física. 2021. 336f. **Tese (Doutorado em Educação)** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Deleuze-Guattari e educação física cultural: pedagogia do conceito de “escrita-currículo”. **Filosofia e Educação**. Campinas. v.10, n.2, p.406-437, maio/ago 2018.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. 13ª edição, Rio de Janeiro: Record, 2018.

CLUBE DA LUTA. David Fincher. 20th Century Studios. Estados Unidos. 1999.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011a.

GEHRES, A. F.; NEIRA, M. G. **Dançar com o currículo cultural da Educação Física: histórias, imagens e performances**. Recife: EDUPE, 2021.

IRIAS, E. A. Jogo de taco e o lazer na quebrada. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.) **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 65-70.

KAFKA, F. **O processo**. 3ª edição, São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2009.

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Rizoma e Educação Física Escolar: didatografias. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e121799, 2023.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Epistemologia e Didática do Currículo Cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3 (69). p. 159-178. set./dez. 2012.

PELLEJERO, E. A ideia de cultura na filosofia de Gilles Deleuze. **Diacrítica**, nº 12, Universidade do Minho, Braga, 2008.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. Por Bernardo Soares. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SKYLAB, R. Qual foi o lucro obtido? **Skylab VII**. 2007. (2:13).

SOUZA, L. R. S. de. Futebol além das bananas. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.) **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 115-146.

TORRESA, C; QUARESMA, F. N; SANTOS JÚNIOR, F. N. dos. Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.) **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 42-64.

VIEIRA, R. A. G. Conceitos em torno de uma Educação Física menor: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (**Doutorado em Educação**). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física Menor**. PACO: Jundiaí, 2022.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DO CORPO NO RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO SUL DE MINAS GERAIS

João Paulo da Silva
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Introdução

Sabe-se que a instituição pré-escolar sofreu com uma série de protocolos sanitários, envolvendo restrições de espaço, tempo, deslocamento e, por efeito, impingiu uma pedagogia sobre os corpos das crianças. Pedagogia essa acentuada no âmbito da pandemia, tendo em vista que se fez necessário doutrinar, disciplinar e controlar as gestualidades infantis mediante inúmeras estratégias de prevenção no contágio da doença que se alastrava pela sociedade em geral.

Neste caso, os corpos precisavam ser educados, algo comum na esfera educacional conforme assinalou Louro (2000), mas com uma maior intensidade contribuindo na direção de um investimento didático na pedagogia dos corpos, a qual se potencializou e se multiplicou. De acordo com a autora:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (Louro, 2000, p.14).

Ocorre que os docentes da educação infantil passaram por um momento difícil ao terem de ministrar as atividades/encontros para/com crianças pequenas em tempos de (pós) pandemia, no qual o retorno presencial se fez possível (necessário?) devido à diminuição nos números de casos e o avanço da campanha vacinal. Com isso, tornou-se indispensável o cumprimento dos protocolos de segurança visando evitar as contaminações e a propagação do vírus. Não podíamos nos abraçar, nem tocar ou apertar as mãos, situações que deviam ser evitadas, porém, é preciso ratificar que o carinho e o afeto são imprescindíveis às crianças. Diante de tal contexto, nem todas elas compreenderam e/ou não conseguiram se segurar e manter distância protocolar, evitando o contato com os coleguinhas. Nesse sentido, exigiu-se que os corpos mantivessem certa disciplina, por isso, foi necessário que os mesmos ficassem inertes (Almeida, 1985). Ou seja, o contexto da pandemia e todas as restrições sanitárias consequentes auxiliaram os professores na implementação de pedagogias objetivando o controle corporal das crianças.

De maneira contraditória, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Na mesma perspectiva, o documento referente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Brasil (2017) destaca a magnitude da educação infantil como mecanismo para o desenvolvimento infantil em termos físicos, cognitivos e afetivos. Nessa direção, pode-se

salientar que o conteúdo do referido documento oficial constitucionaliza a integração da educação infantil à educação básica:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996 a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (Brasil, 2017, p. 33).

É importante frisar os modos pelos quais estavam sendo desenvolvidas as atividades/sessões na educação infantil e nas demais etapas de ensino pelas professoras polivalentes (pedagogas), vale dizer, de maneira virtual com encontros semanais. Na rede municipal de um município do sul de Minas Gerais as atividades/sessões da educação infantil foram compartilhadas, como foi dito, de forma remota uma vez por semana, durando cerca de 50 minutos. Para àquelas crianças que não tinham condições de participar dos momentos virtuais síncronos, distribuíam-se os Planos de Atividades nas respectivas residências na forma impressa ou via rede social *WhatsApp*. No que se refere à Educação Física, as crianças não tiveram encontros remotos em 2020 e no primeiro semestre de 2021, de modo que as atividades eram enviadas por aplicativo ou as famílias buscavam impressos na própria instituição. Em nosso caso, os materiais didáticos foram elaborados pelos professores da rede municipal abrangendo todas as crianças da educação infantil. Vale ressaltar que a elaboração desses materiais e as atividades/sessões virtuais foram uma tentativa de minimizar os prejuízos causados pela pandemia da Covid-19.

De igual modo cabe destacar algumas questões acerca da condição infantil na pandemia e a macropolítica produzida em tal momento histórico no qual as crianças foram sempre as últimas a serem vacinadas, uma vez que a aquisição de vacinas pelo (des) governo Bolsonaro foi tardia. Atrelado a isso, os pequenos simultaneamente sofreram enormemente devido ao isolamento em que foram submetidos, interferindo no seu direito de interação com os pares e outros adultos.

Sandra Caponi (2020) projetou algumas das consequências futuras que a pandemia traria à população brasileira quando chegasse o seu fim, posto que “seria inaugurada uma sucessão de mudanças radicais no sistema capitalista, com vistas a um hipercontrole totalitário pela vigilância digital de nossas ações” (p. 209). A autora elenca três questões que antecederam a crise pandêmica e se agravaram com ela, quais sejam: inquições epistemológicas vinculadas ao negacionismo científico; dimensões ético-políticas relativas aos direitos humanos; estratégias biopolíticas atreladas à razão neoliberal.

Nesse cenário, Neira (2022) conceitua negacionismo “como uma recusa a evidências concretas, óbvias, que gozam de um consenso ampliado ou que são cientificamente comprovadas” (p. 43). Em outras palavras, significa recusar fatos, estudos e

evidências comprovadas pelo rigor metodológico que constituem certo consenso, principalmente, da comunidade científica. Ainda afirma que:

Embora a expressão tenha sido largamente utilizada como referência à negação de fatos históricos, mais recentemente passou a caracterizar também o comportamento de quem desconsidera as contribuições da ciência que, em linhas gerais, abarca as explicações sobre os fenômenos baseadas na razão, empiria e método (Neira, 2022, p. 68).

Insistimos na questão do negacionismo científico, tendo em vista o papel fundamental das agências de saúde e sanitárias na proteção vacinal da população brasileira, sobretudo, das crianças. Entretanto, cabe ressaltar que a gestão Bolsonaro atuou irresponsavelmente na contramão da ciência no que diz respeito à aquisição de vacinas, a bioética e os direitos humanos – afinal, quem tem direito à vida e quem tem direito à morte? Em última instância, referimo-nos às estratégias biopolíticas e a razão neoliberal nas escolhas do governo anterior entre salvar vidas ou a economia. Será que a vida e a economia se encontravam em caminhos opostos? Como ficou a vida e educação das crianças naquele contexto?

Em face do exposto, este estudo se justifica frente aos desafios didático-pedagógicos de professores forçados pelos protocolos de segurança contra a Covid-19 exigidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de uma cidade do sul de Minas Gerais, tais como: aferição da temperatura corporal, distanciamento social de um metro meio entre as crianças, higienização das mãos, uso constante de máscara, o não compartilhamento de materiais e a limpeza frequente dos locais de uso coletivo. Assim, lecionar na educação infantil em momentos de restrição espacial, de contato corpóreo, de tempo e de higienização constante não foi uma tarefa simples, principalmente quando se tratou de crianças pequenas que, muitas delas, nunca haviam frequentado a pré-escola.

Portanto, essa investigação tem como objetivo compreender as estratégias adotadas por docentes da educação infantil no tocante ao lugar do corpo das crianças frente aos desafios pedagógicos enfrentados e as transformações educativas ocorridas no contexto do retorno presencial na unidade investigada. Alinhado a isso, busca-se identificar como as crianças interagiram com seus pares e com todos os envolvidos na instituição educacional, além de desvelar as percepções dos professores a respeito das transformações e dos desafios educativos identificados no retorno das atividades presenciais.

Ademais, pretende-se entender como as professoras construíram estratégias didáticas devido às restrições impostas pela Covid-19, percebendo e interpretando os processos de resistência e as transgressões produzidas pelas crianças frente às investidas de controle corporal pela docência e protocolos. Ou ainda, espera-se acessar as narrativas de professores que atuaram na educação infantil com crianças pequenas na busca de entender como se estruturou esse retorno efetivo.

Posto isso, na próxima seção serão explicitados o enfoque e as técnicas utilizadas na produção do material empírico; logo na sequência situaremos a conjuntura da pandemia

da Covid-19, abordando alguns conceitos caucionados pela sociologia da infância, dentre outros assuntos, além de embasamento em autores/as que investigam as relações de poder existentes na sociedade em geral e que na pandemia se evidenciaram, sobretudo, no âmbito da educação de crianças.

Desenho metodológico

Em termos de abordagem, assumimos a metodologia pós-crítica que, segundo Paraíso (2004), considera a combinação de correntes teóricas precedentes a ela, quais sejam: o pós-estruturalismo e o pós-modernismo decorrentes das ciências sociais e humanas.

Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam (Paraíso, 2004, p. 284).

Os estudos que se pautam nas metodologias pós-críticas têm um caráter aberto e flexível em seu sentido mais amplo, de tal modo que Paraíso (2014, p. 29) defende que as teorias, “os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outras, menos protocolares por assim dizer, mas não menos rigorosas”.

Outra premissa apontada por Paraíso (2004) se baseia no fato das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitarem aquilo que não constitui objeto de seus interesses, ou seja: não endossam explicações universais, nem de totalidades, completudes ou plenitudes. Em vez disso, “optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular” (Paraíso, 2004, p. 286). Além disso, às abordagens pós-críticas em educação não existe neutralidade científica, dado que os sujeitos da pesquisa, incluindo o pesquisador, são considerados efeitos da linguagem, dos discursos e enunciados, da história, dos artefatos culturais, dos processos de subjetivação (Paraíso, 2004).

No que se refere aos procedimentos, a produção do material empírico foi realizada por meio de entrevistas-narrativas com as docentes, supervisora e coordenadora pedagógica da unidade investigada. As entrevistas-narrativas, conforme Andrade (2014), “podem ser compreendidas como narrativa de si; é a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação” (p. 176). Ao operarmos com tal perspectiva de entrevista, grande parte dos envolvidos tenderam a retomar lembranças referentes ao retorno das atividades presenciais na unidade educativa, assim como, revisitaram emoções/sentimentos à época. Nessa direção, Andrade (2014) reforça a importância de tal perspectiva enquanto ferramenta metodológica:

Busquei na entrevista-narrativa justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciadas pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências (Andrade, 2014, p. 176).

A autora ainda salienta que o diálogo com seus interlocutores por meio das entrevistas não produz simplesmente um material empírico pronto e acabado, dado que são “documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, [...] que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural” (Andrade, 2014, p. 178).

Sabe-se que a entrevista possui vantagens sobre outras técnicas, pois permite uma captação corrente das informações que se deseja, com praticamente todos os tipos de informantes e acerca de vários assuntos. Sendo benfeita, pode permitir o tratamento de assuntos pessoais e íntimos, como o relativo à questão pandêmica, uma vez que a mesma se desenrola a partir de um diálogo, permitindo que o entrevistador faça as necessárias modificações.

Quando se trata de pesquisas com orientação pós-crítica em educação, diversos contornos e traçados podem ser utilizados e criados para o procedimento de análise do material empírico. É um território de possibilidades bem amplo, podendo, inclusive, ser associado a mais de um modelo interpretativo, pois direciona os olhares e questionamentos para o conhecimento e seus efeitos de verdade e poder, o sujeito e os processos de subjetivação, os tempos-espacos educacionais e suas estruturas de controle, os textos educacionais e as práticas que eles instituem, bem como, as diversas configurações sobre as diferenças, identidades, lutas por representação e resistência. Os procedimentos de análise que utilizaremos implicarão os processos de ler, reler, criar, voltar, associar, entrelaçar e ater-se aos detalhes dos enunciados das professoras, no sentido de não produzir verdades absolutas, de evitar as totalidades que uniformizam, de ter todo o cuidado com a banalização e os binarismos.

Por fim, deixamos registrado que o estudo foi submetido ao comitê de ética e aprovado pelo COEP e as depoentes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assegurando o uso de nomes fictícios no texto final, cujo objetivo foi preservar a identidade e os direitos de participação ou impedimento no processo.

A pandemia no contexto em tela

O ano de 2020 foi incomum em todo o mundo por ocasião do aparecimento da Sars- Covid 2, conhecida como Covid-19, que é uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. As pessoas que estão em contato próximo (a menos de 1 metro) de outra infectada podem se contaminar por meio de gotículas que entram pela boca, nariz ou olhos (OPAS, 2020). Essa

doença viral acabou se espalhando pelo planeta, levando a morte mais de 6,2 milhões de pessoas até o final de 2022, sendo que no Brasil esses números já se aproximam dos 700 mil indivíduos (OMS, 2023).

Esse contexto caótico, insano e deprimente afetou diretamente e indiretamente todas as esferas da sociedade, principalmente a saúde, a economia e a educação. Com o intuito de preservar a vida das crianças, jovens e dos profissionais da educação foram necessárias mudanças nas práticas pedagógicas vigentes à época, as quais implicaram em transformações nas estratégias de ensino, dentre as quais se destaca o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade surgiu na iminência de tentar minimizar os prejuízos causados pela Covid-19, uma vez que o isolamento social se fez imprescindível, com vistas a diminuir o contágio e propagação viral.

O Ensino Remoto Emergencial constituiu-se como uma modalidade de ensino que pressupunha o distanciamento geográfico de professores e crianças e foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro, a fim de que as atividades escolares não fossem interrompidas (BEHAR, 2020). Além disso, é considerável ressaltar que o ERE é diferente do Ensino à Distância (EaD), modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs) (Brasil, 2010).

Voltando no tempo, destaca-se que o período letivo da educação infantil de uma cidade do sul de Minas Gerais se iniciou no dia 04/02/2020, ainda sem o alarde atinente à pandemia covídica, tudo parecia transcorrer com certa tranquilidade. Entretanto, como a popularização da informação, o aumento do número de casos e avanço na propagação do vírus da Covid-19 pelo mundo, as aulas tiveram de ser interrompidas depois do decreto 15.339 publicado no dia 17/03/2020, o qual em seu artigo 16 determinou:

ART. 16. Fica determinado à Secretaria Municipal de Educação que:

I-Busque alternativas para o fornecimento de alimentação aos estudantes;

II-Promova a imediata interrupção das aulas na rede pública municipal de ensino, com orientação dos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas (Lavras, 2020, p. 7).

O primeiro tópico do artigo 16 ressalta um aspecto importante que a Covid-19 trouxe à tona, ou seja, a condição de vulnerabilidade que muitas famílias brasileiras vivenciavam/vivenciam. De igual modo revelou que inúmeras crianças necessitavam ir à escola não só para interagir, relacionar-se com seus pares, participar do processo ensino-aprendizagem, mas para se alimentar. Nas duas primeiras semanas as aulas terminaram mais cedo (meio período), considerada fase de adaptação ou readaptação. Por ocasião desse ajuste, muitas crianças carentes que frequentavam a educação infantil em razão da vulnerabilidade alimentar, ficaram comprometidas pelo fato da merenda não ter sido fornecida. Uma das

maneiras encontradas pela administração municipal para suprir essa falta, foi o oferecimento de cestas básicas às crianças regularmente matriculadas. Ação essa que notadamente ajudou à época, mas é preciso contabilizar e considerar os familiares que perderam seus empregos devido à crise sanitária, com destaque aos que viviam na informalidade.

A interrupção das aulas e atividades/encontros dos segmentos de ensino aconteceu em todo o Brasil. Em relação à rede municipal de ensino investigada, o recurso utilizado para comunicação com as famílias foi a criação de grupos de *WhatsApp* pelo professor da turma, tal e qual aconteceu em outras regiões e estados do país. As orientações didáticas foram as apresentadas logo abaixo:

1. Dar orientações sobre as atividades propostas;
2. Enviar vídeos, músicas, livros e documentos necessários para a realização das atividades em casa;
3. Tirar dúvidas e acompanhar por meio de chamadas de áudio e vídeo chamadas o desenvolvimento das crianças minimizando a distância física e geográfica que eles têm dos professores e da escola.
4. O professor deve fazer pelo menos 1 vez na semana um vídeo e postar no grupo para que a relação afetiva com seus alunos seja mantida, contar história, cantar uma música, falar sobre hábitos de higiene, alimentação, as brincadeiras, e outros temas ajudam a minimizar a distância física e geográfica do espaço escolar. (Humaitá, 2020, n.p.).

Na rede municipal foram adotados os Planos de Atividades em Casa da Educação Infantil (PAC EI), estratégia educacional que não alcançou todas as crianças por diversos fatores, sobretudo pela falta de recursos tecnológicos, já que parte desses materiais necessitava ser baixado pelas famílias na plataforma *YouTube*. Nos casos em que os responsáveis não buscavam os materiais na instituição por algum motivo, as dificuldades das crianças realizarem qualquer atividade educativa se potencializavam. De igual modo, o acompanhamento no desenvolvimento das propostas se acirrava na medida em que boa parte dos familiares envolvidos não possuía escolarização ou pouco havia frequentado a escola regular. Nesse sentido, Ferreira (2022) corrobora com os fatos que presenciamos na unidade educativa investigada, argumentando:

Dentre os que tinham acesso, muitos são analfabetos e não conseguem ajudar as suas crianças a fazerem as atividades (afinal esses familiares já são vítimas de um processo de exclusão e lutam para que os seus filhos e filhas não vivam o mesmo). Os que conseguiam fazer a atividade, não tinham espaço adequado dentro de casa para realizar ou os familiares continuavam trabalhando - o que impedia o acompanhamento, ou ainda outros acontecimentos até então totalmente distantes de nós professoras dificultavam as ações (Ferreira, 2022, p. 99-100).

Entretanto, o ERE e os PAC EIs parecem não ter resolvido o problema instaurado, o de apenas mudar a configuração do ensino presencial para o remoto e oferecer atividades, pois trata-se de oportunizar condições necessárias na direção do acesso as chamadas TICS pelas crianças e jovens em todos os níveis de ensino.

No que diz respeito aos protocolos de restrição e flexibilização, no ano de 2021 a prefeitura disponibilizou o protocolo de retorno às atividades escolares visando salvaguardar todos os envolvidos com a educação, entre eles as famílias, as crianças e todos os profissionais atuantes no ambiente educativo.

O retorno das atividades presenciais aconteceu, mais especificamente, no dia oito de agosto de 2021 e o segmento da educação infantil foi o primeiro a acolher às crianças, ao passo que um dia depois foi a vez do ensino fundamental. Estas foram etapas segundo as quais a rede municipal atendeu, mas no caso singular da educação infantil, o retorno das atividades se deu alternadamente. Para tanto, as salas foram modificadas visando atender apenas 20 por cento das crianças em cada uma delas, mantendo assim distância (1m50cm) de uma carteira para a outra. Cabe ressaltar que quem voltou neste início das atividades presenciais foram crianças cujas famílias ou responsáveis assinaram um termo de responsabilidade.

Convém acrescentar que todas as crianças receberam um *kit* à assepsia e prevenção contendo uma garrafinha de água, uma máscara e todo material escolar individual. As mochilas dos pequenos deveriam conter identificação grande e visível com nome, ano, turma e permanecer junto a eles nos espaços de estudo. O uniforme escolar (que passou a não ser obrigatório) ou roupa utilizada deveria ser trocada diariamente, a orientação era não repetir a vestimenta mais de uma vez sem lavá-la. Alunos doentes, com sintomas de síndrome gripal e suspeitos de Covid-19, não puderam adentrar o espaço educacional, uma vez que teriam de permanecer em casa por no mínimo sete dias. Só retornariam às atividades presenciais com a apresentação de atestado médico, essas foram algumas das recomendações da rede municipal de ensino investigada.

O diálogo com os familiares envolvidos objetivou saber se os mesmos eram a favor do retorno das crianças e o primeiro contato se deu por telefone e, posteriormente, por intermédio de uma reunião via *Google Meet*. De um lado, se o quantitativo de crianças permitido pelas famílias excedesse o número maior do que 20 por cento, todas elas deveriam se inserir em um revezamento semanal. De outro, se os pequenos que seus familiares não fossem favoráveis ao retorno, continuariam em casa tendo um encontro virtual por semana, além do recebimento dos PAC EI.

Desta feita, depois de apresentar como se configurou o retorno das crianças na unidade educativa investigada, partimos agora às análises.

Políticas do corpo no retorno das atividades presenciais

O controle político do corpo das crianças na crise sanitária foi justificado, pelo menos em tese, como uma medida protetiva visando evitar o contágio pelo vírus, mas que teve como efeito a produção de corpos dóceis, sagazmente eficientes. Em especial, às

crianças que estavam adentrando pela primeira vez no ambiente educacional, intitulados por nós de corpos pandêmicos.

Depois de algumas entrevistas com as profissionais da unidade educativa, começou-se a desenhar qual então seria o lugar do corpo no processo de aprendizagem dos pequenos. Corpos esses que durante quase dois anos ficaram cerceados em casa devido ao não funcionamento do ambiente escolar por precaução e prevenção, visto o aumento no número de casos da Covid-19. Num segundo momento, quando anunciado o retorno às atividades presenciais, os pequenos acabaram sofrendo pelo distanciamento social que lhes foi impingido, haja vista os inúmeros protocolos sanitários.

As investidas em relação ao corpo na unidade pesquisada iniciaram-se por ocasião dos receios por parte da gestão escolar, de tal modo que na entrevista realizada com a diretora *Alice* isso fica claro ao rememorar essa fase:

Eu lembro assim que foi bem complicado e muita insegurança se daria certo ou não. Se as crianças ficariam de máscara ou não. Se elas conseguiriam dar esse distanciamento, mas até que graças a Deus foi tudo tranquilo, visto que as crianças nos surpreenderam no que se refere ao cumprimento às regras protocolares e as criadas.

Alice complementa ainda que:

A preocupação maior com a educação infantil foi como que as crianças iriam se comportar nesse novo período porque educação infantil é socialização é contato, né? Movimento era a nossa preocupação se eles iam conseguir ficar sentados, né? Cada em um lugar estabelecido porque não podia ficar levantando, trocando de lugar, até para ir ao banheiro tinha que ter um controle de quantos que iam, então assim foi bem complicado e a sensação é de que a gente não estava cumprindo o nosso papel na educação infantil, porque aí ficou muito escolarizado nesse período, né? Eles tinham lugar marcado, não podia encostar, de máscara o tempo todo, o horário de trocar a máscara, o horário de lanche, o horário de ir ao banheiro, o distanciamento, então a preocupação era essa, só que criança adapta muito fácil, eles ficavam, né? De máscara o tempo todo, apesar da gente achar que seria muito difícil, a maioria conseguia ficar de máscara realizava as atividades, seguia as orientações e os protocolos tudo certinho. Mas ficou muito a desejar devido aos protocolos, porque educação infantil ficou muito presa a parte de escolarização nesse período.

Em sua narrativa, a diretora reforça que a educação infantil ficou, de certa maneira, ainda mais escolarizada no sentido de estar repleta de regras, principalmente, as afeitas aos protocolos de distanciamento. Apesar disso, a estrutura e a organização educacional que define a escolarização da infância, desde antes da crise sanitária, pautava-se na disposição das carteiras alinhadas, na utilização de livro didático, nos grupos separados por faixa etária, nos banheiros divididos por sexo, horários cronometrados, dentre outros.

Eram inúmeros corpos sendo governados pela instituição educacional por meio dos protocolos, dispositivos arquitetônicos, ações pedagógicas e proibições, práticas segundo as quais conferiram (queiramos ou não) o funcionamento da unidade em questão. Em

resumo, o poder produziu comportamentos e atitudes úteis às crianças segundo a visão das gestoras e docentes escrutinadas.

Veiga-Neto (2015), discorrendo sobre Foucault, afirma que:

[...] concentrou suas investigações em torno das práticas de governo, por ele entendido como todo o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas. Assim, em termos foucaultianos quando alguém conduz a conduta de outros (s) ou de si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre o outro ou sobre você mesmo (p. 51).

Com base nas afirmações do autor, a Covid-19 escancarou o quanto a unidade educacional imprime práticas de governo sobre o outro e sobre si mesmo, o que ficou evidente quando as crianças foram coagidas aos protocolos e regras; posteriormente internalizando isso, e assumindo tais comportamentos como parte das ações cotidianas. Vários relatos demonstram como foi estabelecido o governo pandêmico sobre os corpos das crianças, lembrando que em toda prática de poder, há resistência, motivo pelo qual é necessário ratificar que elas não foram passivas nesse processo. Nesse cenário, *Maria* e a professora *Aparecida*, respectivamente, relataram que os pequenos ‘respeitaram’, ‘absorveram’ e se ‘adaptaram’ as regras e aos protocolos, mas é mister compreender melhor a utilização desses termos pelas depoentes:

Elas respeitaram eu fiquei espantada porque eu imaginei que a gente tivesse mais dificuldade nesse respeito às regras. A maioria conseguiu respeitar bem as regras de distanciamento (Maria).

[...]a adaptação deles muito fácil assim em qualquer circunstância, é muita pureza então eles adaptaram muito fácil, mas ainda assim conseguem se pedir um distanciamento eles fazem, se pedir um uso de um material de higiene eles absorvem bem. Eles sabem, de não ficar dividindo tanto as coisas já que se a família pedirem eles não dividem. Se não tirar a máscara e pedir para eles tirarem eles não tiram. Eles se adaptam muito facilmente foi uma grande surpresa para nós apesar da idade (Aparecida).

Fica nítido nos dois excertos acima como a criança em tempos atuais ainda não é vista como sujeito que possui suas próprias vontades e desejos, assim como, não tem consciência de seus pensamentos e ações. Fato esse que nos leva a refletir acerca de alguns pontos, sendo o primeiro deles relativo ao espanto das entrevistadas sobre o distanciamento social e a conduta de respeito pelas crianças. Isso é reflexo do que Foucault (2015) denuncia ao cotejar a escola com instituições como prisões, fábricas, hospitais e exército, mecanismos por meio dos quais as relações de poder são disseminadas e estão mais latentes sobre os corpos. O segundo aspecto refere-se aos usos recorrentes da palavra ‘adaptação’ sedimentada na conjectura de que as crianças são inertes frente às práticas de poder disciplinar.

As crianças elaboraram estratégias de resistência relativas ao que foi anteriormente exposto, no entanto, a supervisora *Maria* e a professora *Aparecida* descrevem que as tecnologias disciplinares foram se aperfeiçoando na utilização de artefatos e outros aparatos. Estabeleceram-se dispositivos pedagógicos cujos objetivos eram manter o dis-

tanciamento e evitar correria nos momentos de deslocamento das crianças pela unidade educativa, sendo um deles a utilização de barbantes estendidos pelos corredores, entrelaçados a inúmeras argolas, servindo de caminhos a serem seguidos. As gestoras ainda acrescentam os detalhes nos depoimentos abaixo:

A escola fez ah o cordãozinho para fazer fila, para ir para o refeitório que respeitava esse distanciamento [...] (Maria).

A gente usava uma cordinha, né? Para poder se distanciar nas filas, e a gente ensinando, eles absorveram bem [...] (Aparecida).

Segundo Veiga-Neto (2015), o governo das crianças pode se dar por intermédio da condução das condutas, conforme o cenário registrado acima, todavia elas engendraram transgressões transformando o barbante e as argolas em brinquedos. Não obstante, o olhar e a vigia das docentes cada vez mais atravessavam e dificultavam o surgimento de brechas que poderiam facilitar a renitência dos pequenos. Logo, eles sentiam a necessidade de rechaçar as restrições sanitárias e os protocolos, apesar de terem interiorizado que não poderiam pegar na mão, abraçar, compartilhar objetos, dentre outros. As crianças careciam deste contato físico, não só entre elas, mas também com os adultos, o que fica evidente na narrativa de uma das entrevistadas:

Houveram momentos que não teve como manter o distanciamento, porque criança é muito espontânea, né? Como eu já tinha lido que menino veio e me roubou um beijo, porque ele estava com tanta vontade daquele abraço. O constrangimento foi mais da família do que meu assim, eles aceitaram bem, porém eles estavam precisando desse contato, foi bem diferente assim (Aparecida).

Neste excerto acima destacamos dois aspectos: o primeiro reforça o argumento anterior ao defender que as crianças não foram passivas diante das investidas do poder no sentido de trampolinar os impedimentos fixados, tanto pelos protocolos quanto pela própria cultura escolar. O outro aspecto se refere ao recorte de quando a entrevistada relata que “o menino veio e me roubou um beijo”, comportamento compreensível tendo em vista que durante quase dois anos ele não pôde frequentar a unidade educativa em questão.

Perceber a carência que os pequenos estavam sentindo a partir do depoimento da professora, ao mesmo tempo constatar o constrangimento dos familiares acerca da atitude inesperada, faz-nos conceber o beijo como resistência. Uma vez que eles foram orientados em casa e na unidade escolar acerca da proibição do contato físico, o fato de não conseguirem se controlar pode ser interpretado como “governo que se dá na relação que alguém mantém consigo próprio e cujo objetivo é, por exemplo, controlar-se, dominar seus desejos e prazeres” (Veiga-Neto, 2015, p. 52). Ou seja, “o menino” não foi capaz de se conter em virtude da carência afetiva e o desejo de beijar, abraçar e tocar, colocando o sentimento que já estava há algum tempo sendo guardado dentro de si. Provavelmente o beijo foi um escape para o “menino” se expressar.

A diretora Alice e a supervisora Maria também depuseram sobre os comportamentos das crianças, que a todo momento queriam se tocar, abraçar e estar perto do colega,

visto que a instituição de educação infantil é um lugar de interação e socialização em todos os sentidos:

[...] no princípio eles ficaram meio assustados assim, estavam até muito parados porque nada podia e nada. Então assim deu uma travada nas crianças pelo que eu via. Eles entravam meio assustadas olhando até a questão de conversar, eles conversavam menos né?! Porque tinha todos aqueles protocolos para eu seguir e elas tinham aquela responsabilidade de ter que seguir tudo. Então elas deixaram muito de se movimentar, fazer atividades, porque não podia mesmo (Alice)

[...], mas algumas crianças sentiram necessidade de abraçar, de estar junto e à medida que diminuiu essas regras de distanciamento foi facilitando o nosso trabalho porque a educação infantil precisa da rodinha, precisa desse contato físico, precisa muito de coisas que não podiam. Compartilhar o brinquedo, né! Uma coisa que a gente trabalha muito nessa idade de quatro, cinco anos é o compartilhar e a gente fazia todo um trabalho contrário, não dá para coleguinha, não deixa o coleguinha pôr a mão, não deixa o coleguinha estar junto (Aparecida).

No primeiro relato proferido pela diretora Alice podemos observar a quão incisiva foi a vigilância empreendida no tocante aos corpos das crianças em tal conjuntura, haja vista que até a comunicação entre elas foi tolhida no interior das salas de atividades. De igual maneira é relevante destacar o papel a família no cerceamento corporal das crianças, uma vez que a mesma acabava reforçando todas as regras de controle imprimidas pela unidade educacional, sobretudo, pelo assombro do contágio. Uma das estratégias das família buscando governar os corpos dos seus filhos foi explicitada na narrativa da supervisora Maria, quando questionada a respeito sobre como foi a reação das crianças às inúmeras limitações corporais, espaciais e de deslocamento:

Eu acredito que agiram bem, mas a gente pode perceber também medo e insegurança neles assim os adultos da casa provavelmente falavam muito, a gente falava o tempo todo. Então isso gerou um pouco de medo de estar com o outro, de tocar no outro. Com as crianças que conseguiam compreender melhor a situação. (Maria).

A coordenadora menciona as formas pelas quais as condutas das crianças foram se transformando conforme os protocolos sanitários se flexibilizavam, ao mesmo tempo, a política do medo e do contágio iam sendo mitigadas. Para melhor entendermos essa questão, Silva (2012) salienta que:

Nesses ambientes, salvo raras exceções, o corpo das crianças é educado, treinado e disciplinado por meio das “rotinas”, da regulamentação do tempo, espaço e movimentos na vida cotidiana que institui e normatiza os tempos fixos, tais como: “hora de...” e os espaços como “locais de ou para...”: dormir, comer, brincar, fazer tarefas escolares etc. (p. 217).

Isto é, a institucionalidade da pedagogia dos corpos nos explicita todos esses mecanismos de governamentalidade que as restrições sanitárias proporcionaram não só as crianças, como também a toda comunidade escolar. Em se tratando dos deslocamentos delas pela unidade escolar perscrutada, Buss-Simão (2012) contribui com o debate ao apontar que:

“Na medida em que a sala está arranjada de uma determinada maneira, ela predispõe uma experiência com a dimensão corporal, ou seja, como esse corpo pode ser experimentado, seja nas possibilidades e nos constrangimentos” (p. 261).

Se trouxermos para o contexto do retorno das atividades presenciais, veremos o tanto que esses espaços eram arranjados objetivando o controle dos corpos infantis. Em última análise, tínhamos mais distanciamento, menos interação; mais restrições, menos liberdade.

As professoras foram as maiores empreendedoras de tais dispositivos pedagógicos com orientação da gestão educacional, mas seguindo os protocolos do município de Lavras, ou seja, tais ordenamentos jurídicos que organizaram e impuseram as regras a serem seguidas. Conforme Buss-Simão (2012, p. 261):

[...] o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamentos marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Sendo assim, o contexto da pandemia trouxe à tona todos esses dilemas e desafios que demandaram a reinvenção da gestão, das professoras, da docência, das interações com as crianças e a constituição de outras relações com o espaço escolar.

Considerações finais

Concluimos, de maneira geral, que o retorno das atividades presenciais impactou o tempo pedagógico com as crianças. Dentre as inúmeras restrições e controle dos corpos, constatamos que foi muito difícil as crianças ficarem longe umas das outras no interior da pré-escola, devendo permanecer distantes também das professoras. Cabe lembrar à época que os pequenos não tiveram muito contato com os demais espaços da instituição (parque, sala de televisão, espaço de merenda), pois ficavam fechados todo o tempo nas salas de atividades. A ida e a volta ao banheiro eram controladas e acompanhadas pelas adultas, tudo isso baseado nos protocolos sanitários para evitar a contaminação.

Foi possível sentir e observar toda a tensão no retorno às atividades presenciais, em decorrência das crianças ficarem separadas por faixas amarelas e pretas em um espaço delimitado marcado no chão e a todo momento tentarem burlar as normativas sanitárias. Pressupomos que os pequenos se esforçavam ao máximo visando manter seus corpos disciplinados no tempo e no espaço, ao mesmo tempo, expressavam um evidente desejo de liberdade. Nesse sentido, Buss-Simão (2012) ressalta que:

A centralidade do tempo e do espaço nos processos de educação da pequena infância perpassa a história da educação que, como instituição social, torna-se, na sociedade moderna, um instrumento fundamental para promover a ordem, a regulação, a hierarquia, o controle. Os espaços, sua própria disposição interna, contém determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver e que indicam o que se deve e o que não deve fazer neles, se há ou não possibilidades de movimentos (p. 262).

De forma mais específica, tratou-se de investigar os ajustamentos *primários* por meio dos quais consideramos a existência de uma ação direta intencional da professora e da instituição escolar a respeito da sala e dos ambientes escolares. Nesse contexto investigativo, tiveram-se igualmente os *secundários* nos quais as crianças mudaram e criaram uma nova organização de exploração do ambiente, conforme assinalou Buss-Simão (2012). Decerto que em tempos de protocolos sanitários, houve restrições de movimentos, espaços, tempos, experimentações e desejos que foram cristalizados pelas práticas de poder.

Neste caso, o objetivo específico era evitar que as crianças contraíssem o vírus da Covid-19, mas como pensar o retorno às atividades pedagógicas impedindo a interação entre elas, os docentes e as gestoras? Em se tratando de um cenário pandêmico, pôde-se constatar que as pré-escolas e as outras etapas de ensino do município do sul de Minas Gerais não tiveram suas estruturas físicas modificadas. Ocorre que a arquitetura educacional, em grande medida, interferiu nos deslocamentos e na exploração dos corpos pelas crianças, neste caso, as transformações internas foram as estratégias adotadas em prol das pedagogias de controle.

Para além de tais dispositivos de controle, consideramos que o estudo contribui igualmente para registrar os desafios, as práticas e relações entre as gestoras, as professoras e as crianças estabelecidas no interior da unidade educativa. Seria interessante poder ouvir docentes de outras unidades do município que fornece a rede escolar e buscar entender como os processos se desenvolveram, considerando as singularidades das culturas escolares e das próprias crianças envolvidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. O corpo, a aula, a disciplina, a ciência. **Educação & Sociedade** (São Paulo), n.21, mai-ago. 1985, Cortez Editora.

ANDRADE, S.S; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações indenitárias e (m) histórias narradas. **Educar em Revista**, p. 85-99, 2014.

ANDRADE, S.S. A entrevista narrativa resinificada nas pesquisas educacionais pós estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M.A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-194.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> acesso em 11 de outubro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos– Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA,

Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos avançados**, v. 34, p. 209-224, 2020.

FERREIRA, M. Uma narrativa acerca da docência em Educação física na pandemia. In: VIEIRA, R. A.G (ORG). **Sindemia e educação**: entre a dura pedagogia virótica e o adiamento do fim do mundo, como fica a educação física? Belém: RFB, 2022.

FOUCAULT, M. **O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-24, 2015.

HUMAITÁ. **Orientações metodológicas para o desenvolvimento de atividades didáticas durante a Pandemia de Covi-19**. 2020. Humaitá: SEMED, 2020b.

JOVCHELOVITCH, S; BUER, M. W. Entrevista narrativa. In Bauer, M.W.; GASQUEL, G (ORG) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10 ed. Petrópolis: vozes, 2012.p.90-113.

LAVRAS. Decreto nº 15.399 de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus (Covid-19), e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.lavras.mg.gov.br/arquivos/artigos/10890/295/Decreto%2015.339%20de%2017-03-2020.pdf>.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MUYLAERT, C. J *et al.* **Entrevistas narrativas**: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, p. 184-189, 2014.

NEIRA, M.G. Efeitos do negacionismo científico no ensino de Educação Física. In: VIEIRA, R. A. G (ORG). **Sindemia e educação**: entre a dura pedagogia virótica e o adiamento do fim do mundo, como fica a educação física? Belém: rfb, 2022.

Organização Pan-Americana da Saúde: Opas/Oms. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 11 de outubro de 2021.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, p.283-304, maio/ago. 2004.

PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-44, 2014.

SILVA, M. R. “Exercícios de ser criança” O corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo**. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA-NETO, A. **Por que governar a infância?** In: Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-56, 2015.

CAPÍTULO 3

NEUROCIÊNCIA E FILOSOFIA DA DIFERENÇA: Uma interação possível

Dyla Maria Duarte Lisboa
Alessandro Teodoro Bruzi

Parte Única

O objetivo deste estudo é aproximar as Neurociências e a Filosofia da Diferença. Quanto às Neurociências, Cosenza e Guerra (2011, p. 142), afirmam que “é crucial esclarecer que elas não defendem uma nova pedagogia”, mas sim defendem que essa linha teórica é relevante ao abordar os processos neurofisiológicos, emocionais e cognitivos que têm influência direta na aprendizagem. Isto é, a intenção dos autores não é descartar ou substituir os métodos pedagógicos já estabelecidos, mas sim enriquecê-los com conhecimentos provenientes deste campo científico.

Essa interação das neurociências com outras áreas do conhecimento, tal como a educação, fomenta discussões em torno dessa relação, questionando constantemente como a articulação tem sido realizada. Ao longo deste trabalho, pretende-se lançar brevemente a compreensão da neurociência a partir de uma perspectiva inspirada na filosofia da diferença, ressaltando a compreensão mútua do processo significativo que ambas as áreas do conhecimento podem obter em uma aproximação interlocutiva. Para tanto, precisamos apresentar, além do campo da neurociência, a perspectiva da filosofia da diferença, que faremos através de uma breve retomada histórica.

Retrospectivamente, a história da Humanidade, desde os seus primeiros registros escritos há cerca de seis milênios, é marcada pela acumulação de conhecimentos. Nesse viés, a Filosofia surge na Grécia antiga como uma busca por um conhecimento racional que superasse as opiniões e mitos explicativos (Chauí, 1994). A reflexão filosófica nos ajuda a compreender a realidade, levantando questionamentos e encontrando soluções para os problemas relacionados a ela. A modernidade, que teve início com o renascimento italiano e se consolidou com a revolução científica no século XVII, trouxe consigo a racionalização.

Em vista disso, a ciência moderna, resultado desse período, permite adquirir conhecimento fundamentado por meio de pesquisas e estudos, sendo reconhecido pela comunidade científica como a descoberta do verdadeiro. No entanto, essa verdade está sujeita a ser reavaliada e reconfigurada à medida que novos conhecimentos surgem, permitindo a constante reconstrução e renovação da ciência. Sabe-se que a filosofia busca conhecer a realidade a partir de fundamentos racionais, sendo considerada um tipo de conhecimento de segunda ordem, pois reflete sobre o senso comum e a ciência.

A relevância de recordar o pensador responsável por iniciar uma nova corrente filosófica, rompendo com os pensamentos socráticos, platônicos e aristotélicos ainda predominantes na época, é crucial. Assim teve início o período cartesiano, por intermédio de René Descartes, cujas reflexões desempenharam um papel significativo na ciência do século XVII. As ideias de Descartes serviram de base para o seu famoso Discurso do Método (1999), obra na qual ele buscou estabelecer um método matemático aplicável ao pensamento filosófico por meio da razão.

Vários cientistas daquela época chamavam essa abordagem de Filosofia Natural, ou seja, buscavam estabelecer um sistema que sustentasse as bases para a formulação de leis naturais relacionadas aos seus objetos de estudo. A identificação de relações quantitativas, a formulação de hipóteses e a realização de experimentos eram utilizadas em apoio a esse conjunto de métodos. Mais recentemente, as descobertas experimentais e as análises interpretativas da neurociência apontam para a importância de compreender o organismo de maneira integrada.

Observa-se um destaque no que tange à racionalidade e emoção. A partir disso, a ciência se baseia nessa separação ao abordar os elementos que envolvem o ser humano, especialmente no que diz respeito às ponderações filosóficas decorrentes dessa distinção. Em relação a isso, o neurocientista português António Damásio colocou em questão a teoria cartesiana por uma perspectiva diferente, ultrapassando a dicotomia mente-cérebro. Em sua obra “O Erro de Descartes” (2012), evidenciou como a cognição não poderia ser entendida de maneira isolada da emoção, pois a primeira seria consequência desta.

A constituição de razão e emoção coloca o sujeito na posição do eu e do ser e, para Damásio (2018), remete aquilo que ele vem a chamar de subjetividade. No estudo aprofundado da neurociência, a autorreferência e subjetivação da experiência perpassa pela própria observação do corpo e pela sua interação com o mundo externo a ele. Pode-se deduzir que todos os acontecimentos relacionados ao ser humano, tanto em termos de sua experiência externa quanto de sua subjetividade, possuem uma correspondência neural, seja ela consciente ou não.

No entanto, é inegável que essa subjetividade do sujeito é constituída por várias posições ocupadas por eles, posições que estão relacionadas às relações de poder exercidas por aqueles que as sustentam. No contexto social, em que o sujeito vai se constituindo por meio das posições que os outros assumem ao seu redor, há um confronto entre o político e o ideológico, o qual influencia diretamente a formação do sujeito e pelo qual o indivíduo tem acesso por meio da linguagem.

A história, portanto, determina os sujeitos e fornece os sentidos pelos quais eles se constituem. Contrariamente ao que se acredita, não são os sujeitos que fazem a história, mas sim a história que faz os sujeitos. De acordo com Chauí (2006, p. 14), “enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão mutuamente. (...) Quase toda ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração completa dela”.

Frente a esse confronto epistemológico, e até mesmo existencial, lança-se a tentativa de aliar as duas concepções, questionando: como o conhecimento, independente do seu caráter teórico, sobreviverá em meio a determinações ideológicas e ao terreno minado que tem se tornado os dois campos de estudo? Vale salientar que esse embate

conceitual, leva a um distanciamento da construção subjetiva e reflexiva do sujeito, uma vez que mediante a posição de escolha incisiva do que acreditar, posiciona-se diante da necessidade de abdicar de uma das estruturas de conhecimento, que em alguma medida fortalece o seu desenvolvimento intersubjetivo e social.

Assim, desabrocha a desafiadora tarefa de interligar a Neurociência e a Filosofia da Diferença, desbancando a influência de uma sociedade capitalista e consumista que busca controlar os meios de produção, como também, o conhecimento. Tal realidade apresenta uma armadilha dos nossos próprios poderes, onde o conhecimento está sendo dominado por abordagens deterministas que negligenciam a interdisciplinaridade e a ética, resultando no enfraquecimento do diálogo entre os campos de estudo. Isso não incentiva o abandono de descobertas e teorias, mas sim que haja uma relação simbiótica entre os dois tipos de conhecimento: o científico e o filosófico.

Surge, então, o desafio da implementação de um pensamento neurofilosófico, especialmente no campo da Educação e suas práticas, onde é possível considerar uma visão geral proposta tanto pela Filosofia quanto pela Neurociência, para apoiar e legitimar uma atitude cada vez mais libertadora. Nessa perspectiva, destaca-se a implementação de um pensar que considera a função do social, cultural, filosófico, cerebral e mental, de tal modo que amplia a percepção da complexidade humana, não negligenciando outras dimensões importantes da humanidade.

Dessa forma, a intersubjetividade humana pode ser compreendida de maneira mais completa, evitando a sobreposição de conhecimentos. É importante reconhecer as possibilidades e limitações de cada um, haja vista que a filosofia é uma tentativa de compreender o mundo em que vivemos, mas não é capaz de explicar tudo, assim como a ciência também não. Conquanto, não se pode desconsiderar que as descobertas científicas possuem altíssima contribuição para diversas áreas, a incluir a filosofia, e vice-versa.

Esse prisma pode ser aludido aos autores estruturalistas que vêm para estudar as estruturas sociais, educacionais e humanas. Esses pensadores pensam a estrutura e buscam um poder de cientificidade sob a realidade. Piaget dedicou-se a estudar as estruturas do desenvolvimento humano, tendo em vista o trabalho do operatório, por exemplo, cada criança passará por etapas pré-definidas. Ferdinand de Saussure, por sua vez, pontua que a língua é por si só uma estrutura de linguagem, uma vez que as letras são ligadas aos fonemas e estruturam um sentido (Silva, 1995). Desse modo, toda linguagem é uma estrutura, e essa estrutura pode ser estudada independente de qualquer cultura que esteja inserida. Nesse sentido, os estruturalistas buscavam o grau de verdade e um grau científico, que fosse possível ser controlável e mensurado. Ao exemplificar, Silva (1995) recorreu ao teórico Lacan, evidenciando a fomentação de elementos estruturais do pai, considerando a premissa de inconsciente humano.

A visão pós-estruturalista, por sua vez, ignora os limites impostos pela estrutura e radicaliza a função subjetiva e a composição de forças na construção do conhecimento. O sujeito pode ser compreendido por meio do discurso. Esse discurso, por sua vez, é utilizado enquanto linguagem, que nada mais é do que elemento de constituição da “verdade”. A verdade parte para a ideia do domínio das grandes narrativas, buscando ordenar, classificar e organizar a interação social (Silva, 2008). Entretanto, essa verdade no pensamento pós-estruturalista acaba por oprimir e segregar o sujeito moderno. Tão logo, não há uma verdade absoluta, mas sim verdades construídas e moldadas. O “sujeito moderno”, nesse sentido, é uma construção histórica da linguagem. No entanto, Foucault discorre que o discurso não assume um poder sobre o outro, mas sim o seu correlato (Silva, 2008). Isso significa que o poder é movido “por uma vontade de poder e o poder exige conhecimento daquilo e daqueles que devem ser regulados e governados” (Crestani, p. 4, 2002). Isso nos leva a questionar as relações entre poder, discurso, verdade e construção subjetiva, evidenciando a necessidade de uma análise crítica das estruturas de poder e dos discursos dominantes, assim como a compreensão de que o conhecimento e a verdade não são entidades estáticas, mas sim produtos de contextos históricos e sociais específicos.

Em suma, faz-se necessário repensar as noções tradicionais de verdade e poder, reconhecendo a construção social e linguística do sujeito moderno e o questionamento constante das narrativas dominantes de tal modo que compreendam os múltiplos conhecimentos que permeiam nosso mundo complexo. Nesse entendimento, a constituição do sujeito não é concreta, é contínua. Filosofia da diferença, neste sentido, são as perspectivas de conhecimento que centralizam a constituição subjetiva mediante as multiplicidades envoltas pelo poder.

Na pista da Filosofia da Diferença e indo ao encontro com as Neurociências, Azambuja (2017) em seu trabalho “Da alma para o corpo e do corpo para o cérebro”, salienta que a abordagem do cérebro pode ser tratada como aparato, levando em consideração todas as ramificações desse conceito. O cérebro pode ser percebido não apenas como um órgão fisiológico, mas como um aparato composto por uma rede complexa de conexões, expressões, resistência e subjetivação. Isso acarreta implicações metodológicas relevantes e implicações políticas no que diz respeito ao controle do comportamento, regulação dos corpos e das vidas dos indivíduos. Essa visão o retrata como uma estrutura política que não gera apenas verdades, realidades, objetos, corpos, subjetividades e indivíduos, mas também proporciona rotas de escape. Essa perspectiva complexa e interconectada, demonstra uma análise intrincada e atual na filosofia da diferença, apresentando uma representação tangível, porém desafiadora de discernimento, uma vez que se configura como um emaranhado de rede de forças, expressões, resistência e formação subjetiva. As implicações metodológicas e as profundas consequências políticas dessa

abordagem são evidentes no que se refere ao controle dos comportamentos e ao governo dos corpos e das vidas individuais.

A abordagem do cérebro como um emaranhado de linhas de forças, enunciação, resistência e subjetivação traz implicações filosóficas e políticas significativas. Ao considerar o cérebro dessa maneira, rompemos com a visão tradicional que o concebe como uma entidade isolada e autônoma, e passamos a entendê-lo como um sistema complexo que está intrinsecamente ligado ao ambiente e às relações sociais. Essa perspectiva traz à tona a interdependência entre o cérebro e o mundo exterior, destacando como as experiências, as interações sociais, as estruturas de poder e as práticas discursivas moldam a configuração do cérebro e influenciam a produção de subjetividades.

Com essa teorização, a filosofia da diferença se aproxima da neurociência ao trazer uma compreensão mais contextualizada e situada do cérebro, considerando-o como um produto e produtor de relações sociais e políticas. Isto é, o cérebro enquanto um dispositivo, representa uma máquina política que participa ativamente na produção de verdades, realidades, objetos, corpos e subjetividades. Essa concepção tem implicações nas práticas de objetivação de corpos e subjetividades, pois mostra como as instituições, as normas sociais e os discursos de poder atuam sobre o cérebro, moldando identidades, desejos e comportamentos.

As possibilidades de resistência e linhas de fuga também são abertas ao compreender o cérebro como um espaço de produção e reprodução de poder, podemos questionar e subverter as formas dominantes de subjetivação. Por intermédio da reflexão crítica e da transformação das práticas discursivas e sociais, podemos criar espaços alternativos de subjetivação que desafiam as estruturas de poder estabelecidas. A ideia de “subjetividade” amplia nossa compreensão sobre o cérebro como dispositivo político, pois reconhece que as identidades e as formas de ser no mundo não são fixas ou determinadas de forma linear.

Nesse contexto, analisar o cérebro como dispositivo é uma trama complexa que envolve diversos elementos de natureza heterogênea, tais como discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, regulamentações, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e proposições filosóficas, morais e filantrópicas (Foucault, 1979, p. 244). Essa formação surge como resposta a uma urgência histórica, gerando uma nova forma de racionalidade que está intrinsecamente ligada a um jogo estratégico de controle e dominação, ou seja, uma articulação das relações de poder e conhecimento.

Destarte, a análise do cérebro como dispositivo nos leva a uma compreensão mais complexa e interconectada da natureza humana, considerando as múltiplas influências sociais, culturais e políticas que moldam o cérebro e as subjetividades. Essa abordagem requer um diálogo entre a Filosofia e a Neurociência, reconhecendo a importância de

ambas as disciplinas e buscando uma compreensão mais abrangente e emancipatória da existência humana.

Ao considerar esse jogo de poder e conhecimento, pontuamos como não aconselhável tentar utilizar a neurociência para validar ou fundamentar construções teóricas filosóficas e ideológicas. Entretanto, o progresso da neurociência é um fato estabelecido e suas descobertas não podem ser ignoradas pela reflexão filosófica séria. Por outro lado, uma teoria neurofisiológica não atinge todo o seu potencial se não houver uma construção filosófica coerente que se adapte a ela.

O que se defende é uma interação cuidadosa, na qual a neurociência funcione como um filtro, uma lente que permite destacar e fortalecer certas teorias filosóficas sobre questões complexas (ou o caminho inverso). No caso da neurociência e da filosofia da diferença, os resultados e as reflexões de algumas das principais teorias filosóficas sobre significado e apreensão do conhecimento parecem mostrar que isso é perfeitamente plausível. Se a filosofia da diferença age por meio da desconstrução e a reconstrução do saber, este serve para criar novas possibilidades de construção para, dessa maneira, criar uma base para a constituição de novos saberes. Por esse motivo, é legítimo implementar conjuntamente essas áreas de conhecimento no processo educativo.

Consequente, o texto abordou a integração entre a neurociência e a filosofia da diferença, destacando a importância de superar determinações ideológicas e promover uma relação simbiótica entre os dois campos de estudo. Enfatizou-se a necessidade de um pensamento neurofilosófico que considere a complexidade humana, evitando a sobreposição de conhecimentos e valorizando a multiplicidade. Além disso, ressaltou-se a importância da construção social e linguística do sujeito moderno, bem como, a necessidade de uma análise crítica das estruturas de poder e dos discursos dominantes. Em suma, o texto explanou uma reflexão sobre como a integração entre neurociência e filosofia da diferença pode contribuir para uma compreensão mais ampla e aprofundada da complexidade humana.

À luz dessas considerações, certamente, seria necessário abordar com maior profundidade essas impressões, por requerer uma abordagem cuidadosa e sensível, evitando tanto a sobreposição simplista de conhecimentos quanto o desmerecimento de suas contribuições individuais. É por meio de um diálogo interdisciplinar que podemos explorar as potencialidades desses campos de estudo, ampliando a compreensão da complexidade humana e contribuindo para um desenvolvimento humano mais pleno e consciente.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, M. A. de. **Da alma para o corpo e do corpo para o cérebro: os rumos da psicologia com as neurociências**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.
- CHAUI, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COSENZA, R. M., GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- CRESTANI, C. R.; JACINSKI, Edson. **Aproximações teóricas entre a perspectiva foucaultiana e do círculo de Bakhtin para estudos da linguagem**. Revista de Letras, n. 5, 2002.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Editora Companhia das Letras, 2012.
- DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. Editora Companhia das Letras, 2018.
- DESCARTES, R. **O discurso do método**. [trad.] Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- SILVA, T. T. da. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE GINÁSTICA RÍTMICA PARA PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO BIOPSISSOCIAL DE CRIANÇAS DESFAVORECIDAS SOCIOECONOMICAMENTE

Larissa Camargo Antunes

Introdução

Este estudo tem por objetivo geral compreender o impacto da prática da ginástica rítmica no desenvolvimento biopsicossocial de crianças desfavorecidas socioeconomicamente. No desenvolvimento biopsicossocial visa-se desenvolver a criança em sua totalidade, olhando por diversos pontos de vistas e não um único engessado, como por exemplo, focar somente no aspecto motor ou biológico, pois, nesta visão, não há como fragmentar as crianças no processo de ensino (Marco, 2006). Piaget (1970) e Wallon (1995) igualmente entendem o ser humano como um ser biopsicossocial. Desse modo, entendemos que somos influenciados e formados por fatores biológicos, psicológicos e sociais a vida inteira. Esses fatores tornam o ser humano um ser integral, um sujeito completo (Moraes; Pires; Castro, 2019).

A ginástica rítmica (GR) é uma modalidade esportiva individual ou também praticada em conjunto, em que a principal característica é o manejo de aparelhos específicos como a corda, arco, bola, maçãs e fita, utilizando-se um espaço próprio de 13x13 metros (Bernardi; Lourenço, 2014). Parece haver grande correspondência entre um ensino biopsicossocial e a prática da GR, como nos mostra Paz e Lourenço (2014, p.01).

A Ginástica Rítmica é uma modalidade esportiva que permite aos seus praticantes o uso da arte, da criatividade e das capacidades físicas, por meio da relação entre a execução dos elementos corporais, manejo dos aparelhos e o acompanhamento musical, proporcionando ao indivíduo o desenvolvimento nos aspectos biopsicossociais.

Uma via de explicação possível aponta que os esportes influenciam no desenvolvimento da personalidade, porque exigem uma grande preparação psicológica, aumentando a autoconfiança, a perseverança, a motivação e a segurança, precisamente para o desempenho individual, permitindo o acesso a diferentes classes sociais (Moreno *et al.*, 2007).

Como temos a intenção de conectar a prática da GR a impactos sociais, para maior entendimento e aprofundamento do estudo é necessária conceituar crianças desfavorecidas socioeconomicamente, vistas aqui como vítimas das condições econômicas muito precárias de suas famílias. A desnutrição, saúde precarizada e a necessidade do trabalho precoce são alguns dos fatores que ocasionam a deficiência no aprendizado e impedem desenvolvimento integral (Mariz, 1984).

Para tentar superar condições socioeconômicas desfavoráveis, muitas vezes instituições privadas ou públicas buscam apoio em projetos sociais. De acordo com Cepal (1995 *apud* Araújo Filho, 2011), um projeto social tem por objetivo transformar um fragmento da realidade, usando conjuntos integrados de atividades culturais como esportes ou artes diversas, diminuindo assim um déficit ou até mesmo eliminando-o, resolvendo problemas para que grupos de pessoas desfavorecidas socioeconomicamente tenham a oportunidade

de terem seus problemas resolvidos ou atenuados. Complementando, no ponto de vista de Nogueira (1998 *apud* Araújo Filho, 2011), os projetos sociais são agrupamentos de ações que têm como objetivo ocasionar impactos sobre os indivíduos beneficiários, muitas vezes desfavorecidos socioeconomicamente. São oportunidades concretas de transformação na sociedade.

Diante do que foi explicado, chegamos a nossa a questão principal: qual o impacto da prática da ginástica rítmica em projetos sociais no desenvolvimento biopsicossocial de crianças desfavorecidas socioeconomicamente? Para dar conta de tal intento, apresentaremos argumentação teórica acerca da desigualdade social e seus impactos na infância; na sequência, apresentamos a modalidade GR e seus possíveis benefícios, momento em que pormenorizaremos o modelo biopsicossocial que proporciona uma visão total do ser humano, compreendendo os pontos de vista físico, psicológico e social; por fim, expomos a metodologia da pesquisa e analisamos dados extraídos de uma realidade de prática de GR a partir de um projeto social; encerramos com nossas considerações apontando para os benefícios da prática da GR para a realidade suscitada.

A difícil realidade da infância no Brasil

De acordo com o Índice de Pobreza Humana (HPI), o Brasil ocupa a 23ª posição em um grupo de 108 “países em desenvolvimento” (PNUD, 2007 *apud* Dantas; Oliveira; Yamamoto, 2010). O Brasil é marcado por uma grande desigualdade social, a pobreza é um dos seus traços mais cruciais. Houve uma melhora significativa no quadro de pobreza brasileira nos últimos anos, mas ainda 16% da população brasileira sobrevive em condições de extrema pobreza e 38% em condições de pobreza. Se analisarmos tendo como parâmetros indicadores internacionais, em 2005 viviam 7,5 milhões de brasileiros com renda familiar inferior a um dólar PPC por dia (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2007 *apud* Dantas; Oliveira; Yamamoto, 2010).

Existem fatores que ameaçam as crianças desfavorecidas socioeconomicamente, como o acréscimo no consumo de drogas ilícitas, a estimulação e subsistência da violência, entre outros. A pobreza é a principal razão de problemas sociais (Dantas; Oliveira; Yamoto, 2010).

Sierra e Mesquita (2006) citam os fatores que afligem as crianças e adolescentes:

- os riscos característicos à dinâmica familiar: são os problemas referentes ao alcoolismo, aos conflitos entre os pais que fazem da criança a testemunha de violência física e verbal e toda forma de violência doméstica, traumas, abusos, carências, etc.;
- os riscos intrínsecos ao local de moradia: a deficiência da prestação de instituições e serviços públicos, o desimpedimento dos espaços atribuídos ao lazer, os vínculos

de vizinhança, a aproximação da localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas;

- os riscos relacionados com a violência urbana;
- os riscos para a saúde: depreende a falta de um trabalho de prevenção e o acesso ao atendimento médico e hospitalar;
- os riscos do trabalho infantil: muitas crianças são exploradas pela família, trabalhando informalmente;
- os riscos relacionados à própria criança ou adolescente: o seu comportamento e a sua personalidade podem torná-los expostos aos riscos do envolvimento com drogas, da gravidez precoce, da prática do roubo, furto, etc.

Para um maior discernimento, Calado (2015) nos mostra a definição de desigualdade social: é um grupamento de condições socioeconômicas que afetam grande parte da população desfavorecida, de maneira que o acesso dessas pessoas a alguns direitos mínimos sociais como a educação de qualidade e a cultura encontra-se limitado, especialmente em regiões nas quais o desenvolvimento é lento, contudo, a pré-análise das condições econômicas e da identidade desses sujeitos faz com que o preconceito seja o fator primordial da exclusão dos mesmos, fazendo com que a sociedade os oprima atrapalhando sua introdução na sociedade.

A desigualdade social, realidade das crianças desfavorecidas socioeconomicamente é um fato que ocasiona as disparidades de desempenho entre os alunos, portanto o ensino eficaz de qualquer modalidade é composto pela diminuição dessas disparidades de desempenho (Oliveira *et al.*, 2019).

A possibilidade de uma criança viver na pobreza está associada a alguns fatores, tais como a etnicidade, as condições da moradia, a zona de residência (urbana ou rural), o número de crianças na família e o nível de educação dos pais (OECD, 2010).

Há uma hipótese de que as crianças com um nível socioeconômico baixo tendem a obter um atraso motor em relação a crianças com um nível econômico melhor. Os atrasos motores evidenciados nesta pesquisa confirmam a hipótese, mostrando que crianças desfavorecidas socioeconomicamente têm o desenvolvimento de suas habilidades motoras fundamentais extremamente comprometido (Goodway *et al.*, 2010 *apud* Nobre; Bandeira; Valentini, 2016).

A pobreza e a educação possuem uma relação conjunta. Elas causam efeitos uma sobre a outra, portanto, a falta de um processo educacional qualitativo inibe o sujeito na sua construção de cidadania e, como resultado, fixa o indivíduo no estrato social em que nasceu. Entretanto, a baixa renda presente na vida das pessoas, principalmente nas crianças, seria um importante contratempo no processo ensino/aprendizagem da criança. Desse modo,

“a pobreza como consequência”, ou seja, a falta de acessibilidade educacional, teria como resultado um quadro dramático de desigualdade social ocasionando a miséria. Por sua vez, “a pobreza como causa”, isto é, a classe baixa presente no contexto educacional seria uma ameaça ao processo ensino/aprendizagem (Amorim *et al.*, 2016).

Pensando na classe social baixa sob o olhar pedagógico de Paulo Freire, entenderíamos que toda e qualquer forma de opressão rouba a humanidade. A pobreza extrema, conseqüentemente, é uma forma de opressão nesse sentido (Arroyo; Saraiva, 2017). Ainda com Arroyo e Saraiva (2017) somos alertados que viver na pobreza é uma injustiça de um arquétipo de poder dominação-subalternização que se traduz em um apartheid social, racial e espacial. Normalmente as crianças desfavorecidas socioeconomicamente precisam trabalhar e estudar, para ajudar financeiramente a família, muitas vezes a criança deixa de ir à escola para trabalhar, prejudicando seu desenvolvimento integral.

O estudo de Nunes (1988) mostra que, as crianças que frequentavam a escola e não exerciam trabalhos remunerados apresentavam um desenvolvimento melhor em relação às crianças que não frequentavam a escola nem exerciam trabalhos remunerados, também é possível perceber que o grupo de crianças que frequentavam a escola e exerciam trabalhos remunerados teve um desenvolvimento superior ao das crianças que não frequentavam a escola, mas exerciam trabalhos remunerados.

O artigo citado acima é considerado antigo, mas ainda podemos encontrar crianças na mesma situação. A escola deve intervir, não somente a ela, mas também a introdução dos esportes e das artes no cotidiano dessas crianças é de suma importância. Juntamente com a inclusão de programas sociais desportivos, incluindo a GR, para o preenchimento do tempo livre, oferecendo esporte às crianças desfavorecidas socioeconomicamente para tirá-las das ruas é uma famosa afirmação apresentada em muitos projetos sociais. Entretanto, foi notado que as ruas representavam perigo para as crianças, principalmente por causa da violência e do tráfico. Nesse sentido, podemos assegurar que as intervenções desempenhadas com crianças e adolescentes nos múltiplos projetos sociais esportivos, podem otimizar os aspectos biopsicossociais dos seus praticantes. Como mostram Cortes Neto, Dantas e Maia (2015), alguns benefícios que predominam na participação de crianças em projetos sociais esportivos são: inclusão social, mudanças positivas de comportamento, preenchimento do tempo livre, melhoria do desempenho motor, aprendizagem da modalidade esportiva e otimização do desempenho escolar (Cortes Neto; Dantas; Maia, 2015).

Com esses autores, evidencia-se a importância da prática desportiva no crescimento e no desenvolvimento humano das crianças, enfatizando seus valores morais, psicológicos e sociais e incrementando a prevenção de doenças crônico-degenerativas, desintegração familiar e hábitos nocivos, como por exemplo, o álcool, o fumo, as drogas e a marginalização. Contudo, é indeclinável que se distinga a concreta contribuição da prática desportiva

social dos processos naturais de crescimento e desenvolvimento dos indivíduos. Proporcionar espaços de transformações permanentes nas competências cognitivas, pessoais, sociais e produtivas, e não arriscando a fomentação da prática pela prática. É desse modo que os projetos e programas têm o objetivo de conceder a sua contribuição à procura da promoção dos humanos e seu desenvolvimento.

Ginástica rítmica: do que se trata e as possíveis contribuições da prática

A história da GR pode ser contada a partir de três períodos diferentes. O primeiro deles compreende todo o desenvolvimento de composição desse esporte em seus estágios iniciais de regulamentação e primeiras competições em contexto mundial (1950-1977). A segunda (1978-1983) representa a fase de criação de três novas e grandiosas competições internacionais, e a terceira (1984-1992) é a etapa atual de aprovação por parte do Comitê Olímpico Internacional (COI) deste desporto como integrante do programa olímpico (Llobet, 1998 *apud* Cardoso, 2013).

O primeiro período elucidado é chamado de etapa de estabelecimento das primeiras regulamentações (1950-1977). Nesta fase, a Ginástica Moderna foi originada como exercício físico para a população, sendo feminina, simplificada, esteticamente agradável e interessante, com dificuldade e intensidade limitada e poderia ser praticada por todas as idades, procedendo de uma atividade formativa de base. Em 1881 é fundada a Federação Europeia de Ginástica (FEG) que em 1921 mudou sua nomenclatura para Federação Internacional de Ginástica (FIG) e em 1962 esta instituição reconheceu a Ginástica Moderna (GM) como esporte independente. No ano consecutivo, houve a comemoração do primeiro Campeonato Mundial de Ginástica Moderna, na Hungria. Alguns meses que antecipavam o segundo Campeonato Mundial, em 1965, foi preparado um seminário internacional para juízes, com o objetivo de unir os critérios e contribuir de modo decisivo para a criação das bases da GM; foi nele que pela primeira vez as notas foram isoladas em composição e execução. O propósito desse encontro era de desatrelar a ginástica da dança, constituindo um estilo próprio e apenas no Campeonato Mundial de 1967 que foram introduzidas as provas de conjunto na Ginástica Moderna. Em 1970 foi originado o primeiro código de pontuação da Ginástica Moderna, postado pela FIG. Já em 1972 a comissão da FIG determinou a mudança do nome de Ginástica Moderna para Ginástica Rítmica Moderna declarando titularidade olímpica, sendo negado posteriormente. Tão somente em 1975 o nome da modalidade foi trocado por Ginástica Rítmica Desportiva, com a finalidade de alcançar um caráter mais esportivo (Llobet, 1998 *Apud* Cardoso, 2013).

O segundo período classificado por Llobet (1998 *apud* Cardoso, 2013) é chamado de Etapa de Expansão (1978-1983), que podem se destacar as tarefas que orientam a FIG. A primeira é a de distinguir cada modalidade que guia, a partir de seus estatutos e regulamentos internos para determinar a frequência de campeonatos, cursos de arbitragem, a

maneira de classificação para as competições, criação ou anulação delas, sempre em nível internacional. Foi neste determinado período que a FIG executou algumas modificações no código de pontuação da Ginástica Rítmica Desportiva, como: específicas penalizações para elementos corporais e para os aparelhos; pontuações determinadas para exercícios corporais e forma de execução; número delimitado de ginastas que podem se encontrar nas finais – 8 ginastas com notas muito altas; caracterização do número de constituições de conjunto; fundação de quesitos indispensáveis para o figurino das mesmas; entre outros (Llobet, 1998 *apud* Cardoso, 2013).

O terceiro período foi nomeado como Etapa de Consolidação (1984-1992), o que impacta o primeiro momento deste período é o trabalho da FIG de efetuar verificações em documentos oficiais como: estatutos, regulamentos técnicos, regulamentos da *Gymnaestrada*, código de pontuação da Ginástica Rítmica Desportiva, regras de desempenho dos centros da imprensa, averiguações de doping, junções continentais, entre outro. Nesta fase estava sendo desenvolvido o início da agregação de parâmetros, criando bases para cada campeonato, selecionando funções para cada encargo dentro da FIG. Concretizado o eixo de atuação, a FIG aprovou sua descentralização fazendo com que diversas uniões continentais, com a capacidade de organizar e promover suas próprias competições. As provas de conjunto foram somente aprovadas pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) no prospecto olímpico em abril de 1993, desligando mais ainda as provas individuais das provas de conjunto nas competições (Llobet, 1998 *apud* Cardoso, 2013). Em 1998 a Ginástica Rítmica Desportiva recebeu o nome de Ginástica Rítmica (GR), nomenclatura que possui até os dias atuais (Gaio, 2007 *apud* Cardoso, 2013).

Portanto, a GR é um esporte que tem sua história marcada por compartilhar conhecimentos estéticos ligados à arte (música e dança), além da influência da pedagogia e da medicina. Produto do Movimento Ginástico Europeu, principalmente do Movimento do Centro Alemão, a GR teve como influenciadores e constituidores grandes personagens ligados à arte do início do século XX. Com o objetivo no princípio de uma educação exclusivamente feminina para o desenvolvimento da graça, da harmonia de formas, da sensibilidade e da delicadeza, houve grandes mudanças na GR ao longo do século XX, numa modalidade esportiva cuja atuação dos movimentos pode ser definida por um nível complexo de dificuldade. As particularidades técnicas de grande exigência física e expressiva, especificados nas regras oficiais desse esporte na atualidade, nos mostrando a evolução que hoje podemos perceber entre os objetivos atuais e os objetivos iniciais predominantemente formativos (Rossete, 1997 *apud* Porpino, 2004).

Dando enfoque em sua origem, a GR foi originada da ginástica moderna que surgiu no século XIX, com influência de alguns estudiosos como, Françoise Delsarte que introduziu na ginástica a expressão dos sentimentos através dos elementos corporais; Émile Jacques Dalcroze que promoveu uma ligação entre os movimentos corporais e a música; Rudolf

Bode que foi o pioneiro na utilização dos aparelhos da ginástica; e Henrich Medau, que apresentou uma adaptação das ideias surgidas durante a evolução da ginástica rítmica com a criatividade e exploração dos aparelhos com liberdade. A modalidade GR teve sua introdução nos Jogos Olímpicos de 1984 em Los Angeles nos EUA, somente com apresentações individuais (Bernardi; Lourenço, 2014).

Neste momento já era um esporte que continha movimentos de corpo e dança de múltiplos tipos e complexidades, realizados em conjunto com a música e com o manejo de aparelhos específicos: corda, arco, bola, maçãs e fita. Trabalhando o desenvolvimento da graça e beleza em movimentos criativos que são apresentados através de expressões pessoais e constitui uma forma artística que ocasiona prazer e satisfação estética à plateia (Viebig; Polpo; Corrêa, 2006).

Uma vez apresentada a história da GR, nos questionamos: a sua prática pode trazer benefícios biopsicossociais? É amplamente reconhecido que a prática esportiva possui fatores extremamente importantes para o desenvolvimento humano integral. O esporte e/ou atividade física como fator socializador origina hábitos e regras sociais que serão essenciais para a vida dos alunos, sendo ele primordial no desenvolvimento físico, psíquico e emocional das crianças e praticantes em geral. Com o trabalho em grupo, podemos desenvolver valores como: respeito, confiança, cooperação, responsabilidade, entre outros (Aquino, 2010).

Ainda sobre o esporte como agente socializador, Marques e Kuroda (2000 *apud* Aquino, 2010) apontam que o esporte promove a socialização, sendo um espaço onde o aluno pode testar e desenvolver habilidades em um local abastoso de múltiplos estímulos, facilitando assim a aquisição de novas capacidades e habilidades físicas e intelectuais. Tanto o jogo lúdico quanto a prática esportiva permitem ao aluno a oportunidade de colocar em prática, dentro do seu cotidiano esportivo e na sociedade, todas as regras sociais adquiridas. Uma implantação bem orientada possibilita ao aluno a obtenção de hábitos que lhe serão favoráveis por toda a vida.

Ana Maria Capitano (2003) (*apud* Sanches; Rubio, 2011) reforçam alguns pressupostos ao defender que o esporte, quando assumido numa abordagem educativa, pode se tornar uma ótima estratégia para trabalhar com a preparação total e crítica do aluno. Os autores destacam que os esportes podem ir além da amplificação dos conhecimentos técnicos e táticos dos alunos, ao sobrepor outros pontos como cooperação, participação, solidariedade e criatividade, que devem ser manifestados como indivíduos desse processo educativo e não somente como reprodutores e executores do determinado esporte praticado.

O Instituto Ayrton Senna (2004 *apud* Sanches; Rubio, 2011) citam resultados que o esporte traz para os seus praticantes: otimização da relação com a família e com outras pessoas; atuação e participação escolar mais eficiente; mais responsabilidade, organização

e disciplina; maturação, autodesenvolvimento e desenvolvimento social; melhora da timidez e uma maior segurança pessoal; diminuição de comportamento violento; promoção do desenvolvimento físico e da saúde; melhora da autoestima; otimização no trabalho em grupo; saída da rua e acercamento a um lugar seguro.

Quanto aos aspectos fisiológicos, uma pesquisa verificou a eventualidade de associação das práticas desportivas, IMC, flexibilidade, força de resistência do abdome, força de membros inferiores (MMII), força de membros superiores (MMSS) e resistência do abdômen de crianças/adolescentes que praticam tanto desportos individuais quanto coletivos. Foram analisadas e observadas diferenças significativas entre algumas características e entre as modalidades individuais e coletivas. Apresentaram-se resultados positivos, uma vez que os praticantes de esportes melhoram seu IMC, flexibilidade, força de membros inferiores, força de membros superiores e resistência abdominal (Schubert *et al.*, 2016).

Focando no esporte como cultura, cultura no esporte ou cultura e esporte temos a citação de Lopes e Berclaz (2019, p. 1455).

Esporte e cultura, mais do que direito, fazem parte da vida e, assim, deveriam estar na órbita do desejo de crianças e adolescentes como “seres peculiares em condição de desenvolvimento”, até mesmo porque são fatores inibidores da violência no sentido amplo. Mais do que isso, são direitos fundamentais.

Alguns pressupostos sobre a orientação educativa no esporte vinculam-se a três áreas: a integração social, o desenvolvimento psicomotor e as atividades físicas educativas. Na integração social, podemos assegurar a participação da criança em sua autenticidade, oferecendo a possibilidade aos alunos de tomadas de decisões sobre determinada atividade a ser realizada. No desenvolvimento psicomotor seria oferecendo oportunidades/possibilidades para alcançar as necessidades de movimento de cada aluno, como por exemplo, o aprimoramento de habilidades críticas, como a autoavaliação. E as atividades físicas educativas ocasionam a melhoria significativa das aptidões em diversas capacidades (Lima *apud* Gabarra; Rubio; Angelo, 2009).

Sendo a GR um esporte, é relativamente seguro imaginar que todos os benefícios acima listados repercutem da mesma forma na modalidade. Entretanto, investiguemos a sua especificidade. Pensando nas características da GR contemporânea, podemos perceber que atualmente a iniciação esportiva condizente é cada vez mais necessária para a ascensão, crescimento e emancipação da GR como esporte de participação, apresentando-se como fundamental para alcançar um esporte competitivo de qualidade (Antualpa, 2011).

As principais características da GR são: conjunto de movimentos; o desdobramento fluente do ritmo dos movimentos; a exposição dos sentimentos por meio dos gestos; a clareza e espontaneidade do gesto motor. Por sua vez, os objetivos da GR são definidos por

Arce (2010 *apud* Cardoso, 2013) como a capacidade/habilidade da ginasta ou o conjunto (5 ginastas) de efetuar com perfeição máxima a técnica corporal, a manipulação do aparelho e a estética alcançada, resultando em uma ligação de tais ações corporais e dos aparelhos em conjunto com o acompanhamento da música, proporcionando a conquista da pontuação máxima estabelecida pelo código de pontuação.

Quanto a GR atuando nos aspectos biológicos (físicos) do desenvolvimento biopsicossocial, Llobet (1998 *apud* Cardoso, 2013) nos mostra como as capacidades físicas norteiam a modalidade de forma específica: flexibilidade, sendo perceptível quanto a amplitude dos movimentos no nível de todas as articulações; resistência: capacidade da ginasta em permanecer na dinâmica geral da série. Dividimos em Aeróbia – partes e completos; muscular localizada – atividades na barra e mista; força: é analisada a elevação que devem ter todos os saltos. Normalmente dividimos em explosiva e resistida; velocidade de Reação: dividida em simples e discriminativa; agilidade.

Além das capacidades físicas citadas anteriormente, Llobet (1998 *apud* Cardoso, 2013) nos apresenta também as capacidades percepto-motoras que são de suma importância, a coordenação motora e suas variáveis – geral e específica. A totalidade dos deslocamentos e giros ordenados pela modalidade cabe à parte de coordenação dinâmica geral, já em todas as manipulações dos aparelhos exigem uma coordenação dinâmica especial. Outra capacidade que a Llobet considera é a percepção espaço-temporal, que é definida como a manipulação do aparelho em conjunto com dificuldades corporais.

Existe também o possível desenvolvimento psicomotor durante a execução desta modalidade, como: Espaço-temporal, lateralidade, esquema corporal, coordenação motora geral e tônus postural, juntamente com a percepção auditiva, por meio da sessão com música, visual, tátil, a memória visual, auditiva, sinestésica e o raciocínio lógico (Longo, 2003 *apud* Santos, 2011).

Acredita-se que a motivação, quando de origem intrínseca, pode aumentar o interesse pela GR ou outros esportes, pois trabalha em conjunto com a autodeterminação. O comportamento autodeterminado está ligado à persistência, ao prazer e ao bem-estar, o que facilita a assimilação e a aprendizagem (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000 *apud* Fontana, 2010).

A motivação na GR guia a conquista de objetivos, também auxilia no cotidiano das aulas, tornando a prática mais prazerosa, diariamente nas aulas é possível trabalhar muitos exercícios diferentes, que são capazes de desenvolver a aluna em diversas partes da aula. Buscando seus objetivos, podendo atuar principalmente com o professor e suas alunas e das alunas com seus colegas (Fontana, 2010).

Podemos perceber que a GR ainda está em ascensão em nosso país. Não se tem tanta visibilidade como no futebol e sua representatividade no Brasil é muito frágil,

porém os estudos nos mostram que a modalidade evoluirá muito no decorrer da trajetória no esporte competitivo e terá uma maior aceitação popular. A GR possui como benefícios para seus praticantes o desenvolvimento do instigar e educar integralmente, por meio de movimentos orgânicos (um sistema de movimentos, que utiliza exercícios adequadamente selecionados, dando ao aluno o prazer de “se movimentar” e o levando a uma concentração espontânea, por meios não obrigatórios). Com o objetivo de orientar o praticante, em sua totalidade, a encontrar o equilíbrio e o aprimoramento psicossomático (Peuker, 1973 *apud* Gaio; Santos, 2010).

Focando no potencial educativo das ginásticas, incluindo especificamente a GR, Correia (2014) nos diz que esse potencial é muito amplo, pela sua diversidade de formas e a utilização de metodologias ricas e específicas das ginásticas, com isso o professor pode potencializar o desenvolvimento integral dos seus alunos, usando da linguagem corporal com crianças e jovens, pois quando utilizada de forma educacional a GR se torna um poderoso instrumento que pode beneficiar todos as crianças e a sociedade.

A GR também pode ser relacionada com múltiplos elementos psicomotores, por este motivo ela é uma modalidade com muito valor para o desenvolvimento dos alunos. A prática da GR estimula e desenvolve essas estruturas, com o aperfeiçoamento dos movimentos, otimizando as capacidades físicas e ocasionando a promoção das habilidades sociais, imaginação e criatividade, conectando os objetivos dela diretamente com o desenvolvimento humano e psicomotor (Silva; Silva, 2007 *apud* Duboc, 2021).

Um fator muito importante que é oferecido pela GR é o ritmo. Com a utilização da criação e execução das séries, os alunos exploram e experimentam seus corpos e movimentos, tornando a vivência dessa experiência mais benéfica possível, o que trabalha diretamente para o desenvolvimento cognitivo (Duboc, 2021). Outro objetivo seria trabalhar com o desenvolvimento e aperfeiçoar as habilidades motoras de manipulação, locomoção e estabilização. Oportunizando a vivência e experiência de um abrangente leque de movimentos que desenvolvem e refinam as habilidades motoras, afetivas, sociais e cognitivas (Molinari, S/D *apud* Duboc, 2021).

Assim, acreditamos que a Ginástica é um conteúdo de suma importância também para a infância e juventude, pois através das ginásticas adquirimos vários benefícios para os alunos como: físico e psicológico, trabalhando a autoestima, otimizando a consciência corporal e do movimento, ocasionando também a socialização, a cooperação entre os alunos, respeitando os limites de cada aluno (Nora; Taugen; Paim, 2018). Portanto, a GR oferecerá à criança a experimentação de variados movimentos corpóreos e também com os manejos dos aparelhos, proporcionando a chance de desenvolver a imaginação, criatividade e autonomia (Caçola, 2007).

Metodologia, resultados e análise

A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa, por meio do uso de questionários. A metodologia qualitativa é caracterizada como aquela que analisa principalmente os micros processos, por meio da pesquisa sobre ações sociais individuais e grupais, efetuando um exame intensivo dos dados, é definida pela heterodoxia quando ocorre a análise. Martins (2004) afirma que a pesquisa qualitativa aborda com ênfase questões éticas devido à relação que existe entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

O uso do questionário pode ser visto como a técnica de investigação formada por um número de questões apresentadas por escrito aos sujeitos para cumprir o objetivo de obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros (Gil, 1999 *apud* Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011).

O questionário foi composto por questões abertas, pois dão maior liberdade de respostas ao sujeito. Algumas perguntas fechadas foram necessárias e foram respondidas por alternativas específicas, seguindo os preceitos de Chaer, Diniz e Ribeiro (2011). A formulação das questões foi feita dessa maneira: apresentações claras, concretas e precisas; as questões permitiram interpretações pouco dúbias. Ficou acordado que as professoras não poderiam influenciar as respostas. Como estávamos, durante o período coleta de dados, em meio à pandemia, o questionário foi aplicado à distância, utilizando o Google *Forms*. O link das questões foi enviado para uma professora de projeto social de GR de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. A docente se encarregou de entregar para que as crianças pesquisadas pudessem responder. Junto com o questionário foi apresentado termo de consentimento e solicitada autorização aos pais e mães.

Após a elaboração do questionário, as questões foram aplicadas em um grupo de crianças desfavorecidas socioeconomicamente, que fazem parte de um projeto social de GR de uma prefeitura do interior do Estado de São Paulo, com a ajuda de um responsável ou da própria professora. Na sequência, apresentamos o questionário aplicado:

- Qual é a sua idade?
- É adepto (a) da prática esportiva da Ginástica Rítmica?
- (Alternativa: sim/não).
- Quanto tempo de prática?
- Após o início da prática da Ginástica Rítmica, o que você sentiu em relação ao seu corpo?
- O que mudou na sua vida após o início da prática da Ginástica Rítmica?
- As suas capacidades físicas (flexibilidade, força, coordenação motora e resistência muscular) melhoraram quanto, na sua opinião?
- (Escala de percepção de 0 (Ruim) a 10 (Muito Bom)).
- O quanto você gosta das aulas de Ginástica Rítmica?
- (Escala de percepção de 0 (Não gosto, sou obrigada a participar) a 10 (Gosto muito)).
- O que você mais gosta nas aulas?

- Você e sua família se sentem seguros em sua casa?
- (Alternativa: sim/não).
- Você e sua família têm algum problema de saúde?
- (Alternativa: sim/não).
- O que você sente nas aulas de Ginástica Rítmica?
- O local onde você pratica as aulas ajuda você ou sua família?
- (Alternativa: sim/não).
- Explique como a ajuda é realizada.

Obtivemos resultados através de 18 indivíduos praticantes de GR, desfavorecidos socioeconomicamente, com idades entre seis e dezoito anos. As questões fechadas serão representadas com os gráficos abaixo.

O tempo de prática da GR dos indivíduos está representado no gráfico a seguir.



Gráfico 1: Tempo de prática

O nível de melhoria classificados como ruim (0) e muito bom (10) das capacidades físicas (flexibilidade, força, coordenação motora e resistência muscular) das alunas, de acordo com a percepção das mesmas, é representada no gráfico abaixo.

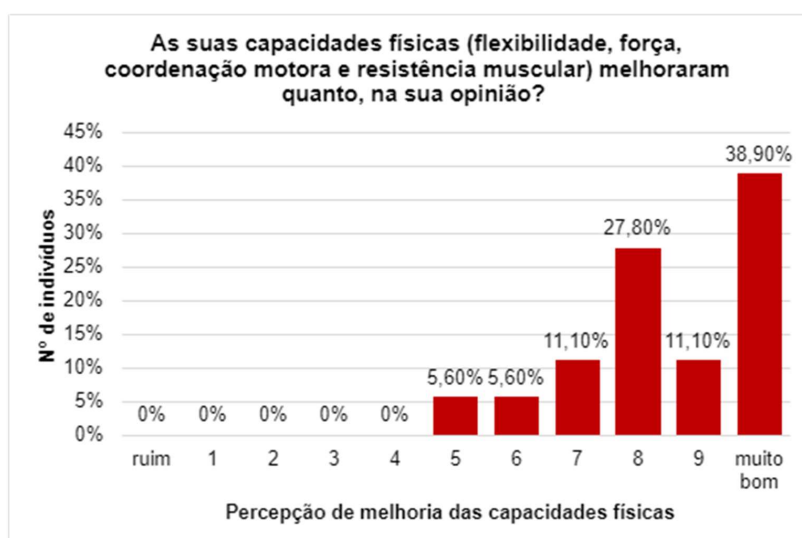


Gráfico 2: Melhoria das capacidades físicas.

Obtivemos também respostas do quanto elas gostam das aulas de GR (Não gosto, sou obrigada a participar = 0/ Gosto muito = 10), a maior parte das alunas (88,9%) escolheram o nível 10 que significa que elas gostam muito das aulas.

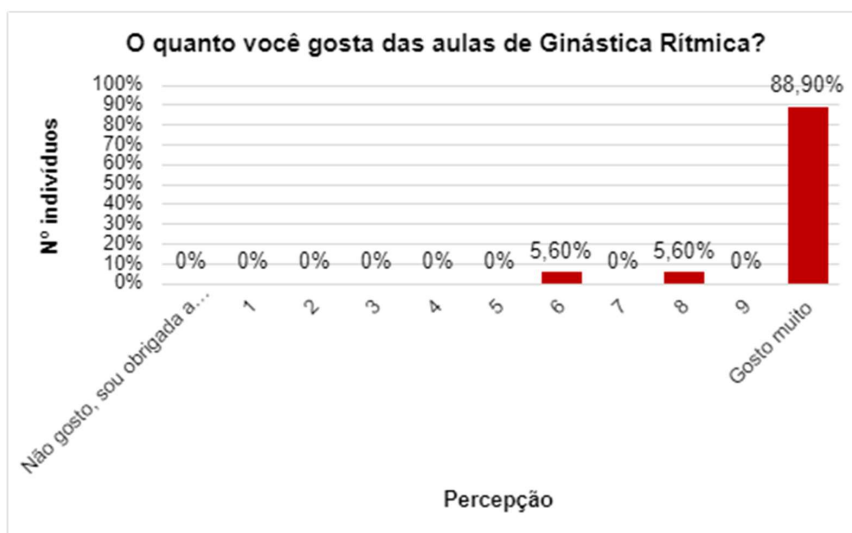


Gráfico 3: gostar ou não das aulas.

A seguir são apresentados os gráficos sobre o ambiente em que as alunas vivem e sobre o contexto familiar, por meio dos gráficos podemos perceber que elas se sentem seguras em casa com a família e que a saúde dentro do contexto familiar tem um número relativamente bom, somente 16,70% das alunas tem algum parente doente em suas famílias, um número que pode ser melhorado através de intervenções.

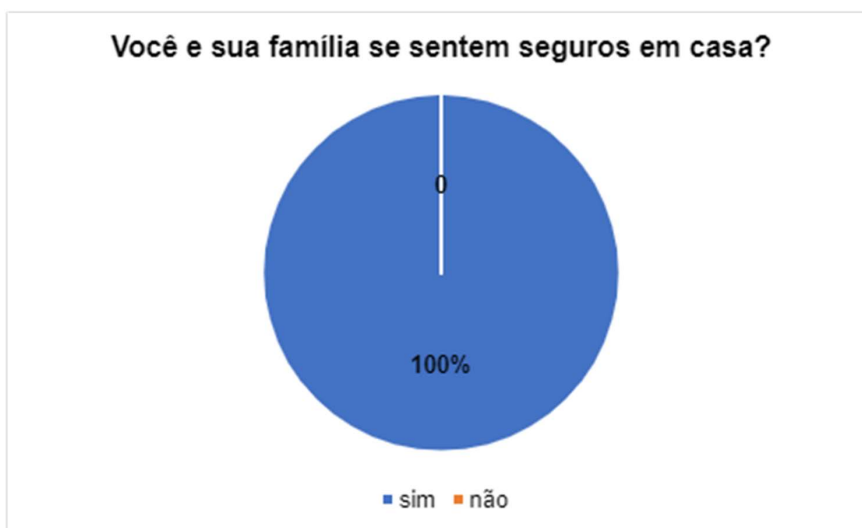


Gráfico 5: Segurança em casa.

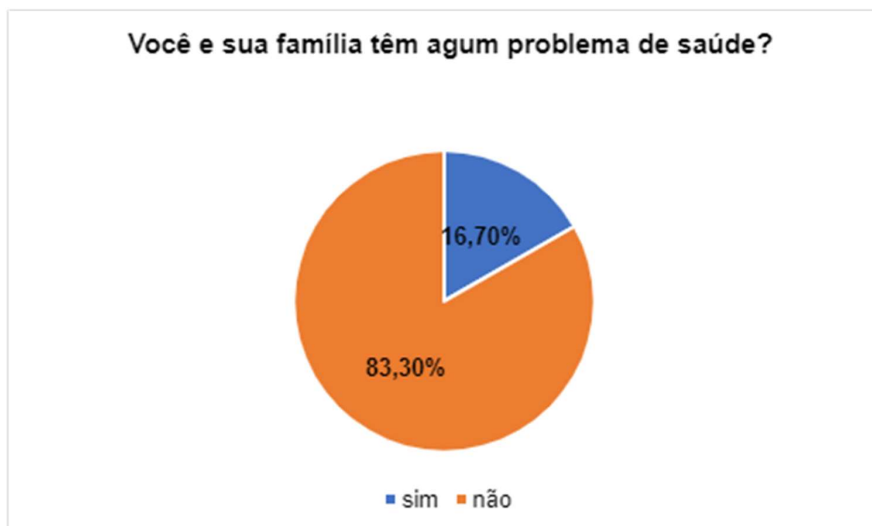


Gráfico 6: Saúde dentro do contexto familiar.

Faz-se necessário no estudo termos conhecimento se a instituição que fornece as aulas de GR também ajuda integralmente a vida das crianças, tanto biologicamente e psicologicamente quanto socialmente, entrando no contexto familiar das alunas.

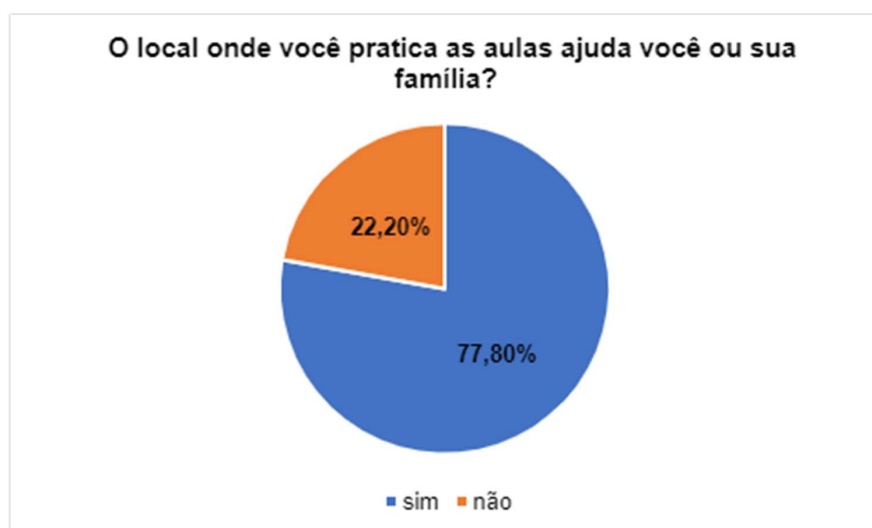


Gráfico 7: Ajuda da instituição.

As questões abertas foram analisadas e classificadas como apresentado na sequência. A maioria das respostas sobre o que elas sentem em relação ao corpo delas após a prática da GR ficou em torno de maior flexibilidade, autoconfiança, ausência de dores, promoção da saúde, facilidade em praticar outros esportes/danças, melhoria no desenvolvimento motor.

Quanto às respostas sobre o que mudou na vida delas após a GR ser introduzida foram mais voltadas para diminuição da timidez no cotidiano, melhoria da autoestima, sentimento de animação/disposição, felicidade, maior noção de responsabilidade, dedicação, otimização do sono, maior concentração, maior consciência corporal e consciência de seus limites.

Para um maior entendimento foi questionado para as alunas o que elas mais gostam nas aulas de GR, as respostas obtiveram alguns padrões como, saltos, acrobáticos, treinamento de flexibilidade, treinamento com os aparelhos da GR. Uma resposta chama a atenção: a aluna respondeu que gostava mais da professora, das amigas, dos desafios e de perceber sua própria evolução, o que entra no nosso aspecto de desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Em seguida, questionamos o que elas sentiam enquanto praticavam GR, e praticamente todas as respostas foram sobre alegria e felicidade. Elas também responderam que sentem dores, mas entendem que essas dores fazem parte do caminho a ser percorrido para elevar suas habilidades delas na GR, tanto a dor quanto o resultado dela como satisfatório.

Por fim, mudamos o foco para como a instituição que oferece as aulas de GR ajuda dentro do contexto de famílias desfavorecidas socioeconomicamente. Grande parte do retorno das respostas diz que a instituição ajuda oferecendo aulas de qualidade gratuitamente, em um local seguro, horários de aula acompanhando o horário escolar, com uma ótima estrutura. Uma aluna respondeu da seguinte forma, “A ginástica rítmica me ajudou a distrair a cabeça controlando assim minha ansiedade, melhorou minha alimentação e saúde física”. A instituição a ajudou fornecendo as aulas de GR, dando acesso a ela para toda a população, através disso houve um desenvolvimento biopsicossocial da aluna.

Considerações Finais

Os efeitos no desenvolvimento biopsicossocial em crianças desfavorecidas socioeconomicamente se apresentam positivos, de acordo com os resultados do estudo, houve uma melhora integral na vida das alunas, tornando a ginástica rítmica um refúgio para as crianças, não somente como uma prática esportiva, atingindo o objetivo geral do estudo, compreendendo o impacto da prática da ginástica rítmica no desenvolvimento biopsicossocial de crianças desfavorecidas socioeconomicamente. Além da GR ser uma prática que gera prazer para as alunas, também provoca a evolução de inúmeros aspectos, sejam biológicos, psicológicos ou sociais.

Os objetivos específicos deste estudo foram cumpridos, porém, ainda precisamos introduzir na prática, no cotidiano, oferecendo a ajuda necessária para que não somente no momento e no local das aulas a otimização da qualidade de vida das crianças seja alcançada, mas fora do ginásio também, pois o esporte não é somente lazer, ele tem o poder de transformar vidas, com a união entre equipes multidisciplinares e esporte, a transformação poderá ser ainda maior.

Conclui-se que são necessários mais estudos sobre o assunto abordado e maiores intervenções das instituições que promovem projetos sociais esportivos, dando mais suporte para as famílias, contribuindo assim para uma diminuição da nossa desigualdade social.

REFERÊNCIAS

AMORIM, P.; LOBO, B.; NETO, Severino; BARROS, Ana Paula. **Ambiente Econômico e Aprendizagem**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2016. 220 p.

ANTUALPA, K. F. Centros de treinamento de ginástica rítmica no Brasil: estrutura e programas. **Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física**, p. 1-187, 2011. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274715>>. Acesso em 31 de agosto de 2020.

AQUINO, G. B. de. O esporte como elemento socializador e formador de crianças e jovens. **Revista Científica da Faminas**, v. 6, n. 2, p. 126-140, maio-ago. De 2010.

ARAÚJO FILHO, D. da S. A Importância dos Projetos Sociais Desportivos na Sociedade Brasileira- Análise do Projeto Riacho Doce, Belém- Pará, Brasil. **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, p. 01-176, 2011. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57229/2/Delciraldo.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2021.

ARROYO, M. G.; SARAIVA, A.M. A. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em aberto**, v. 30, n. 99, p. 147- 158, 2017.

BERNARDI, L. M. O.; LOURENÇO, M. R. A. **Ginástica Rítmica: ensinando corda, arco e bola**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.

CAÇOLA, P. Iniciação Esportiva na Ginástica Rítmica. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 2, n. 1, p. 9-15, mar. 2007.

CALADO, L. B. Desigualdade Social. **ETIC**, v. 11, n. 11, p. 1, 2015.

CARDOSO, T. C. dos S. Ginástica rítmica e especialização precoce: caminhos das pesquisas e publicações no Brasil. **Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro**, p. 1-60, 2013. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118534/000742969.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 31 de março de 2021.

CORREIA, A. L. Benefícios da Ginástica no Desenvolvimento Integral do Aluno. **Universidade da Madeira**, p. 164-179, 2014. Disponível em <<https://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/1718/1/Benef%3%adcios%20da%20Gin%3%a1stica%20no%20DesenvolvimentoAnaCorreia.pdf>>. Acesso em 14 de dezembro de 2021.

CORTES NETO, E. D.; DANTAS, M. M. C.; MAIA, Eulália Maria Chaves. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 109-117, 2015.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

DANTAS, C. M. B.; OLIVEIRA, I. F. de; YAMAMOTO, O. H. Psicologia e pobreza no Brasil: produção de conhecimento e atuação do psicólogo. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 104-111, jan./abr. 2010.

DUBOC, I. F. Considerações a respeito da ginástica rítmica nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental 1. **Universidade de Brasília**, p. 01-45, 2021. Disponível em <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/28722/1/2021_IsadoraFigueiredoDuboc_tcc.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2021.

FONTANA, P. S. A Motivação na Ginástica Rítmica: Um Estudo Descritivo Correlacional Entre Dimensões Motivacionais e Autodeterminação em Atletas de 13 a 16 Anos. **Repositório Digital UFRGS Lume**, p. 1-193, 2010.

GABARRA, L. M.; RUBIO, K.; ÂNGELO, L. F. A Psicologia do Esporte na iniciação esportiva infantil. **Psicologia para América Latina**, México, n. 18, nov. 2009.

GAIO, R. C.; SANTOS, A. P. dos. Ginásticas e Discussões de Gênero: A Ginástica Rítmica na Formação Profissional em Educação Física. **Díasporas, Diversidades, Deslocamentos**, p.1-8, ago. 2010.

KOREN, S. B. R. A ginástica vivenciada na escola e analisada na perspectiva da criança. **Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física**, p. 1-203, 2004. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274929>>. Acesso em 08 de abril de 2021.

LOPES, A. C. B.; BERCLAZ, M. S. A invisibilidade do Esporte e da Cultura como Direitos da Criança e do Adolescente. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 2, p. 1430- 1460, 2019.

MARCO, M. A. de. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 1, p. 60-72, jan./ abr. 2006.

MARIZ, C. L. A Criança Carente Vista Por Suas Professoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. 69-70, maio 1985.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/agosto 2004.

MORAES, G. P. de; PIRES, F. L. B.; CASTRO, G. D. Desenvolvimento Humano E O “Ser Docente”: Concepções A Partir Da Experiência de Educador Com Uma Turma De Sexto Ano. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 4, p. 314-331, Set./ Dez. 2019.

MORENO, J. C. de A.; SILVA, L. F.; JUSTINO, J. L.; COTRIM, P. A.; LIMA, C. B. F.; OLIVEIRA, P. A. B. de; MATHIAS, V. R.; LEAL, T. A. Os Esportes Coletivos e Individuais como Meios de Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas: um Estudo com Escolares. **Revista Fafibe On Line**, n. 3, p.01-06, ago. 2007.

NOBRE, F. S. S.; BANDEIRA, P. F. R.; VALENTINI, N. C. Atrasos motores em crianças desfavorecidas socioeconomicamente. Um olhar bioecológico. **Motricidade**, v. 12, n. 2, p. 59-69, 2016.

NORA, L. F. D.; TAUGEN, A. D. M.; PAIM, M. C. C. A Importância da Ginástica nas Aulas de Educação Física Escolar, na Visão dos Docentes. **XXV Seminário Internacional de Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-5, 2018.

NUNES, I. C. A estrutura operatória concreta e escolaridade: um estudo realizado com crianças pertencentes a ambientes socioeconomicamente desfavorecidos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 40, n. 1, p. 100-108, 1988.

OECD. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. Santa Catarina: OECD Publishing, 2010. 374 p.

OLIVEIRA, D. A.; CARVALHO, L. M.; LEVASSEUR, L.; MIN, Liu; NORMAND, R. **Políticas Educacionais e a Reestruturação da Profissão do Educador**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 2019. 373 p.

PAZ, B.; LOURENÇO, M. R. A. Flexibilidade na Ginástica Rítmica: uma revisão de literatura. **Encontro de Atividades Científicas, 17; Seminário de Iniciação Científica, 4**, p. 01-02, 2014. Disponível em <http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1648/1/17_059216_trabalho.pdf>. Acesso em 05 de maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PORPINO, K. de O. Treinamento da Ginástica Rítmica: Reflexões Estéticas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 121-133, set. 2004.

SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, dez. 2011.

SANTOS, G. D. Projeto desportivo social com ginástica rítmica: educação em valores humanos. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, Curitiba, p. 1- 48, dez. 2011. Disponível em <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/7945>>. Acesso em, 14 de abril de 2021.

SCHUBERT, A.; JANUÁRIO, R. S. B.; CASONATTO, J.; SONOO, C. N. Aptidão Física Relacionada à Prática Esportiva em Crianças e Adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 22, n.2, p. 142-146, Mar./Abr. 2016.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidades e Fatores de Risco na Vida de Crianças e Adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006.

SILVA, R. J. dos S. Capacidades Físicas e os Testes Motores Voltados à Promoção da Saúde em Crianças e Adolescentes. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desenvolvimento Humano**, v. 5, n. 1, p. 75-84, 2003.

VIEBIG, R. F.; POLPO, A. N.; CORRÊA, P. H. Ginástica Rítmica na Infância e Adolescência: características e necessidades nutricionais. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, n. 24, p. 1-1, mar. 2006.

CAPÍTULO 5

O CORPO POÉTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Elizabete dos Santos Santana

Introdução

Este texto tem como objetivo entender o corpo e sua significação em diferentes contextos, bem como dar foco ao conceito no campo da Educação Física aproximando da Arte. Não se tem como pretensão apontar uma nova metodologia de ensino para a área da Educação Física baseada nas Artes, mas chamar a atenção para a possibilidade do poético e, com isso, dirigir uma maior sensibilidade e criatividade ao tema do corpo. Em outras palavras, queremos chamar a atenção e mostrar o corpo na perspectiva da arte, mais especificamente o corpo poético, para uma parcela da Educação Física que ainda consegue ver apenas músculos, desempenho e rendimento esportivo; quiçá fazer perceber que este mesmo corpo que contrai músculos tem uma intencionalidade, que nas artes corporais seria correlato a expressar emoções, criatividade e singularidade.

Fiorin (1999) afirma sobre a atuação do profissional de Educação Física que é necessário compreender o corpo, uma vez que trabalhamos com ele, sendo importante saber mais do que o seu funcionamento biológico. É preciso considerar a história inserida nele, agregar conhecimentos da arte à formação do profissional de Educação Física. O corpo poético é diferente do corpo desportivo e tem as suas especificações. Esse corpo, portanto, deve ser tratado com muito cuidado e respeito para que, através dele, consiga encantar, emocionar e surpreender (Nora, 2011). Fiorin (1997) enfatiza ainda que vivemos uma realidade no curso de formação em Educação Física que nos coloca distante de algumas áreas de conhecimento, há uma restrição a certos modelos, o que dificulta nossa visão e relação com a arte. Acreditamos que isso pode ser uma enorme perda. Para exemplificar, trazemos Silva *et al.* (2016) quando afirmam que a poesia enquanto estratégia de ensino dá sentido as aulas e traz consigo um movimento que pode, mais do que afetar os alunos, mobilizar também o professor no exercício profissional, educando o outro e mostrando que nada está dado, acabado e nem previsto.

Tal aproximação ganha sentido em um contexto de globalização que pode gerar insensibilidade generalizada. Neira e Nunes (2009) notam que há mudanças no cenário global por conta “[...] das constantes cenas sociais que tecem o conflituoso mundo contemporâneo influenciado por diferentes fatores sociais, políticos e econômicos ao longo da história [...]” (p.182) e que vêm influenciando relações dos diferentes grupos sociais. Neira (2018) destaca que as práticas discursivas estão diretamente ligadas na construção da identidade dos indivíduos, uma vez que lhes oferecem elementos de referência para que se situem no mundo.

Tais mudanças atingem diretamente a escola. Louro (2010) anuncia que, quando pensamos na escola enquanto instituição envolvida com o processo de construção de identidades sociais, percebemos o quanto ela se afasta, mesmo na contemporaneidade, das concepções mais sensíveis. Boa parte delas ainda foca seus esforços nos aspectos

cognitivos. De acordo com Meyer e Soares (2004, p. 9): “Historicamente, pode-se encontrar o corpo tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais”.

Cruz (2014) nos lembra que a sociedade se configura diferente daquela que existiu antes. É preciso reflexão sobre as ações e que se coloque em debate as questões que permeiam o nosso entorno. Quando se fala na construção de uma sociedade melhor, parte-se de um princípio de reflexão, de possibilidade a partir da reformulação de saberes, da busca de novas formas de organização. O corpo torna-se um produto, um rascunho a ser corrigido, um acessório da presença, sendo assim a descrição da pessoa deduzida as formas de seu corpo, condição material da existência da vida no mundo.

Esse processo, apesar de intensificado na contemporaneidade, não é recente. Soares (1998) nos ensina que no projeto da modernidade estava o corpo vigoroso, altivo, autônomo como o primeiro sinal de um mundo em estruturação. Assim, os termos de racionalização entendida como necessária, face aos valores do desenvolvimento indicam a verticalização dos corpos, a higienização dos hábitos públicos e privados, a normalização dos comportamentos.

Assim, o corpo considerado como fenômeno social, cultural e biológico, eixo de ligação do homem com o mundo, fundamento da existência individual e coletiva. Nos dias atuais vem se constituindo como um objeto obscuro em razão do discurso da modernidade, apoiado numa materialidade física, que incorpora em si a forma de mercadoria. Le Breton (2007) destaca que o corpo se tornou acessório, uma prótese marcada por uma subjetividade decadente, uma bula, um kit.

Para Schubert (2008), o corpo apresentado pela mídia é um corpo fabricado e calculado, preparados artificialmente antes de ser apresentado e traduzido em imagens que funcionam como normas. Nesse sentido, o corpo parece que sempre foi alvo de manipulações no interior de cada sociedade (Mauss, 1974). Os corpos são educados por uma realidade que os atravessa, pelas coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços delimitados e definidos por conhecimento, não só por palavras, mas também por olhares, gestos e coisas, pelo lugar onde vivem (Soares, 2001).

Desta forma, nos questionamos: estamos esquecendo de incluir em nossa prática profissional um olhar mais poético e sensível ao corpo? Há possibilidades de pensar o corpo poético na área de Educação Física e a contribuição da arte para este olhar?

Lecoq (2010) fala, em depoimento presente no seu livro, que chegou ao teatro por meio do esporte, descobriu a geometria do movimento e dizia viver a intensa poesia do esporte, interessava-se pelas relações de esporte e teatro. Treinava atores partindo de gestos esportivos (nadar, correr, saltar, entre outros), as criações partiam de improvisações,

de um interesse pelo teatro e pela vida. Em sua pedagogia do teatro, privilegiou o mundo de fora e como este mundo se espelhava no ator.

Conforme Nora (2011), práticas corporais são expressões culturais de caráter lúdico, tais como os jogos, as ginásticas, os esportes, as artes marciais e as acrobacias, entre outras práticas que são compostas por técnicas e que se manifestam prioritariamente no plano corporal. Assim, a dança e a arte viva são poéticas do corpo e integram uma lista de possibilidades. Ainda de acordo com Nora (2011), entendendo o corpo humano como aquele repleto de significado, marcado por um território biocultural, seria preciso discutir o modo como o corpo vem sendo compreendido dentro da Educação Física.

Hall (1997) argumenta que toda prática social tem o seu caráter discursivo. Assim sendo, há práticas políticas que se referem ao controle e ao exercício do poder, da mesma forma que existem práticas econômicas, que se referem à produção e distribuição dos bens e da riqueza. Ainda o autor diz que cada uma das práticas sociais está sujeita às condições que organizam e regem a vida política e econômica destas sociedades.

Segundo Corrêa e Souza (2007) na maioria dos casos a Educação Física é procurada pela questão estética cultural havendo uma grande barreira na relação com o corpo do outro, e até mesmo com o próprio corpo. Não adianta trabalhar com a estética, com o condicionamento, com a qualidade de vida, se não há uma preocupação em fazer o corpo ser, interagir e comunicar.

A arte instiga o homem a dar explicações sobre si próprio e sobre o mundo, antecedendo até mesmo a sistematização científica do conhecimento. No Renascimento, por exemplo, os próprios pintores fabricavam as tintas. Os estudos da biomecânica se iniciaram com as pinturas, onde artistas tentavam copiar o galope dos cavalos (Fiorin, 1999).

Soares (2001), ao referir-se ao corpo, diz que ele é inscrição que se move e que cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence, um quadro a ser lido que revela regras e costumes imersos por uma ordem social. Dos corpos são acrescentados ou retirados elementos que apresentam desvios, excesso, falta, são lugares de inscrição da cultura. Os corpos são submetidos as normas que o transformam por um processo de educação ao longo da história.

Corrêa e Souza (2007, p. 1) dizem que: “No estudo de Artes Cênicas e no campo da Educação Física o corpo é utilizado como sujeito e como objeto de investigação”, sendo ponto em comum entre as duas áreas.

Neira (2018) menciona que há novas demandas sociais e que é preciso questionar os marcadores sociais (condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religiões entre outros) presentes nas práticas corporais na escola. Uma forma de fazê-lo seria recorrer a política da diferença para reconhecer as linguagens corporais de grupos sociais quase sempre silenciados.

Os significados compartilhados estão implicados na construção da identidade, ou seja, quando se firma que duas pessoas pertencem ao mesmo grupo cultural significa que elas interpretam, expressam ideias e atuam no mundo de maneira semelhante (Hall, 1997).

Vieira (2013, p. 49) aponta que “se considerarmos o sujeito individual de forma temporal e contextual, é necessário analisar a articulação dos discursos e práticas que o constituem”. Práticas pedagógicas são operações que constituem subjetividades e não intermédios entre conhecimento e sujeito em desenvolvimento.

Silva (2000) afirma que a identidade e a diferença são criaturas do mundo cultural e social, ou seja, somos nós que a fabricamos e uma só faz sentido se compreendida em relação a outra.

Fiorin (1997) destaca que nosso olhar para o corpo está ligado ao fato de rejeitarmos situações que fogem de nossos padrões. Queremos saber qual modelo teórico seguir ou quais técnicas de pesquisas olhar. Presos em modelos, não nos damos conta, ou a devida importância, para as situações que nos cercam e para as mudanças que socialmente vão ocorrendo. Ter modelos é importante, mas estes não podem ser a função de uma vida.

Ao apreciarmos uma obra de arte é como se estivéssemos frente a frente com o mundo, com a história, com o mais íntimo de si. Olhá-la, apreciá-la, requer aceitar uma nova visão de mundo, de corpo ou sociedade, expressa em um espetáculo de dança, filme ou em um quadro. As obras de arte são objetos feitos pelos seres humanos para os seres humanos (FIORIN, 1997).

Desta forma, elegemos como objetivo analisar as formas, a história e memórias sobre o corpo para entender o corpo sensível, a arte e o lugar do corpo poético na Educação Física. Para tanto, estudaremos alguns aspectos do corpo ao longo da história - compreender a relação de arte, corpo poético e Educação Física.

Memória de um corpo e suas identidades

Diferentemente de nossas avós, não nos preocupamos mais em salvar nossas almas, mas em salvar nossos corpos da desgraça da rejeição social. Nosso tormento não é o fogo do inferno, mas a balança e o espelho (Mary Del Priori, 2000).

Álbuns de família, cartões postais e fotos são alguns exemplos que trazem a intimidade da história, mostrando a atmosfera da época pela imagem, informando a importância das sutilezas do passado na construção de tempos históricos (De Miranda, 2007).

Para Soares (1998) a imagem, uma gravura, uma pintura, uma fotografia, se revela de uma só vez, permitindo que o olhar comece a enxergar a partir de qualquer ponto usando a imaginação. Os significados de uma imagem são como elas se mostram, pode-se a partir do observado pensar o que a imagem mostra. Lendo uma imagem é possível aproximar

linguagens diferentes, ora texto, ora imagens e achar trechos da história que ficaram perdidos.

Fiorin (1997) toma a liberdade de dizer que a arte possui a função de extensão da memória, do mundo unido a imaginação do artista, podendo-se olhar como se estivéssemos lendo um livro, nele estão contidos os costumes, os hábitos, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, as mudanças ocorridas no seu corpo.

Um aspecto levantado por De Miranda (2007) é que pensar o sentido da história e avaliar o papel político da memória em tempos de esquecimento parecem ser inquietações úteis para analisar questões postas pela contemporaneidade. Tanto a história como a memória, são olhares do presente sobre o passado e a importância da memória se dá a partir da introdução da subjetividade no discurso historiográfico, possibilitando ao historiador ir mais longe, penetrar mais profundo nas camadas do tecido social, buscando através da história oral (ramo da História) registrar e preservar vozes do social antes silenciadas.

Silveira (2007) aponta que desde seu aparecimento, a História tem como função fornecer à sociedade uma explicação de suas origens, e que para começar a pensar numa possível relação entre memória e história também vale recorrer aos gregos já que para eles a memória era tão importante que ganhou lugar entre os deuses. A memória se distanciou da História a partir do momento que foi encarada como campo científico. Memórias são narrativas de identidade na medida em que o colaborador mostra como ele vê a si mesmo e o mundo e como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade.

Segundo Vieira (2013) uma memória coletiva representa um recorte da cultura e o recorte de um contexto social. A memória coletiva seria mais do que a soma das memórias individuais, é uma história de vidas entrelaçadas que se sustentam em um sistema simbólico. Tal recorte facilita uma leitura das identidades que compõe este contexto.

Silveira (2007) considera que não exista uma verdade a ser contada sobre um fato, mas diferentes verdades e entendimentos sobre suas construções atrás dos sujeitos históricos, tornando assim todas as conclusões provisórias. Cada indivíduo, enquanto sujeito histórico, compreende e interpreta de forma singular, construindo uma representação particular do ocorrido. Como aponta De Miranda (2007), somos parte de uma teia social.

O recurso literal e metafórico da viagem é usado por James Clifford, segundo Louro (2017), para pensar as culturas como locais de moradia e de passagem, para refletir sobre viajantes e nativos, turistas ou migrantes compulsórios, para pensar sobre os sujeitos que podem ou não podem viajar, para contar sobre as zonas de fronteira, sobre como ordens de discurso são mantidas dentro de uma comunidade permitindo pensar os deslocamentos na contemporaneidade.

Ainda Louro (2017) afirma que a viagem transforma o corpo, o caráter, a identidade, o modo de ser e estar desde o nascimento, assim a declaração de que “É uma menina!” ou “É um menino!” instala um processo de rumo ou direção, uma decisão sobre o corpo, desse corpo masculino ou feminino. Tal ato de nomear acontece numa lógica que supõe o sexo como algo que antecede a cultura atribuindo uma característica imutável, a-histórico e binário. O sujeito se obriga a pertencer a uma norma que regula sua cultura.

Segundo Louro *et al.* (1999) é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais que constituem os sujeitos na medida em que estes são influenciados por diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade significa estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social. Somos sujeitos de muitas identidades que provisoriamente pode ser atraente e depois descartáveis, podem ser rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias (LOURO *et al.*, 1999).

Barbosa, Matos e Costa (2009) citam que o corpo é um elemento cultural, socialmente construído e isso faz com que haja uma série de posicionamentos teóricos, filosóficos e antropológicos, assim por consequência o corpo não se revela apenas do ponto de vista orgânico, mas também enquanto fato social, psicológico, cultural e religioso.

Cairo (1999) cita do ponto de vista médico que o corpo humano passou por diversas transformações que nem a medicina soube explicar e que vem sendo estudado há milênios.

Le Breton (2006) analisa do ponto de vista da sociologia que a corporeidade humana pode ser compreendida como fenômeno social e cultural. As significações que fundamentam a existência individual ou coletiva nascem do corpo, este que é o eixo da relação com o mundo. Também produz sentidos que vão inserir o indivíduo de uma forma ativa no meio de um espaço social e cultural.

Para Peres (2010) o corpo não pode ser tomado como algo terminado e sim como algo vulnerável. As intervenções em suas diversas formas como política, social, científica, tecnológica, religiosa e até transgressivas ou marginais, comportam uma materialidade provisória e capaz de mudanças. É preciso entender de forma clara que o corpo não é universal e absoluto e sim plástico, flexível e relacional, pois é através de sua socialização e coletividade que ele é produzido.

Foucault (1987) apresenta o corpo como superfície e cenário de uma inscrição corporal. Para ele, trata-se de uma superfície marcada por acontecimentos, envolvida de um discurso que ordena que se controlem os prazeres e expressões. Nos alerta que nem mesmo o corpo é bastante seguro para servir de base para um reconhecimento de si mesmo e de suas características ou de um entendimento superficial das outras pessoas, tornando assim evidente a frequência da inscrição cultural que age sobre o mesmo.

O território da cultura não é fechado, ele se esparrama para além das fronteiras onde outras significações se entrecruzam, grupos culturais lutam pelo controle do que é posto em circulação (Neira, 2014). Neira (2008) afirma que o corpo é lugar de inscrição da cultura, carrega imagens e gestos que revelam partes da história da sociedade. Louro *et al.* (1999) considera que nossos corpos se constituem na referência que ancora, por força, a identidade.

Louro *et al.* (1999) reforça que investimos muito nos corpos de acordo com as mais diversas imposições culturais e que o construímos de modo a adequá-lo a padrões estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas nas diferentes culturas e atribuídas de formas diferentes aos corpos de mulheres ou de homens. Inscrevemos nos corpos marcas de identidades e como consequência a diferenciação, fortificando as redes de poder que circulam na sociedade, implicando assim a instituição de desigualdades e de hierarquias.

Algumas passagens pela história do corpo

Segundo Barbosa, Matos e Costa (2011) a história do corpo é a história da civilização, e cada sociedade e cultura o fazem ser de um jeito específico, funcionando como um fator determinante que constrói as particularidades, criando os próprios padrões. Na história surgem os padrões de beleza, de sensualidade, de postura e outros que vão modular a construção de indivíduos enquanto mulher ou homem.

Almeida (2010) reforça que os padrões estéticos e idealizações do corpo se alternam e se transformam, em consonância com valores, normas e crença vigentes em cada momento histórico. Assim, atualmente, percebe-se a construção que age na direção da conformação do corpo a um modelo.

Kury (2000) em “Ritos do corpo” enfatiza que na Grécia antiga não havia o hábito de vestir roupas de baixo e que o tipo de traje grego não tinha por função esconder o corpo. Nus por baixo das leves túnicas sem costura, não era difícil que seus corpos ficassem visíveis, e a beleza física era apreciada por todos os grupos sociais.

A imagem do corpo grego era radicalmente idealizada, treinado, produzido em função do seu aprimoramento. Este era visto como elemento de glorificação e interesse do Estado, instrumentos de combate (Barbosa; Matos; Costa, 2011).

Outro aspecto levantado por Barbosa, Matos e Costa (2011) é o de que enquanto os gregos celebravam a exposição, a força, os romanos não se expunham a luz, a força física era demonstrada pelos gladiadores associando-a à morte e a escuridão. Porém, no momento em que o domínio político do Império Romano se impôs à construção do pensamento filosófico, as significações de corpo estabelecidas foram alteradas. Assim

embora tenha sido atribuída um valor pagão ao culto do corpo, a arte romana se manteve orientada pelo ideal de beleza grego.

Foucault (2014) destaca que houve uma descoberta do corpo como alvo de poder durante a Época Clássica. Um corpo que se manipula, se modela, treina-se, que obedece e responde. De Oliveira Cruz (2014) expõe que para os gregos, o corpo e beleza estão intimamente ligados. Para os cartesianos, o corpo é uma máquina perfeita e para os cristãos ortodoxos, um antro de pecado e de perdição – ao mesmo tempo, templo divino e sagrado.

Barbosa, Matos e Costa (2011) argumenta que, com o cristianismo, assiste-se uma nova percepção do corpo, em que passa da expressão de beleza para a fonte de pecado, passando a ser proibido. A lição divulgada era a da morte de Cristo, assim lidar com a dor seria mais importante do que saber lidar com os prazeres.

Na Idade Média o corpo serviu como consolidação das relações sociais, ou seja, características físicas associadas ao vínculo com a terra determinavam as distribuições das funções sociais. O homem medieval era extremamente contido, não havia manifestação mais criativa devido à presença religiosa do cristianismo. A união da Igreja e da Monarquia trouxe mais rigidez, uma percepção de corpo baseada em valores morais (Barbosa; Matos; Costa, 2011).

Barbosa, Matos e Costa (2011) mencionam que no Renascimento as ações humanas passaram a ser guiadas pelo método científico, dando início a uma maior preocupação com a liberdade do ser humano. O avanço científico e técnico produziram nos indivíduos do período moderno uma admiração ao uso da razão científica. A redescoberta do corpo, nessa época, aparece principalmente nas obras de Arte, como as pinturas de Leonardo Da Vinci e Michelangelo, valorizando o estudo do corpo junto com o pensamento científico.

Ainda De Oliveira Cruz (2014) identifica que o corpo está marcado culturalmente assim como a sexualidade nas esferas política, social e cultural, assumindo significados diferentes de acordo com cada época e lugar, tendo intervenção de um meio que dita normas e posturas de comportamento. Somos produtos sociais e como tais reproduzimos os valores e os conceitos que circulam em nossa cultura. Nossa identidade se forma na interação e na relação com o outro, num processo em que identidade e diferença se mesclam e aquilo que é padrão para uma cultura não é para a outra.

Schubert (2008) afirma que na contemporaneidade a dimensão corporal assegura a “verdade” sobre os sujeitos e o sucesso ou fracasso do indivíduo parece ser medido pelo “formato” e pela aparência que o corpo exhibe. O corpo, nesta etapa histórica, atua como um informador da individualidade. Em outros períodos históricos, a função informadora do corpo estava vinculada ao pertencimento familiar, comunitário e a valores integrativos que ofereciam ao indivíduo lócus (social) e um suporte de dignidade e pertencimento.

Para Rosário (2006), se anteriormente o corpo foi dividido em dois, matéria física e alma, atualmente, no tempo que consideraremos pós-moderno, o corpo é a própria fragmentação, parte-se em pedaços, divide-se e adquire sentido próprio. O físico agora se decompõe, glúteos, coxas, seios, boca, etc. Corpo enquanto potencial de consumo e tratamento através de cirurgias.

Visto isso, Gombrich (1999) soube explicar bem a importância de trazermos a arte para o nosso atual cotidiano (em nosso caso, para a Educação Física), pois:

[...] olhar um quadro com olhos de novidade e aventurar-se numa viagem de descoberta é uma tarefa muito mais difícil, embora também mais compensadora. É incalculável o que se pode trazer de volta de semelhante jornada (p. 18).

Corpo Poético, possibilidades para a Educação Física

Barbanti (2012) pontua que muitas pessoas confundem o termo Educação Física e que não sabem o que ela representa ou qual atuação dos profissionais envolvidos. Quando se fala em Educação Física devemos pensar em um extenso campo de ações, na relação entre o movimento humano e outras áreas de educação, ou seja, a relação do desenvolvimento físico com o mental, emocional e social.

Os programas de Educação Física, historicamente, visavam os estudantes e quase que de forma exclusiva acontecia nas escolas e as definições tradicionais refletiam esse foco educacional (Barbanti, 2012).

Segundo Rosário e Darido (2005) a Educação Física possui um grande conteúdo que é formado pelas diferentes manifestações corporais, como os jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, lutas e outras criadas pelo ser humano ao longo da história.

Para Betti (1991) as práticas de manifestações corporais têm sido chamadas de cultura corporal de movimento, cultura corporal ou de cultura de movimento por se tratar de um conjunto de saberes diversificados e riquíssimos.

Kolyniak Filho (2008) define o termo educação física como aquele composto por dois elementos: a educação, que o associa um conjunto de práticas sociais e a física que o envolve ao domínio daquilo que se entende por físico. Por sua vez, Barbanti (2012) explica que hoje em dia Educação Física é definida como um processo educacional que usa o movimento como um meio de ajudar as pessoas a adquirir habilidades, condicionamento, conhecimentos e atitudes que contribuem para o seu ótimo desenvolvimento e bem-estar.

Novamente com Kolyniak Filho (2008), afirma-se que em primeiro lugar cabe entender o que é educar, uma vez que as concepções e práticas educacionais estão relacionadas em formas de conceber o homem, a sociedade e o mundo. É importante saber que os diferentes significados atribuídos à educação física se formaram devido as práticas sociais e que tais sempre foram influenciadas por ideologias específicas, nunca politicamente.

te neutra. Kolyniak Filho (2008) explica ainda que: “Uma vez evidenciado que o significado da expressão educação física depende de pressupostos filosóficos de quem a utiliza, cabe explicitar que essa expressão pode referir-se, também, as diferentes práticas sociais” (p.8).

Ferreira (2012) em seu artigo traz uma reflexão sobre o corpo poético. Descreve desde os filósofos pré-socráticos até Merleau-Ponty. O artigo é dividido em duas partes, o primeiro traz essa trajetória do conceito de *physis* e o segundo estabelece a relação direta com o corpo poético, há uma tentativa de ampliar a questão de soma *poietikos*, afirmando que não há um, mas vários corpos poéticos que repousam, não sobre o *soma*, mas sobre a *physis*. Portanto, o artista da cena busca uma *physis poietikos*, ou seja, corpo como casa e janela, que permite possibilidades de renascimentos e de saberes, de experiências que se darão e se manifestarão entre os conhecimentos adquiridos durante a vida humana, numa relação entre a Arte e Vida.

Para Freire e Terra (2008) o corpo presente se faz em fluxo e é por onde são possíveis as correspondências entre o que está dentro e o que está fora dele. Assim os limites são reconsiderados e o acesso ao fluxo poético é possível como a imagem que se faz pela sua exuberância. A presença, indispensável para ter o corpo enquanto matéria poética, aperfeiçoa o apoio por onde correm os fluxos de poesia.

Com frequência utiliza-se a expressão de que “o corpo é o instrumento do ator”. Ao nosso ver, a utilização é errônea, pois compreender o corpo como um instrumento, seria trazer a concepção dicotômica de ser humano, em que se separa corpo e mente, remetendo ao corpo a posição de objeto. Segundo Burnier:

O instrumento de trabalho do ator não pode ser o corpo. Não podemos transformar um defunto em ator. O corpo não é algo, e nossa pessoa algo distinto. O corpo é a pessoa. A alma o anima, mas sem ele não seríamos pessoas, mas anjos. Tampouco é o corpo vivo o instrumento de trabalho do ator. A arte é algo que está em vida, ou seja, algo que irradia uma vibração, uma presença (Burnier, 1999).

Boal (1983) trabalha o corpo poético através do que chama “poética do oprimido” em que aponta alguns caminhos pelos quais o povo reassume sua função de protagonista no teatro e na sociedade, tendo por objetivo questionar certos modelos sociais com relação a aristocracia, propondo que as ideias sejam sempre debatidas e que não sejamos espectadores, pois o teatro deveria ser uma espécie de cântico livre.

Em relação a este sistema Kern (2012) diz que na Grécia Antiga, Aristóteles, um dos maiores filósofos da humanidade criou uma teoria sobre o teatro, cujo objetivo era o de purificar a alma daqueles que assistem à peça, assim como a do protagonista através de processos dramáticos e da provocação de fortes sentimentos, capazes de mergulhar o espectador e fazer com que adotasse para si os pensamentos e atitudes do que é visto no palco. Em sua monografia, o autor revisa estes conceitos propostos pelo filósofo a fim de relacioná-los com os fatos ocorridos na Alemanha entre o final da Primeira Guerra e a Segunda Guerra Mundial, destacando a ideologia nazista imposta. O Sistema Trágico Coercitivo de

Aristóteles possui diversos conceitos que são intrínsecos ao processo e necessários para a compreensão e construção de um roteiro a ser seguido: empatia, peripécia, catástrofe e catarse (Kern, 2012).

Seria possível a arte e sua relação com a vida e o espectador, ter diversos tipos de interpretação? Seria um fenômeno contemplativo ou um fenômeno essencialmente político? Todo teatro é necessariamente político, pois políticas são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas. Seria um erro, nesse sentido, conduzi-los por vias distintas (Boal, 1983).

Considerações Finais

Através das leituras para este texto pôde-se ver que o corpo precisa ser olhado com mais sensibilidade e que o que aqui se propõe não é uma nova metodologia baseada na arte, mas uma reflexão para a nossa prática profissional, incluindo um olhar mais poético para o corpo. A arte possibilita termos uma dimensão do que acontece a nossa volta. Assim é preciso outro olhar para a Educação Física do que estes que carregamos, de ideais de outra época, mas que insistimos em reproduzir.

Ser poético é reinventar a existência, é uma forma de ler o mundo, assim seria muito útil para a área de Educação Física este olhar sensível, com respeito a identidades e diferenças e à cultura como lugar de disputa, lugar de dar vozes as culturas que outrora foram marginalizadas, sem para isso negar a cultura dominante.

Não podemos mais tratar o aluno e os conteúdos como se estivessem no início do século e perpetuar a ideia de corpo como máquina perfeita que deva ser treinada para garantir algum bom rendimento. A literatura da área é composta em sua grande maioria por livros que legitimam a prática por rendimento, favorecendo ainda a separação entre corpo e mente, onde pouco encontramos sobre uma educação mais sensível, repetindo uma prática do ensino pouco transversal que não articula seus temas. Que os alunos encarem seus corpos como um quadro que pode ser modificado ao longo de novas experiências, pois a poesia amplia a visão de mundo e modifica realidades, faz transgredir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. L. de. “ **Uma beleza que vem da tristeza de se saber mulher**”: representações sociais do corpo feminino. 2010.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Zahar, 2005.
- BARBANTI, V. **O que é Educação Física**. Ribeirão Preto, p. 1-23, 2012.
- BARBOSA, M. R., MATOS, P. M., & COSTA, M. E. (2011). Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, 23(1), 24-34.

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. Editora Movimento, 1991.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BURNIER, L. O. **A arte de ator**. Revista do LUME. UNJCAMP. Campinas, n. 2, p. 11- 12, 1999.
- CAIRO, C. **Linguagem do Corpo**. Mercuryo. São Paulo, 1999.
- CASSIMIRO, E. S.; GALDINO, F. F. S.; SÁ, G. M. **As Concepções de Corpo Construídas ao Longo da História Ocidental: Da Grécia Antiga à Contemporaneidade**. Metávoia, São João del-Rei/MG, n. 14, 2012.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 1988.
- CORRÊA, P. S.; SOUZA, N. G. **O Corpo na Educação Física, nas Artes Cênicas e na música: um estudo comparativo**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- COURBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**. 2008.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, v. 2, n. 1, p. 5-24, 2001.
- DE BARROS, M.; BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. Planeta, 2010.
- DE OLIVEIRA CRUZ, M A. B. Corporeidade e as Relações de Gênero: por uma teoria corporal da ação social e individual. **Revista Equador**, v. 2, n. 2, p. 100-115, 2014.
- DE MIRANDA, D. S. **Memória e cultura: A importância da memória na formação cultural humana**. Edições SESC SP, 2007.
- DEL PRIORE, M. **Mulheres no Brasil colonial**. Editora Contexto, 2000.
- FERREIRA, A.; DA SILVA, E. L. 08. Sobre o Corpo: Uma trajetória da Physis ao corpo poético. **O Percevejo Online**, v. 3, n. 2, 2012.
- FREIRE, J. C.; TERRA, V. S. **Estudos para uma dança de si: escutas do corpo, imagens do ar**. Campinas, SP: [s.n.], 2008.
- FIORIN, C. M.; SOARES, CL. **Uma visão do corpo na arte e na pedagogia**. Campinas, [SP; [s.n.], 1997.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Leya, 2014.
- GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., v. 16, 1999.
- GONÇALVES, A. S.; DE AZEVEDO, A. A. O corpo na contemporaneidade: a educação física escolar pode ressignificá-lo. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p. 119-130, 2008.
- GHIRALDELLI, P. **Educação física progressista**. Edições Loyola, 1991.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2005.
- KERN, N. L. **Sistema trágico coercitivo de Aristóteles e nazismo: a construção da tragédia nazista**. 2012.
- KURY, L. **Ritos do corpo**. Senac, 2000.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Editora Vozes. Petrópolis RJ, 2006.
- LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. Papyrus Editora, 2007.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica, 2017.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.
- MARANGONI, R; MARANGONI, R. **Clown: corpo risível na educação física**. Campinas, [SP; [s.n.], 2003.
- MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- NEIRA, M. G.. **Educação física cultural**. Editora Blucher, 2018.
- NEIRA, M. G.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física cultural: escritos sobre a prática**. Editora CRV, 2016.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NORA, S. Um lugar para o corpo [POÉTICO] sensível na Educação Física da UCS (RS). **Do Corpo: ciências e artes**, v. 1, n. 1, 2011.

PERES, W. S. Travestis: corpos nômades, sexualidades múltiplas e direitos políticos. **Sexualidade, Corpo e Direito**, p. 69, 2010.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C.. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

ROSÁRIO, N. M. **Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose**. Disponível em: www.comunica.unisinos.br. Acesso em 30/04/2018.

SCHUBERT, J. **Corpo Metamórfico: As transformações do CORPO no extremo contemporâneo**. 2008. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_281.pdf. Acesso em 29/04/2018.

SILVA, C. da C. (Org.) *et al.* **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. v.2 (120p.)

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, C. S. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores associados, 1998, p. 25.

SOARES, C. S. **Corpo e história**. Autores Associados, 2001.

SOARES, C. S. **Educação Física: raízes europeias**. Autores Associados, 2017.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba**. 2013. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Rubens Antonio Gurgel Vieira

Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade de Lavras. Doutor em Currículo pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP). Mestre em Didática pela Faculdade de Educação da USP. Membro do Grupo de Estudo Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF-FEUSP), do Grupo de Pesquisa, Linguagem e Práticas Corporais da Faculdade de Educação da Unicamp (PHALLA) e do Grupo Transgressão (GT) da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba (2008). Graduado em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos. Graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos. Produções voltadas para Currículo, Educação Física na ótica das Ciências Humanas, Corpo, Subjetividade, Esporte e Política.

João Pedro Goes Lopes

Doutorando em Educação pela FEUSP. Mestre em Educação pela UFSCar - Campus Sorocaba (2019). Pós-graduado em Educação Física Escolar. Graduado pela Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba - FEFISO (2022). Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da USP (GPEF - FEUSP). Suas produções correspondem às temáticas da Educação Física, Educação Física escolar, Educação, Currículo e Formação inicial de professores(as). É professor efetivo da rede municipal de Sorocaba.

Educação Física e Pesquisa(s)-Volume II

Trata-se de um segundo volume de publicação de pesquisas na área da Educação Física, com base nas Ciências Humanas e enfoque qualitativo. São cinco capítulos, sendo que cada um deles é resultado de uma pesquisa distinta dentro do espectro delimitado.

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
R. João de Deus, 63, 66075000, Belém-PA

