



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio de Janeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Campus Nilópolis

Pós-graduação em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação

LUÍSA ZANNI CAPITONI

**O que pode o corpo do estudante de Ensino Fundamental
II? - um elogio a uma escolarização corporificada**

Nilópolis

2023

LUÍSA ZANNI CAPITONI

**O que pode o corpo do estudante de Ensino Fundamental II? - um elogio a
uma escolarização corporificada**

-

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal do Rio
de Janeiro, *campus* Nilópolis, como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Especialista no Programa de
Pós-graduação em Linguagens Artísticas,
Cultura e Educação.

Orientadora: Profa. Ma. Takna Mendonça
Formaggini.

Nilópolis
2023

CIP - Catalogação na Publicação

C244q Capitoni, Luísa Zanni

O que pode o corpo do estudante de Ensino Fundamental II? -
um elogio a uma escolarização corporificada. / Luísa Zanni Capitoni
- Nilópolis, 2023.
65 f. ; 30 cm.

Orientação: Takna Mendonça Formaggini.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização), Especialização
em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus
Nilópolis, 2023.

1. Corpo. 2. Escolarização. 3. Ensino Fundamental II. 4.
Educação Integral. 5. Corporeidade. I. Formaggini, Takna
Mendonça, **orient.** II. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro. III. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária: Josiane B. Pacheco CRB-7/4615

LUÍSA ZANNI CAPITONI

O QUE PODE O CORPO DO ESTUDANTE DE ENSINO FUNDAMENTAL II? - UM
ELOGIO A UMA ESCOLARIZAÇÃO CORPORIFICADA

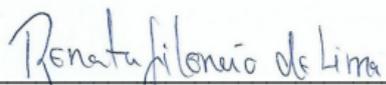
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e
Educação.

Aprovada em 05 / 06 / 2023.

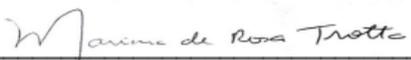
BANCA EXAMINADORA



Profª Mª Takna Mendonça Formaggini - (Orientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



Profª Mª Renata Silencio de Lima - (Membro Interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



Profª Drª Mariana de Rosa Trotta - (Membro Externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

“Não pense que a cabeça aguenta se você parar”.
(Raul Seixas)

RESUMO

No presente trabalho, assume-se uma postura em defesa da importância de se considerar a corporeidade dos estudantes ao longo de seu processo de escolarização - mais especificamente, dos estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Justifica-se a relevância do olhar para a dimensão corpórea dos estudantes na compreensão de que o paradigma cartesiano - segundo o qual corpo e mente são partes dissociadas de um mesmo organismo - colabora para que as instituições escolares ofereçam aos estudantes uma educação que privilegia a intelectualidade em detrimento da corporalidade. Essa abordagem é considerada problemática pois, de acordo com a legislação nacional referente às funções sociais da escola, a educação deve formar o estudante para seu futuro no mercado de trabalho, mas também permitir-lhe desenvolver sua sensibilidade, criticidade e cidadania, dentre outras habilidades que escapam de uma lógica utilitária. É tecida uma crítica à tendência escolar percebida (pela experiência da autora e pela análise de questionários realizados com docentes do segmento) de submeter os corpos dos estudantes a processos disciplinadores que os tornam docilizados e, desse modo, menos autônomos do que um indivíduo tem direito a ser. Para tanto, o trabalho investiga as origens da atual configuração do espaço escolar, e analisa a influência de fatores socialmente distintivos e do paradigma que cinde corpo e mente no processo de escolarização dos indivíduos. Contrasta-se ao pensamento cartesiano

a fenomenologia da percepção, de Merleau-Ponty, para embasar o entendimento de que o corpo, mais que um mero invólucro dos indivíduos, é a parte material que nos compõe e nos permite experienciar o mundo.

Palavras-chave: Corpo. Escolarização. Ensino Fundamental II. Educação integral. Corporeidade.

Resumen - En el presente trabajo, se asume una postura en defensa de la importancia de considerar la corporeidad de los alumnos a lo largo de su proceso de escolarización - más específicamente, de los alumnos del segundo segmento de la Enseñanza Fundamental. Se justifica la relevancia de la mirada hacia la dimensión corpórea de los alumnos en la comprensión de que el paradigma cartesiano - según el cual cuerpo y mente son partes disociadas de un mismo organismo - colabora para que las instituciones escolares ofrezcan a los alumnos una educación que privilegia la intelectualidad en detrimento de la corporalidad. Ese abordaje es considerado problemático, pues, de acuerdo con la legislación brasileña referente a las funciones sociales de la escuela, la educación debe de formar el alumno para su futuro en el mercado de trabajo, pero también permitirle desarrollar su sensibilidad, criticidad y ciudadanía, entre otras habilidades que escapan a una lógica utilitaria. Es tejida una crítica a la tendencia escolar (percibida por la autora y por el análisis de cuestionarios realizados con docentes del segmento) de submeter los cuerpos de los estudiantes a procesos disciplinarios que les vuelven docilizados y, de ese modo, menos autónomos de lo que tiene derecho a ser un individuo. Para ello, el trabajo investiga los orígenes de la actual configuración del espacio escolar, y analiza la influencia de factores socialmente distintivos y del paradigma que escinde cuerpo y mente en el proceso de escolarización de los individuos. Se contrasta al pensamiento cartesiano la fenomenología de la percepción, de Merleau-Ponty, para basar el entendimiento de que el cuerpo, más que un simple envoltorio de los sujetos, es la parte material que nos compone y nos permite experienciar el mundo.

Palabras clave: Cuerpo. Escolarización. Enseñanza Fundamental II. Educación integral. Corporeidad.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
Capítulo 1: O espaço escolar.....	12
Capítulo 2: Os corpos e o mundo.....	16
Capítulo 3: O corpo do estudante de Ensino Fundamental II.....	32
Considerações Finais: o corpo como “inutensílio”.....	48
Referências.....	51
Anexos.....	54

Introdução

O corpo que pensa e escreve estas palavras não pretende se furtar de deixar claro que é uma primeira pessoa: eu. Dito isso, não vejo coerência em começar este texto sem mencionar o caminho que tracei - eu: meu corpo-estudante de dança - para chegar até aqui. Pensava que escrever este trabalho começaria com a leitura do referencial teórico pré-selecionado, passando pela escolha dos trechos mais relevantes ao tema, até chegar a tecer comentários a respeito desses trechos, de modo a desenvolver meu argumento. A verdade, entretanto, é que textos de autores nos quais não pensei antes foram se apresentando diante de mim durante a fase de escrita, quando já não pensava ocupar-me tanto de leituras. E a coreografia da escrita, que eu pensava ser leitura-escrita-revisão, virou na verdade um longo improviso em cima dessa estrutura até encontrar seu ritmo: leitura-escrita-leitura, escrita-escrita-revisão, leitura-pausa-leitura, pausa-pausa-pausa, leitura-(o que eu estou fazendo?)-escrita... Foram incontáveis combinações de movimento para compor o corpo deste texto.

Também pensava, ao ingressar no curso, em 2020, que concluiria a pós-graduação ao fim de 2022, após passar dois anos indo - eu e meu corpo - de trem da Tijuca para Nilópolis toda quinta-feira. Não pensava - nem eu nem ninguém - que nos acometeria uma pandemia capaz de trancar nossos corpos em casa por segurança, por sobrevivência. Não pensava que trabalharia fora da minha área; que teria aulas *on-line* (a muito custo!); que pararia de dançar, de mover meu corpo com regularidade; que não teria mais a presença corpórea do meu pai.

Tudo isso - a vida, a forma como a vida se deu - me atravessa com todo o fio de corte que traz consigo a palavra "atravessar", e o fato de concluir essa pesquisa de forma diferente e em um tempo diferente do que eu havia planejado parece-me dialogar com o próprio argumento que procuro trazer aqui. Nossos corpos, de tanto contato com maquinários e suas formas rígidas de ser, percebo, acabam por se condicionar a desempenhar uma produtividade maquinal, contrariando nossa natureza humana, criativa, espontânea. Temo ser a instituição escolar, historicamente, uma grande responsável por esse condicionamento. É por este temor e pela confiança no poder de um processo criativo e libertário de

ensino-aprendizagem que (coreo)grafei este texto, após ensaiar incansavelmente o lugar de cada palavra.

“Repetir, repetir, até ficar diferente”, escreveu Manoel de Barros (2008). Assim se dá, enfim, uma obra criativa: quando se permite *inventar* para além da estrutura racionalizada no começo do processo. Este trabalho começou nas primeiras palavras redigidas na primeira página; começou em 2008, quando fiz minha primeira aula de teatro; começou na minha graduação em Letras, enquanto questionava a estrutura escolar; começou quando decidi prestar vestibular para Dança em 2018. Começa agora.

O ponto de vista do docente em sala de aula, olhando seus estudantes, ainda não traça no espaço a linha horizontal há tempos proposta por Freire (2011). Observando a turma de cima, de pé, tendo atrás de si um quadro branco e, diante de si, corpos adolescentes dispostos em carteiras, o docente do Ensino Fundamental é testemunha e partícipe (talvez involuntário), ainda, de um cenário similar ao das salas de aula do século XVIII (Foucault, 1987, p. 173). A despeito da presença de *smartphones* e projetores de vídeo, dentre outros itens que nos indicariam a obsolescência de certas estruturas condizentes aos paradigmas de tempos remotos, os corpos em sala de aula ainda são estimulados a se adaptar à mesma configuração de séculos atrás. É este corpo o tema central desta pesquisa: este corpo e a forma como é conduzido ao longo de sua escolarização, que lhe faz absorver e replicar os paradigmas da nossa sociedade por toda a vida.

O corpo, a “tecnologia de informação mais antiga da humanidade” (MOTTA, 2006, p. 66), tem seu espaço previamente limitado por convenções nas mais diversas situações de interação social. Na escola, se dá da seguinte maneira: o corpo adolescente, com seus hormônios em polvorosa, deve permanecer sentado por uma longa sequência de horas, de segunda a sexta, por anos a fio, com exceções previstas apenas nos recreios e aulas de Educação Física. Observo essa realidade cotidianamente enquanto docente, mas já a conheço desde a minha própria escolarização. O gérmen do movimento para o trabalho que se apresenta aqui surge em inquietações que datam de minha vida escolar, é atravessado e alimentado durante minha formação em Letras, se agiganta no meu intenso contato com a prática do teatro desde a adolescência e desponta no meu ingresso na

faculdade de Dança antes de se tornar esta monografia para conclusão do curso de pós-graduação.

Em desassossego diante (e dentro) desse cenário percebido, de corpos contidos nas salas de aula, tanto enquanto aluna como enquanto educadora, debruço-me, nesta pesquisa, sobre a forma pela qual se organizam os corpos de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental no espaço escolar. A pesquisa teve por objetivo geral investigar se determinadas estruturas (tais como: espaço físico escolar, fatores corporais socialmente distintivos, formação docente, entre outras) têm se colocado como impeditivas à inclusão da corporeidade dos estudantes nas relações que se dão no processo de ensino-aprendizagem escolar. Visando alcançar tal objetivo, fez-se necessário considerar o contexto no qual se inserem tais corpos. Nesse sentido, os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar o sistema físico e o sistema ideológico que regem a estrutura escolar na atualidade; investigar as influências do pensamento cartesiano sobre os corpos escolarizados; e compreender se as orientações governamentais a respeito da educação têm sido condizentes com a prática escolar.

A educação escolar nacional, segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). Embora disposta em termos que demandariam uma elucidação maior acerca de seu significado preciso, a legislação mostra, desde seu início, um posicionamento que confere às instituições escolares uma função social que vai além da preparação de seus discentes para sua futura atuação no mundo como trabalhadores.

Reconhecer a sociabilidade como prática, ou seja, atividade que se opõe à mera teoria; que se realiza no mundo concretamente por meio de relações, será fundamental para o que se pretende discutir. Conforme Freire,

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele (...). É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (Freire, 2011, p. 53).

Reconhecer, ainda, a importância do espaço escolar como espaço potencial de fomento da prática social, e essa prática social, por sua vez, como um compromisso ético de cada indivíduo com a própria cidadania, ilustra o entendimento de educação que se deseja pautar nesta pesquisa.

Retomando Freire, é importante salientar que, ao tratarmos de corpos humanos como objetos de estudo, a citação anterior faz mais que um simples jogo de palavras ao revelar a importância (que também é de interesse da pesquisa) dar vazão à subjetividade (parte inerente e particular de cada sujeito) dos estudantes no espaço escolar que, conforme aponta Foucault (2014), frequentemente se dedica a processos uniformizantes.

À mesma Lei nº 9.394 citada anteriormente acrescenta-se que a educação básica no Brasil deverá ser ministrada com base em princípios que incluem: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996), entre outros tópicos, que não são tão (ou nada) específicos em relação aos atravessamentos que afetam o corpo físico de maneira direta.

Viver e ser educadora no Brasil outorga com ainda mais urgência minha ética pessoal e profissional a observar atentamente o que se faz dos corpos em formação no espaço escolar, considerando todos os chamados “recortes” que os alocam neste ou naquele grupo social. Trata-se do país que mais mata pessoas LGBTQIAP+ no mundo; que mantém seu capacitismo desde o uso cotidiano de expressões idiomáticas à falta de acesso das Pessoas com Deficiência a inúmeros espaços; que ocupa uma deplorável posição nas lideranças dos *rankings* de violência de gênero; que possui uma arraigada herança escravocrata e uma estrutura intensamente racista; que boicota condições básicas de subsistência das populações indígenas que invisibiliza. Sendo a escola o primeiro contato com a sociedade que os estudantes têm após seu convívio familiar, considerar o que diz, pede, pergunta e sabe cada corpo em formação é reafirmar o compromisso dos educadores com a formação cidadã dos educandos.

Desse modo, a relevância deste trabalho apoia-se nas próprias diretrizes propostas para que a educação nacional seja uma prática fomentadora e sustentadora de uma sociedade democrática. Entende-se, nesta pesquisa, a dimensão corpórea dos indivíduos como elemento de fundamental importância para a construção e manutenção dessa almejada sociedade democrática e, portanto, inclusiva para as mais diversas corporeidades e seus saberes.

Justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa, ainda, confiando na potência transformadora do olhar sensível de arte-educadores (e demais educadores comprometidos com a sensibilidade) para além do estereótipo com o qual frequentemente se categoriza tudo o que é nomeado como “lúdico”. A arte, a educação e a arte-educação são fundamentais para que uma população possa desenvolver sua natureza potencialmente sensível e crítica. Desse modo, torna-se menos refém da barbárie como a que de 2018 a 2022 veio proporcionando um desmonte da saúde, da cultura e da educação no país.

A pesquisa se estrutura em 3 capítulos, tencionando articular à problemática relacionada aos corpos escolarizados os temas que a atravessam com a devida profundidade, sem pretender com isso esgotar as incontáveis nuances existentes nas instituições escolares na extensão do território nacional. No capítulo 1, intitulado “O espaço escolar”, apresenta-se, primeiramente, uma análise da estrutura material e ideológica e das formas de ocupação do espaço escolar brasileiro na atualidade, partindo de uma investigação das origens dessas estruturas sob a perspectiva de Foucault. Articula-se, ao pensamento foucaultiano, e à realidade escolar brasileira, a perspectiva do filósofo Byung-Chul Han de que somos “sujeitos de desempenho” vivendo em uma “sociedade do cansaço”. Procura-se elucidar, dessa maneira, que a forma como os corpos são organizados está intrinsecamente relacionada à forma como o espaço escolar em si está organizado.

No segundo capítulo, “Os corpos e o mundo”, é tecido um comentário acerca de alguns dos fatores socialmente distintivos que se relacionam diretamente com os corpos dos indivíduos. Cabe mencionar que, desse modo, tenciona-se conferir a devida materialidade ao objeto (que na verdade é sujeito) de pesquisa em questão. Em outras palavras, não se considera “corpo” nesse trabalho uma completa abstração ou mero invólucro de quem verdadeiramente é cada sujeito. Considera-se, então, o corpo como o grande veículo que possibilita a cada ser a experiência do mundo. Parte-se, ainda, do entendimento de que traços socialmente distintivos trazem experiências completamente diferentes a corpos diferentes. Por isso, dedica-se boa parte do capítulo a essas questões. Em seguida, ainda no segundo capítulo, debruça-se sobre o pensamento cartesiano, sua vigência e força nos paradigmas da atualidade (e, por conseguinte, nos paradigmas escolares,

propriamente. Esse pensamento é, então, contrastado ao de Merleau-Ponty, que percebe o corpo como um organismo fenomenológico (2006), ou seja: não somente um instrumento usado para interagir com o ambiente, mas também (e sobretudo) um elemento fundamental na nossa percepção e compreensão do mundo.

“O corpo do estudante de Ensino Fundamental II”, terceiro capítulo do trabalho, dedica-se a discorrer acerca dos corpos com idade entre 11 e 14 anos, faixa etária prevista para o curso do referido segmento. Para tanto, é realizada uma análise do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à corporeidade e o movimento dos estudantes nas idades em questão. Tais orientações da BNCC são articuladas, no capítulo, aos resultados de um questionário realizado com professores do Ensino Fundamental II (o qual se encontra disponível no Anexo). O questionário foi realizado de forma *on-line* e anônima.

Após, investigar o espaço escolar e o corpo que o habita, nas Considerações Finais, as artes são reveladas como senda para o desenvolvimento de uma educação integral, ou seja, efetivamente dedicada ao indivíduo em sua totalidade. Pois, para além de se considerar a necessidade de preparar o estudante para seu futuro no mercado de trabalho e sua capacidade racional, já privilegiada pela escolarização, defende-se que também seja considerada sua dimensão corpórea e as demandas e potências sensíveis que se originam dessa dimensão. As artes cênicas - dança e teatro - por permitirem e demandarem o corpo em movimento e a interação entre os seres, são as linguagens artísticas cujos pensamentos norteadores são utilizados na conclusão deste trabalho, com o intuito de balançar o pensamento que baseia a escolarização. O pensamento, desta vez, não privilegia a intelectualidade em detrimento de outras potências: pensa-se aqui um pensamento que é feito de corpo inteiro.

Para tanto, destitui-se o corpo da obrigatoriedade da utilidade para que nele se abra o espaço necessário para absorver novas formas de existir: formas sensíveis, formas criativas, formas em constante transformação - isto é: constante estado de mudança de forma. Aposta-se nos indivíduos como seres plurais e aposta-se, portanto, no espaço escolar como espaço de ensaio para a vida. Entende-se vida, aqui, como essa experiência encarnada (MERLEAU-PONTY apud

SOMBRA, 2006), ou seja: essa possibilidade de interação entre seres e ação no mundo que só é possível graças à materialidade que compõe cada sujeito.

O espaço escolar

Para tratar o corpo com a devida responsabilidade, há que se considerar o espaço em que tal corpo se insere. Em outras palavras, para bem compreender a forma com a qual se lida com os corpos nas instituições escolares e as consequências dessa forma de lidar, há que se debruçar, inicialmente, sobre a própria estrutura escolar. Por “estrutura” refere-se aqui à materialidade (arquitetura, organização de móveis e demais objetos) e também ao que é intangível (valores, paradigmas, normas e convenções de comportamento). A ambientes como o espaço escolar, Foucault chamaria “espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias” (p. 145). A estrutura física da instituição escolar, conforme analisado por Foucault, é estrategicamente construída para alcançar seu objetivo de “permitir um controle interior articulado e detalhado” (2014, p. 169). Compreende-se, a partir do autor, que o espaço escolar é profícuo para o estabelecimento de relações de poder, com camadas hierárquicas bem definidas entre si.

Sendo um “espaço misto”, é o cenário perfeito para o fomento de sanções disciplinadoras que, ainda segundo o autor, “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2014, p. 145). Todos os dispositivos homogeneizantes, que borram ou mesmo apagam as subjetividades dos estudantes, retroalimentam esse “espaço misto”, fazendo da escola uma instituição que assegura que os corpos que chegarão ao mercado de trabalho (ou talvez, antes, às instituições de ensino superior) o façam já devidamente disciplinados. A disciplina, para o autor, “dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”. (FOUCAULT, 2014, p. 136). Ou seja: a disciplina, essa força manejada, parte da percepção de quem a comanda de que cada indivíduo estabelece todo o tempo relações de poder. Essas relações são

gerenciadas nas escolas, por meio do controle dos corpos, de modo a sujeitar os discentes ao condicionamento de um comportamento docilizado, resignado, condescendente. Busco, neste trabalho, encaminhar olhares para as consequências nocivas que podem haver no fomento de gerações e gerações acostumadas à obediência e à passividade.

A uniformização de estudantes não raro é feita com requintes de rigidez quanto à proibição de cores ou acessórios mesclados ao uniforme escolar (e punições em caso de descumprimento das normas). A separação de estudantes em salas por faixa etária para que assistam às mesmas aulas, à revelia dos seus interesses, aptidões e dificuldades, revela a expectativa de que um mesmo e antiquado formato de avaliação da aprendizagem seja satisfatório para indivíduos completamente diferentes entre si. Fazê-los, enfim, sentar-se por horas em carteiras idênticas é ignorar completamente que corpos diversos possuem pesos, alturas e ossaturas diversas, além de níveis diversos de resistência a uma determinada postura. E nem sequer lhes é permitido sentar de outra forma que os contemple mais, senão com as pernas viradas para a frente da sala, limitadas às laterais de sua carteira. Cabe aqui mencionar que estudantes cujos pés não alcançam o chão quando sentados dessa forma tendem a apoiar seu peso sobre o próprio cóccix, de modo a sentir os pés no chão, o que pode trazer-lhes severas lesões. Este tipo de consequência em função de regras sem mais razão de ser que a própria disciplina em si não parece ser motivo de alarde entre gestores de instituições escolares nem da comunidade externa às escolas, como um todo.

Ao estruturar-se a escola dessa forma - rígida, homogeneizante, categorizante - ensina-se mais do que o conteúdo programático: ensina-se a adquirir o hábito de não saber tratar o próprio corpo com o devido cuidado; ensina-se a relegar a própria corporeidade a último plano, em ode a um saber racionalizado; ensina-se a não ter qualquer cuidado, por conseguinte, com os corpos ao redor do seu.

Byung-Chul Han soma às percepções de Foucault os paradigmas e a cultura que estruturam a sociedade contemporânea: “A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho” (2017, p. 23). A sociedade disciplinar, nos diz o autor, é organizada com base na “negatividade da

proibição” (2017, p. 24). A sociedade do desempenho, por sua vez, exagera seus processos de homogeneização por meio de excessivos estímulos motivadores. Docentes que tenham visitado escolas que possuem as aprovações em vestibulares como cartão de visita provavelmente perceberam o que preconiza o autor. E engana-se quem pensa que segmentos, como o Ensino Fundamental II, anteriores ao Ensino Médio, são poupados desse tipo de discurso, a despeito do tempo que lhes falta para prestar vestibular. O discurso em voga nesses ambientes é de estímulo à competitividade entre jovens colegas em busca por excelência - uma conduta infalível. Existe nessas instituições, entretanto, uma espécie de véu que pretende fantasiar a estadia escolar com uma estadia de acolhimento, e até mesmo divertimento, ainda que siga lançando-se mão de dispositivos de vigilância e punição comuns aos primórdios da escolarização.

Partindo da percepção de que o objetivo das instituições escolares que é perseguido com mais afinco é o de preparar os discentes para o mercado de trabalho, é peça-chave para uma análise crítica da realidade escolar refletir a respeito do contexto social no qual se aloca esse mercado, que receberá esses futuros trabalhadores. Sob o prisma de um discurso que objetiva romantizar a realidade laboral, e diante de uma distorção do entendimento que Freire (2011) nos deixa de herança a respeito da autonomia,

“O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coação* de maximizar o desempenho [...]. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos”. (HAN, p. 29-30, grifos do autor).

Assim se comporta nossa sociedade na atual fase de acumulação do sistema capitalista, segundo Han: com uma obsessão em alcançar uma alta performance, ser “multitarefa”, irrefreável, constantemente produtivo, sob a sensação agri-doce de agir dessa maneira em nome, supostamente, do próprio sucesso e do próprio bem estar. Dentre as consequências do agir impecável desse sujeito de desempenho estaria “a perda da capacidade contemplativa” que, segundo o Han, “é

corresponsável pela histeria e nervosismo da sociedade ativa moderna”. (2017, p. 50).

A título de senda alternativa para o cenário descrito, o autor estabelece a necessidade de “uma nova forma de vida, uma nova narrativa (...), um outro tempo vital” (2017, p. 113), no qual o cuidado do indivíduo para consigo não tenha por objetivo meramente torná-lo capaz de seguir na posição de um sujeito de desempenho.

Nesse sentido, cabe retornar o olhar para os corpos em idade escolar - futuros trabalhadores, herdeiros dessa obsessão pela alta performance - e procurar enxergar os adultos de um futuro que já começa a se desenhar no horizonte. Os corpos desses discentes com idade compreendida entre 11 e 14 anos (MEC, 20–) são condicionados a permanecer sentados - e, de preferência, atentos - até soar um alarme que lhes autorize a receber estímulos de outras naturezas, social e sensorialmente. Os indivíduos que cursam o Ensino Fundamental II na data da escrita deste trabalho são nativos de depois do ano 2000, o que significa dizer que já chegaram a um mundo globalizado, com acesso inevitável à tecnologias que permitem que pessoas se vejam e dialoguem em tempo real, a despeito da distância geográfica entre elas - para mencionar uma de muitas possibilidades inauguradas por esses aparelhos. Os *smartphones*, presenças assíduas nas salas de aula (raramente por solicitação dos docentes), são, para as gerações mais jovens, uma espécie de extensão do próprio corpo. Soma-se à passividade condicionada nos estudantes pela organização escolar no decorrer dos séculos, agora, a passividade em função do fácil acesso a estes aparelhos e suas sempre novas e irresistíveis redes sociais.

Seria profícuo desenvolver um capítulo e mesmo um trabalho inteiro, livros e simpósios analisando somente o efeito nocivo do uso excessivo de redes sociais por pré-adolescentes. Os chamados “filtros” do Instagram, por exemplo, que maquiam e distorcem rostos na rapidez de um clique, aumentam os níveis de pressão estética já há muito exercidos principalmente sobre meninas, e adultera a autopercepção de indivíduos desde muito jovens. Nas redes, discursos de ódio podem se propagar com uma rapidez impressionante, o que possibilitou por exemplo a existência de um dito *cyberbullying* - uma perseguição entre estudantes feita de forma online. Os

diversos males consequentes do uso excessivo de *smartphones*, entretanto, não são o foco deste trabalho. Apesar da grande relevância que o tema possui na vida dos discentes de Ensino Fundamental II (e da maioria das pessoas na contemporaneidade), o ponto que se conecta mais diretamente ao recorte deste trabalho é justamente o fato de o aparelho reforçar a passividade à qual o corpo é condicionado. Conforme a tecnologia foi nos permitindo automatizar processos, nossos organismos rapidamente se acostumaram a otimizar tudo quanto é possível e, atualmente, não raro nos impacientamos quando algum processo leva alguns milésimos de segundo a mais do que o normal para se concluir.

O que se defende aqui, portanto, retoma a necessidade apontada por Han de criarmos uma nova narrativa, com novos paradigmas, que já não evoquem a farsa de sermos seres multitarefas sem esperar que haja consequência severas sobre nossa saúde. A capacidade de perceber fronteiras entre a realidade material e a virtualidade vem se tornando cada vez mais frágil conforme avançam as gerações e aumenta seu contato com processos automatizados. Também nós, cada vez mais, vimos sendo condicionados a nos comportar, de certa forma, como máquinas - buscamos desempenhar produtividade de forma impecável e esperamos que outros o façam da mesma forma. Neste novo cenário proposto por Han, soam harmoniosamente os versos de Gilberto Gil, quando diz:

“O cérebro eletrônico comanda / Manda e desmanda / Ele é quem manda / Mas ele não anda / Só eu posso pensar se Deus existe, só eu / Só eu posso chorar quando estou triste, só eu / Eu, cá com meus botões de carne e osso / Eu falo e ouço / Eu penso e posso / Eu posso decidir se vivo ou morro, porque / Porque sou vivo, vivo pra cachorro” (GIL, 1969).

A defesa de uma sociedade e, por extensão, de um ambiente escolar que se recuse a condicionar os indivíduos a serem sujeitos de desempenho, passivos e ignorantes em relação aos próprios corpos, é a defesa de que humanos e máquinas são de naturezas opostas. Portanto, deve ser combatida a imposição, sobre nossos corpos, da expectativa de uma racionalidade total, que ignore a capacidade e necessidade do humano em movimento.

Os corpos e o mundo

Antes de discorrer acerca do que têm em comum os corpos em processo de escolarização - a faixa etária, o fato de estarem matriculados em uma instituição escolar e, portanto, submetidos aos paradigmas que baseiam a escolarização -, cabe atentar para aquelas características que diferenciam estes corpos. Não possuem, decerto, todos os estudantes em território nacional, a mesma etnia ou o mesmo gênero, entre outros traços físicos que distinguem socialmente um indivíduo de outro. Características como o sexo biológico e o fenótipo de um indivíduo são fatores determinantes, muitas vezes, no que diz respeito a oportunidades de estudo, de trabalho, de *status* social, de segurança, de acesso à lazer, saúde, entre outros direitos.

Como propor, afinal, uma educação verdadeiramente democrática sem haver o comprometimento ético com uma busca pela equidade? Faz-se necessário considerar peculiaridades que integram esse “corpo discente” para que, ao intervir na maneira como se lida com os corpos em sala de aula, haja consciência das demandas específicas, frutos dos recortes sociais que atravessem estes corpos. Portanto, se é verdade que aqui se atenta para o corpo do estudante escolar enquanto conceito (ou seja: coisa abstrata e genérica), também é verdade que se lhe confere alguma materialidade e individualidade. Desse modo, espera-se, cada um desses corpos poderá deixar de ser um conceito abordado em um trabalho para ganhar (seu próprio) corpo - singular porque plural.

De quais corpos falamos quando falamos de corpos escolarizados? Qual a cor e o peso desse corpo? Quanto esse indivíduo sabe sobre seu próprio corpo? Por quê? O que pode e não pode vestir na escola? Por quê? De onde vem e aonde vai esse corpo? Por quê e como vai? Por quais ambientes da escola transita? Por quais não? Por quê? O trabalho não pretende esmiuçar todas possíveis respostas dessas perguntas, mas, para tratar de jovens corpos de brasileiros, há que se debruçar sobre um mínimo de traços físicos, materiais e distintivos, que caracterizam os corpos que povoam este país. Corpos racializados, corpos gordos, corpos de pessoas LGBTQIAP+, corpos femininos: serão todos tratados de maneira democrática nas escolas brasileiras? Diante da óbvia negativa em resposta a esta pergunta, surge outra mais importante: de que modo trazer à tona a consciência da

própria materialidade e suas possibilidades de expressão pode contribuir para reverter os dispositivos escolares responsáveis por criar indivíduos passivos?

A cantora e compositora Luedji Luna, entoa: “Atravessei o mar / Um sol da América do Sul me guia / Trago uma mala de mão / Dentro uma oração / Um adeus... / Eu sou um corpo / Um ser / Um corpo só / Tem cor, tem corte / E a história do meu lugar” (LUNA, 2017).

Produtos da nossa natureza sensível, as obras de arte possuem tanta relevância quanto as acadêmicas para a composição deste texto. Na letra de sua música citada anteriormente, Luedji Luna relata com metáforas sua experiência de transitar com seu corpo negro por uma “cidade cinza”, como ela mesma diz mais adiante na canção.

Esse corpo negro sul-americano e diaspórico relata a cor que tem, o corte que a feriu e a história de onde veio; relata o que traz em si - as experiências de vida que adquiriu por meio e por causa de seu corpo. Esse corpo que é só, seja porque é somente um, seja porque é solitário, é um ser. E esse ser, não só tem, mas é um corpo. Ser um corpo e ser um ser, nessa canção, são fatos indissociáveis. Do alto de sua autoconsciência, o ser-corpo percebe e narra em si as marcas de uma travessia e diz, *“je suis ici, ainda que não queira”* (“eu estou aqui, ainda que não queira”). A cantora e compositora confere, assim, à própria corporeidade a mais absoluta relevância para sua experiência no mundo - o que interessa sumamente a este trabalho.

Esse estar onde se está a despeito do próprio desejo revela que a experiência sentida por seu corpo não é atravessada por uma sensação de pertencimento. Em entrevista sobre o álbum homônimo à canção em pauta, “Um corpo no mundo”, Luna diz:

“É uma canção que diz muito sobre muitos corpos, né? Se eu to (sic) num país que renega o meu corpo e ao mesmo tempo eu não tenho uma África para retornar, então, qual o lugar desse corpo no mundo? É o mundo. Por isso que eu sou um corpo no mundo, porque não é nem Brasil, nem África. É muito sobre esse não lugar” (CANAL BRASIL, 2017).

Com essa fala, a artista reitera o que dá a entender nos seus versos, conforme comentado anteriormente, e se aprofunda na marca que essa diáspora, ainda que datada de muitos séculos atrás, deixa em seu corpo. Revela que, sendo um corpo negro, sente-se ocupando um não-lugar, um entre, um espaço que lhe

leva a questionar a qual lugar no mundo poderia sentir-se pertencente. E conclui que essa sensação não lhe acompanhará nem em seu país de origem nem no continente de onde, diz sua pele, vieram os ancestrais de seus ancestrais.

É observando características do corpo que encontramos semelhanças registradas nos códigos genéticos de pessoas de uma mesma família, ou ainda de uma mesma região do planeta. Está rigorosamente vinculada ao corpo a série de critérios injustificáveis que sustentam a estrutura racista que está no cerne da cultura brasileira. É sob essa perspectiva que Lélia Gonzalez aponta:

“É por aí que a gente entende porque dizem certas coisas, pensando que estão xingando a gente. Tem uma música antiga chamada ‘Nega do cabelo duro’ que mostra direitinho porque eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso e mole, né? É por isso que dizem que a gente tem beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?)” (2020, p. 86).

Gonzalez escancara o mito da democracia racial no Brasil e o analisa vinculando-o ao sexismo no país, que afeta mulheres negras de uma forma bastante particular:

“Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra (...). Exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra, pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos “mulata” e “doméstica” são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos *vistas*” (grifo da autora. 2020, p. 80)”.

Embora o fragmento trate de mulheres adultas, vale ressaltar que o recorte deste trabalho se volta a indivíduos que em alguns anos alcançarão a idade adulta e carregarão em seus corpos tudo aquilo que lhes foi permitido ou outorgado assimilar.

A autora destaca o fato de que mulheres negras nunca estão em uma situação de conforto, autonomia e liberdade: se vão ser sexualmente objetificadas ou aceitas dentro de casas de terceiros como responsáveis por todo o trabalho doméstico dependerá, justamente, do olhar de terceiros. A mulher negra no Brasil está, portanto, sob o constante efeito de duas forças nocivas: o machismo, que a reduz a mero objeto de desejo dos homens de modo ainda mais cheio de nuances do que sobre mulheres brancas, e o racismo, que despeja pessoas negras “na lata

de lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação” (GONZALEZ, 2020, p. 77).

Ambas as forças, ao superdimensionar o olhar pejorativo dado ao corpo feminino racializado, ignoram a capacidade intelectual de ditas mulheres. Suas corporeidades são “validadas” apenas quando servem ao prazer masculino ou quando realizam o trabalho doméstico, como uma extensão perdurante do raciocínio escravocrata. A “doméstica” (“empregada doméstica”) é, afinal, esse corpo docilizado, domesticado, que “sabe o seu lugar” e que, portanto, é considerado aceitável “apesar de” negro e feminino.

O tema da docilidade se percebe como uma aparente solução de todos os fatores que discriminam indivíduos socialmente. Sujeitos dotados de alguma característica - seja opcional ou não - desgarrada do que preconiza um padrão eurocêntrico (de beleza, de cultura, de comportamento), “devem” oferecer uma “compensação” que lhes permita ser relativamente aceitos socialmente. Assim se dá com pessoas negras, conforme comentado anteriormente, mas a narrativa se estende também sobre outros recortes. O estereótipo do indígena dócil que aceitou a colonização passivamente, fomentado ao longo de gerações nos livros didáticos de História no Brasil, também é digno de nota. A pauta da discriminação racial no país é composta por uma gama extremamente complexa de miscigenações, e não é intuito deste trabalho debruçar-se detalhadamente sobre este tema em si. Entretanto, não se pode ignorar, ao se falar de corpos no Brasil, as duas principais frentes de resistência no que diz respeito à derrocada de estruturas racistas em território nacional: a frente negra e a frente indígena. A narrativa da docilidade, do corpo que é aceito porque “aceitou” ser docilizado - catequizado, escravizado, destituído do seu idioma e cosmovisões - nos é contada desde que gerações atrás das nossas gerações foram escolarizadas.

A poeta lésbica Angélica Freitas debocha dessa docilidade demandada de mulheres nos seus seguintes versos: “porque uma mulher braba / não é uma mulher boa / e uma mulher boa / é uma mulher limpa / há milhões, milhões de anos / pôs-se sobre duas patas / não ladra mais, é mansa / é mansa e boa e limpa” (2017, p. 11). Evocando este feminino selvagem primitivo, parecendo remeter ao momento da evolução da humanidade em que nossos ancestrais tornaram-se bípedes, a autora

expressa em poesia a “limpeza” (privação) à qual foi submetido o corpo feminino ao longo dos processos ditos civilizatórios. Ser mansa (isto é, dócil), deixar de ser braba (selvática, indomada, agressiva) tornou-se fundamental para que a mulher seja considerada “boa” (tolerável) socialmente.

O livro em que se encontra o poema, “Um útero é do tamanho de um punho”, ressalta desde seu título a relação entre corpos biologicamente femininos e a necessidade histórica de nossos punhos em constante posição de luta. Punhos cerrados são - ao menos na poesia - do tamanho de um dos órgãos mais característicos desses corpos biologicamente femininos. Punhos cerrados reivindicam direitos, punhos cerrados que devolvem bofetadas, punhos cerrados pela possibilidade perene de diversos tipos de violência.

Silvia Federici, em seu livro “Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva”, evidencia a opressão das mulheres como condição necessária para reprodução e extensão do sistema capitalista (2017, p. 109).

A respeito da narrativa da domesticização, diz a autora:

“...as mulheres eram tratadas com a mesma hostilidade e com o mesmo senso de distanciamento que se concedia aos “índios selvagens” na literatura produzida depois da Conquista (...). Em ambos os casos, a depreciação literária e cultural estava a serviço de um projeto de expropriação. Como veremos, a demonização dos povos indígenas americanos serviu para justificar sua escravização e o saque de seus recursos. Na Europa, o ataque contra as mulheres justificou a apropriação de seu trabalho pelos homens e a criminalização de seu controle sobre a reprodução” (FEDERICI, 2017, p. 203).

Ou seja: todos os dispositivos de controle, atravessados pela narrativa do combate ao que é “demoníaco”, recaem obrigatoriamente sobre o corpo, seja primordialmente em relação ao fenótipo (pessoas racializadas) ou sexo biológico (mulheres) dos indivíduos controlados.

De acordo com Federici, o entendimento do que é uma mulher, que reverbera até os nossos dias, data da época da dita caça às bruxas. Seus paradigmas foram sustentados por uma “campanha de terror” (FEDERICI, 2017, p. 203). A autora salienta o poder literário e cultural para criar e difundir estereótipos, bem como criar e difundir as ferramentas necessárias para a inserção cada vez mais intrínseca desses estereótipos no cerne da sociedade. Destaca-se, diante disso, a importância de mover as expressões artísticas e culturais no sentido de criar referências

positivas sobre todo tipo de corpo no imaginário da população. Desse modo, essas referências podem ser autorizadas a existir socialmente. Diz ela que “o vilipêndio literário das mulheres expressava um projeto político preciso com o objetivo de deixá-las sem autonomia nem poder social” (idem, p. 203). E segue:

“Embora na época da caça às bruxas as mulheres tenham sido representadas como seres selvagens (...), no século XVIII (...) as mulheres eram tratadas como seres passivos, assexuados, mais obedientes e morais que os homens” (idem, p. 205).

Pode-se compreender, a partir disso, que quaisquer dos entendimentos sociais a respeito do que é uma mulher vêm sendo criados há séculos, fomentados culturalmente, e sempre com obscuros e calculados interesses por detrás.

Federici censura Foucault por tratar “a sexualidade a partir de um sujeito indiferenciado, de gênero neutro, e como uma atividade que supostamente tem as mesmas consequências para homens e mulheres” (idem, p. 345). São cabíveis todas as ressalvas diante de qualquer análise ou proposta que se pretenda fazer sobre os corpos e que trate como neutros os fatores que os distinguem socialmente. Se o entendimento do que significa ser negro, indígena, mulher, gordo - apenas para mencionar características imperativamente exibidas no corpo físico - faz com que pessoas com esses traços sejam vistas e tratadas de forma diferente em uma mesma sociedade, ao ensaiar um modo democrático de falar sobre corpo é necessário considerar essas particularidades.

Tornando a olhar para a educação, é fato que as orientações governamentais estimulam a conscientização de todo o mencionado anteriormente nos estudantes escolares (embora não com o foco aqui dado ao corpo, propriamente). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é demandado que haja, nas escolas, um pacto com a equidade, considerando a “acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais” (MEC, 2017, p. 15) presentes em nosso país. Nas orientações para as aulas de História do Ensino Fundamental se encontram objetivos como:

“Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (p. 431).

E, ainda:

“Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando

permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas” (p. 425).

Entretanto, de que maneira a experiência de ser negro, por exemplo, é elaborada dentro da experiência escolar? Considerando que ser negro não é uma experiência exclusivamente racionalizada, mas sim corporificada, que ferramentas que ultrapassam as fronteiras da intelectualidade são oferecidas ao estudante para lidar com o fato de ser negro (ou de ter colegas negros) em uma sociedade racista?

Cabe aos educadores se questionarem de que maneiras a instituição escolar lida com os traços étnicos e de gênero (entre outros) dos estudantes. Não é remotamente justificável que ainda existam divisões de crianças e adolescentes por gênero na hora de formar filas para voltar do intervalo, por exemplo. Ou que nas aulas de educação física haja atividades distintas para meninos e para meninas. Há que se pensar: que tipos de estereótipos essas práticas fomentam?

De que maneira o racismo é abordado em sala de aula? Os educadores estão prontos para lidar com racismo e misoginia? Serão os educadores possíveis replicadores destas formas inaceitáveis de agir? Terão os educadores algum respaldo na hora de denunciar comportamentos racistas e misóginos (entre outros) para os coordenadores pedagógicos? Minha experiência como professora me revela que não.

Durante um ano e meio trabalhei em uma rede de escolas de classe média alta do Rio de Janeiro que contempla desde turmas de Ensino Fundamental II até o fim do Ensino Médio, culminando em um curso pré-vestibular. Há muitos anos já nutria o desejo de pesquisar o corpo escolarizado, seus direitos e deveres e, começando a atuar nesta escola já como aluna da pós-graduação do IFRJ, meu olhar sobre meus estudantes sempre se intencionou pesquisador. Minhas turmas eram de Ensino Fundamental II. Lecionei para pré-adolescentes nascidos em um mundo hiperconectado, para os quais a divisão entre a vida real e o que se dá na virtualidade - que está sempre na palma de suas mãos - é de difícil entendimento. O facilitadíssimo acesso à Internet lhes possibilita o contato com pautas de suma importância para uma construção cidadã, mas muitas vezes sem a orientação e o filtro necessário a indivíduos tão jovens. As redes sociais são palco do que vem se convencionando chamar “cultura do cancelamento” e, neste contexto, os estudantes

de uma escola que não possui um comprometimento real com a democracia podem oferecer comportamentos bastante preocupantes. Foram muitas as experiências que me chamaram atenção no período que trabalhei naquela escola, mas duas - uma envolvendo questões de raça, uma envolvendo questões de gênero - me chamaram especial atenção.

Em 2021, exibia para uma turma de 7º ano (caracterizado como “bélico” por uma colega professora) o videoclipe da música “Banho de folhas”, de autoria de Luedji Luna, anteriormente citada neste trabalho. O clipe e a música aludem a elementos religiosos de matriz africana. Um estudante de 7º ano, na unidade da Barra da Tijuca, se recusou a assistir o videoclipe, alegando que aquelas imagens eram “coisa do demônio”. Outro estudante disse que se ouvíssemos aquela canção em sala, era justo que ouvíssemos também um louvor, uma música religiosa cristã. Imediatamente concordei, afinal, falávamos de funções sociais da música, portanto sua sugestão se adequava ao contexto da aula. Entretanto, o estudante que se recusou a assistir o videoclipe insistia em fazer comentários pejorativos sobre qualquer personagem ou personalidade negra que surgisse nas aulas dali em diante. Jamais falava explicitamente da cor da pele dessas pessoas, mas tecia comentários sempre pejorativos sobre características físicas. Muitas vezes encontrava maneiras de associar práticas religiosas de matriz africanas a práticas ilícitas, ainda que não houvesse a mínima brecha que justificasse tais comentários dentro do contexto da aula. Profundamente incomodada com a situação, fui comunicá-la à coordenadora pedagógica da unidade - coincidentemente, uma mulher negra. Quando levei o caso a ela, o nome do estudante que estava apresentando aquele comportamento partiu da própria coordenadora, que já havia recebido depoimentos como este vindos de outros professores da unidade. Entretanto, me foi dito que pouco podia ser feito àquele respeito, uma vez que cada estudante representava uma “matrícula” - isto é, uma mensalidade que, junto às demais, tornava possível que a escola continuasse sendo uma instituição geradora de lucros. Entendo a demanda de escolas particulares por estudantes pagantes. Todavia, para que uma instituição escolar seja realmente uma entidade democraticamente comprometida, ações obrigatoriamente deveriam ser tomadas

diante de comportamentos como o relatado (que foi apenas um dos que experienciei nesse sentido em um ano e meio de atuação na escola).

A outra situação, dentre as muitas que marcaram minha experiência naquela escola, envolvia diretamente questões de gênero. Era também uma turma de 7º ano, mas, desta vez, na unidade do Recreio. Eu havia proposto uma atividade para ser apresentada aquele dia que envolvia expressão corporal. Estudávamos danças e festividades brasileiras populares. Alguns estudantes (todos meninos) não tiveram questões em se apresentar diante de toda a turma, e, logo depois de se apresentarem, foram liberados minutos antes para o recreio. Desse modo, um grupo de meninas poderia mostrar seu trabalho sem que colegas observassem, como elas haviam me pedido, alegando que sentiam vergonha de fazê-lo na frente dos meninos. Antes de sair de sala, um dos meninos fez algum comentário que não ouvi sobre o corpo de uma das meninas, ao que elas esbravejaram e me disseram o que aconteceu. Ainda com o menino por perto, cheguei a dizer, espontaneamente, “ninguém tem que falar nada do corpo de ninguém, nunca”. A isso, uma das alunas respondeu: “avisa isso para o Roberto”¹. Indaguei à aluna porque dizia isso, e foi então que soube o que realmente motiva este relato: uma colega desta aluna que se manifestou tinha o hábito de publicar fotos suas usando biquíni em suas redes sociais, e esse estudante, Roberto, vinha fazendo comentários extremamente ofensivos e vulgares sob as fotos da menina. A menina em questão integrava o grupo que estava ali, diante de mim, para apresentar, então perguntei se ela queria que essa situação fosse levada à coordenação. Apesar de estar explicitamente aborrecida com a situação, a aluna me pediu que não comentasse a esse respeito com ninguém - o que eu respeitei por ser uma escolha sua, mas até hoje me questiono se deveria ter feito diferente. Narrei toda a história e não apenas o fato das ofensas em si pois foi a minha fala em reação ao comentário de um estudante sobre uma colega que engatilhou o comentário de uma aluna sobre outra, com o intuito de denunciar o outro colega para defender sua amiga. Isto me faz refletir sobre a importância de nós, docentes, exercitarmos assiduamente um pensamento radicalmente ético de modo que este possa se transformar em prática e transbordar pelos nossos discursos e ações em sala de aula. As situações que podem se

¹ Nome alterado.

desenrolar em sala de aula são imprevisíveis. Sabendo que nenhuma licenciatura conseguirá dar conta de toda essa gama de circunstâncias, é fundamental que haja clareza sobre o que é ou não admissível dentro de uma escola, para que não haja dúvidas em relação a qual posicionamento tomar enquanto docente em contextos como os descritos. O estudante que protagoniza meu primeiro relato deveria ter clareza de que seus comentários racistas são inadmissíveis no espaço escolar (para dizer o mínimo, e já que a escola não é o único contexto social desse estudante). A aluna que foi sistematicamente ofendida pelo colega, sentindo-se humilhada e insegura, deveria ter a convicção de que poderia contar com o apoio de seus professores e a coordenação pedagógica da escola para lidar com essa situação. Conforme destaca Freire,

“que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (2011, p. 59).

Considerando o observado no capítulo acerca do espaço escolar e as estruturas ideológicas e materiais que o regem, é fato que o corpo está sujeito a uma série de sanções disciplinadoras e sob uma constante vigilância que busca garantir seu cumprimento. Para discorrer acerca do corpo que é escolarizado nestes espaços, partimos do mencionado nas páginas anteriores, ou seja: o corpo não é considerado, aqui, mero conceito desprovido de particularidades socialmente distintas, senão todo o contrário. Essas particularidades devem ser consideradas na hora do planejamento de uma aula, bem como de toda a vivência escolar.

Entretanto, o texto que se segue se dedicará a comentar o grande ponto de interseção entre todos os corpos que, embora únicos, têm em comum o fato de habitarem um tempo-espaço em que a valorização da intelectualidade se dá, com o peso de um paradigma secular, em detrimento da valorização das potências do corpo. Refere-se aqui ao pensamento cartesiano. Sua construção e influência serão comentadas a seguir, considerando a perspectiva de Federici.

A autora comenta que o disciplinamento do corpo é uma ferramenta fundamental para o sistema de dominação e exploração, explicitamente sob a influência de Foucault. Articula-o com outros autores para expor que o trabalho

reprodutivo (isto é, as demandas do lar e do cotidiano familiar), outorgado às mulheres, foi um elemento fundamental para a possibilidade do desenvolvimento do capitalismo. A autora tece seu argumento com o olhar voltado principalmente para os corpos femininos. Apesar dessa especificidade de sua pesquisa, lança-se mão de Federici aqui para compreender o processo de formação e as motivações que originaram e consolidaram o pensamento cartesiano até que este alcançasse toda a força que possui hoje.

Segundo Federici, a chamada “caça às bruxas”, massacre realizado sobre mulheres pela Igreja e pelo Estado no século XV, foi possível devido à dissolução da perspectiva animista da natureza que embasava fortemente a cultura da época. Não admitir nenhuma separação entre as concepções de matéria e espírito fez com que o corpo tenha sido, por muito tempo, socialmente compreendido como “receptáculo de poderes mágicos” (2017, p. 257).

Entretanto, “uma concepção de cosmos que atribuía poderes individuais ao indivíduo (...) era incompatível com a disciplina do trabalho capitalista” (FEDERICI, 2017, p. 259) e, por isso, a ascensão da burguesia mercantil fez com que surgisse uma nova concepção do que é um indivíduo. A percepção do indivíduo sobre seu próprio corpo foi sendo remodelada, portanto, imersa em um contexto no qual “a mera existência de crenças mágicas era uma fonte de insubordinação social” (FEDERICI, 2017, p. 260). A crença na magia levava o indivíduo a atribuir as causas da ação social a entes completamente alheios ao alcance e controle da burguesia, e justamente por isso lhe parecia tão ameaçadora. Além disso, a magia servia como um instrumento que desenhava no imaginário do indivíduo a possibilidade de alcançar o almejado por outras vias que não a do trabalho (FEDERICI, 2017, p. 258).

Não à toa a “campanha de terror contra a magia” (FEDERICI, 2017, p. 261) lançada pelo Estado foi amplamente aclamada por representantes precursores do pensamento racionalista: passar a considerar que o que vivifica o corpo opera de forma completamente desvinculada do próprio corpo transforma nossa materialidade em mera matéria bruta, desimportante, e concede toda a notabilidade humana à sua capacidade racional. As consequências de toda essa má propaganda sobre crenças mágicas conduziu “a um sentido de dissociação com relação ao

corpo” (FEDERICI, 2017, p. 244), o que por sua vez possibilitou “a transformação do corpo como máquina de trabalho” (FEDERICI, 2017, p. 255). A docilização do corpo tem, afinal, por objetivo, torná-lo maleável aos interesses externos a si.

Visando a condução do proletariado a um comportamento estritamente voltado a uma disciplina de trabalho, atribuiu-se ao corpo a culpa exclusiva por todos os males. Foi proibida e punida a realização de jogos considerados inúteis, além da nudez e outras expressões de sexualidade e sociabilidade consideradas improdutivas. Foi neste cenário que emergiu e se fundamentou o pensamento cartesiano.

A célebre frase de Descartes, “Penso, logo, existo” (2005), traz como subtexto sua ideia de que o corpo é simplesmente uma “coleção de membros” (DESCARTES apud FEDERICI, 2017, p. 257). Para o autor, este corpo mecânico, completamente desconectado do que ele chamaria de alma, não é o que constitui uma pessoa como tal, mas sim um organismo que deve e pode ser controlado à força do seu pensamento racional. Conforme Federici,

“Situado em um mundo sem alma e em um corpo-máquina, o homem cartesiano podia, então (...), se converter não apenas no responsável por seus atos, mas também, aparentemente, no centro de todos os poderes. Ao se dissociar do seu corpo, o eu racional se desvinculava certamente de sua realidade corpórea da natureza (...). No modelo cartesiano de pessoa não há um dualismo igualitário entre a cabeça pensante e o corpo-máquina, há apenas uma relação de senhor-escravo, já que a tarefa principal da vontade é dominar o corpo e o mundo natural. No modelo cartesiano de pessoa se vê, então, a mesma centralização das funções de mando que neste mesmo período ocorria com o Estado: assim como a tarefa do Estado era governar o corpo social, na nova subjetividade, a mente se converteu em soberana” (2017, p. 270).

Uma vez que o indivíduo se identifica com sua própria capacidade racional e considera possível e necessário dominar, controlar, subjugar as vontades do seu corpo - como se seu corpo fosse totalmente desvinculado de seu pensamento -, terminam bem sucedidas as investidas da ascendente burguesia mercantil com intuito de convencer a população a aceitar a prática do trabalho assalariado. É nesse sentido que, afirma Federici, “a primeira máquina desenvolvida pelo capitalismo foi o corpo humano, e não a máquina a vapor, nem tampouco o relógio” (2017, p. 268).

A influência do pensamento cartesiano pode ser percebida no contexto brasileiro atual se analisarmos, ainda que superficialmente, a relação entre a

valorização social de uma profissão e o nível de intelectualidade e de esforço físico que ela demanda. Grosso modo, quanto mais intelectualizada é uma ocupação - isto é, quanto maior a trajetória de estudos formais de um indivíduo - mais ela tende a ser valorizada socialmente, em aspectos sociais e econômicos. Carregamos ao longo dos séculos essa concepção do corpo como mero recipiente do que verdadeiramente seríamos: espírito pensante. E, sendo a escola o espaço destinado a, entre outras coisas, habilitar crianças e jovens a ocuparem o mercado de trabalho no futuro, não é de surpreender que a valorização da intelectualidade em detrimento da valorização das potências do corpo habite também a construção ideológica das instituições escolares.

A esse respeito, cabe resgatar a campanha do Programa Fábrica de Escolas do Amanhã, da Prefeitura do Rio de Janeiro, veiculada em 2014, que causou controvérsias na época de circulação. A imagem, disponível a seguir, exhibe 3 crianças com uniformes escolares, debruçadas sobre carteiras que, por sua vez, estão alocadas sobre uma esteira de produção. A publicidade conta ainda com o logo da Prefeitura e os seguintes dizeres: “Nossa linha de produção é simples: construímos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros. Fábrica de Escolas do Amanhã. Mais educação para o Rio de Janeiro”.

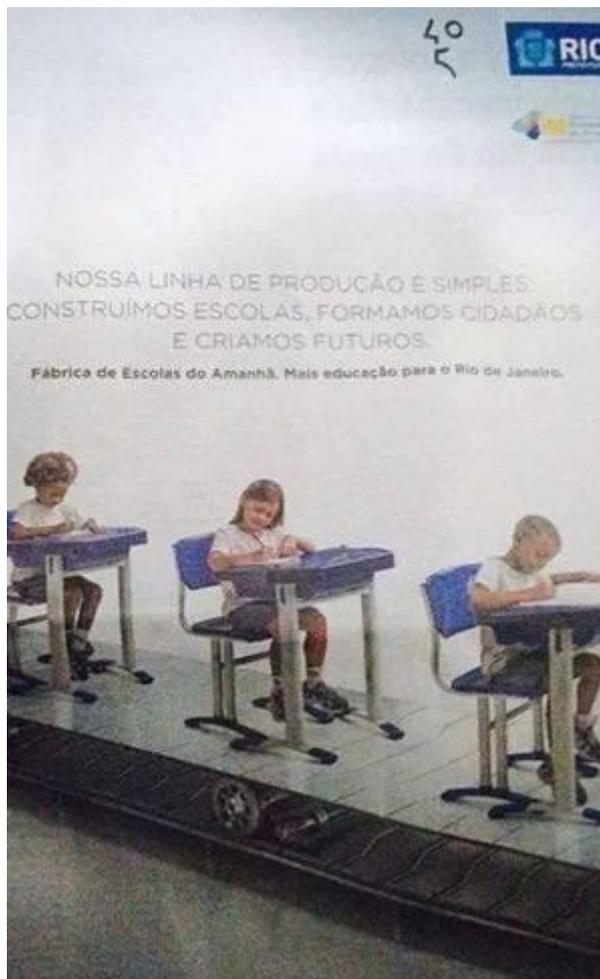


Imagem 1 - Campanha da Prefeitura do Rio de Janeiro. Fonte: Portal R7

Fazendo uma clara alusão às esteiras de produção fabris, o anúncio tece uma comparação da escolarização com a montagem industrial. Tencionando criar um jogo de palavras com o nome do programa, Fábrica de Escolas, a propaganda acabou por tratar simbolicamente os estudantes da Rede Pública como produtos desenvolvidos em série. Embora essa campanha tenha repercutido negativamente na época e saído de circulação, o simples fato de ter chegado a circular escancara algumas percepções que o senso comum possui sobre o que é uma escola e qual a sua função. Não será mesmo muitas vezes comparável a uma linha de montagem industrial a maneira uniformizante como algumas escolas lidam com as subjetividades dos estudantes? Talvez não seja assim tão diferente da lógica por trás de uma esteira de produção a ideologia que ensina estudantes a almejem as

mesmas notas 10, a usarem os mesmos uniformes, a terem aulas nos mesmos horários, a sentarem em carteiras dos mesmos tamanhos - tudo isso ignorando completamente as variadas configurações de corpos, inteligências e personalidades que cada um ali possui. É no mínimo intrigante que no século XXI, com todos os avanços tecnológicos que lhe correspondem, a escola ainda se assemelhe tanto às escolas do século XVIII (FOUCAULT, 1987, p. 173). Sendo as escolas instituições de poder historicamente responsáveis por preparar indivíduos para viverem em uma sociedade disciplinar, elas têm em comum com a indústria os mecanismos de controle e sujeição que ambas utilizam para criar e fomentar relações de poder.

Não seria possível, conclui-se, nem uma fábrica nem uma escola cujos funcionários ou estudantes fossem seres indomáveis. Não haveria fábrica ou escola como entendemos se os sujeitos não tivessem passado por um processo de docilização dos próprios corpos e do entendimento limitado que detém sobre os próprios corpos e suas potencialidades.

A percepção de corpo que pretende se defender aqui não admite a docilização dos indivíduos, nem considera a cisão cartesiana entre corpo e mente. Acompanha-se, na verdade, a perspectiva de corpo de Merleau-Ponty, que busca escapar tanto do que entende como um desmedido processo de subjetivação comum à filosofia, quanto da desmedida (porque total) separação entre mente e corpo, comum à objetividade científica (CHAUÍ, 2002, p. 213, apud SOMBRA, 2006, p. 55). Para o autor, “é impossível sobrepor, no homem, uma primeira camada de comportamentos que chamaríamos ‘naturais’, e um mundo cultural ou espiritual fabricado. Tudo é fabricado e tudo é cultural, no homem” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 220-1 apud SOMBRA, 2006, p. 14).

Desse modo, descarta-se aqui a dualidade que considera que tudo o que é intelectual, controlável, digno, útil, produtivo está de um lado e, no extremo oposto, tudo o que é instintivo, psicológico, rebelde e imprevisível. José de Carvalho Sombra defende que:

“há na filosofia de Merleau-Ponty uma maneira original de tentar sair do impasse do monismo e da alternativa do dualismo. Além de mostrar que a consciência, ou a subjetividade, tem raízes no biológico, no *mundo vivido*, ou em última instância, no *sensível*, a ideia de ‘naturalização’ da subjetividade tem o mérito de trazer à luz e ressaltar o lado corporal da subjetividade naquilo que ela tem de biológico”. (2006, p. 20, grifos do autor).

Em outras palavras, de acordo com essa perspectiva, nossa subjetividade tem suas raízes no nosso corpo, nas experiências que vivemos e no que percebemos com nossos sentidos. Essa concepção é importante para lembrar-nos que nossa maneira de ser está intrinsecamente relacionada a nossa dimensão biológica. Entende-se aqui, portanto, um processo de subjetivação e, ainda, de escolarização que entenda nossa dimensão intelectual como propriedade de uma “consciência encarnada, isto é, uma consciência radicalmente vinculada a um corpo e inscrita no mundo” (SOMBRA, 2006, p. 55).

A fenomenologia, vertente da filosofia da qual Merleau-Ponty foi adepto, se dedica a descrever as experiências vividas pelos indivíduos, contrapondo-se à correntes de pensamento que desconsideram a realidade concreta da existência humana. Entendendo, portanto, o fenomenológico como a análise dos fenômenos a partir da perspectiva do sujeito que os experimenta e percebe, é fundamental considerar o corpo parte central dessa análise. Por isso lança-se mão do entendimento de uma “subjetividade corpórea”, conforme indica o título do livro de Sombra sobre o pensamento de Merleau-Ponty (2006). Conforme o filósofo:

“o mundo percebido como campo fenomenal e intersubjetivo pressupõe um corpo perceptivo que não é coisa nem ideia, mas espacialidade, motricidade, expressividade de sentido; um corpo que existe situado no espaço e no tempo com outros corpos, sexuado e temporal; que não é da ordem do pensado, mas do vivido; que não é um “eu penso”, mas um “eu posso”. A relação originária da consciência com o mundo não é uma relação de pensamento, mas é vivida na percepção, em virtude da qual pode-se afirmar: *a consciência vive nas coisas*”. (MERLEAU-PONTY, 1943, p. 202, 229, 239 apud SOMBRA, 2006, p. 116).

Ou seja: para uma conceituação do corpo que faça jus a ele, é necessário considerar seu funcionamento integrado em cada nível individual e em sua interação entre os níveis físico, vital e psíquico. Ao dizer de um corpo que “não é da ordem do pensado, mas do vivido” (SOMBRA, 2006, p. 116), o autor revela que considera, conforme a fenomenologia da percepção, que, embora o pensamento seja parte integrante da vivência do mundo, não é a vivência propriamente dita. Essa linha de pensamento parece ir ao encontro da de Freire, quando este afirma que “Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção de minha própria presença” (2011, p. 53). O autor vincula, nesta frase, a consciência da sua

presença no mundo - isto é: uma consciência que, encarnada, habita um tempo-espaço específico - à constatação de que esta mesma presença precisa ser construída por este ser que é, presente no mundo.

Pretende-se, portanto, neste trabalho, resgatar uma concepção de corpo que se entende como indissociável da mente, em um alinhamento com a ideia de que conhecimento não se adquire passivamente, mas sim a partir da ação de experienciar o mundo. Este experienciar, defende-se aqui, se dá obrigatoriamente com o engajamento do corpo - da subjetividade corporificada.

Cabe mencionar que a origem da palavra “saber” possui “um vínculo estreito com a capacidade do “sabor”: ambos os termos provém do latim vulgar “*sapĕre*” (DECEL). O entendimento de saber, ou conhecer, estar vinculado à ideia de provar, experimentar, ou sentir é o entendimento que orienta este trabalho.

O corpo do estudante de Ensino Fundamental II

A faixa etária de 11 a 14 anos, correspondente às séries do Ensino Fundamental II, que são o recorte deste trabalho, equivale ao estágio das operações formais, segundo a teoria de Jean Piaget a respeito do desenvolvimento dos indivíduos (CAVICCHIA, 2010). Conforme a teoria, durante essa fase, as crianças adquirem a capacidade de compor pensamentos abstratos e lógicos, além de passarem a poder considerar diversas variáveis e relações entre elas simultaneamente, e, assim, resolverem problemas mais complexos do que conseguiam antes.

Não à toa, a chegada do estudante no Ensino Fundamental II é marcada por uma nova fase no processo de escolarização: há mudanças na organização curricular, no aprofundamento conceitual dos conteúdos lecionados e uma tendência de apresentar formatos mais desafiadores de avaliação do conteúdo. As turmas passam a ter diversos professores, um para cada disciplina, e pouco a pouco vai aumentando o nível de exigência depositado no comportamento dos estudantes, senso de responsabilidade e capacidade de organizar os seus estudos.

Na minha experiência escolar, particularmente, houve uma diferença bastante significativa na passagem de um segmento para o outro. No Ensino Fundamental I,

as carteiras eram dispostas em grupos de 4 ou 5 estudantes, e nos sentávamos em grupos diariamente; não havia avaliações divulgadas para os estudantes - éramos avaliados continuamente, sem que palavras como “prova” fossem mencionadas; o material escolar (lápiz, borrachas, tesouras) era coletivo, compartilhado, entre outras circunstâncias que, hoje percebo, garantiram uma infância com direito à fantasia e com o mínimo possível de circunstâncias intimidadoras.

A partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, entretanto, passaram a haver semanas de provas abarrotadas de avaliações de cada uma das matérias, cada uma com seu professor. O material e as carteiras passaram a ser individuais e, se por um lado tantas mudanças representavam na época uma forma de expressão da individualidade, por outro me deixava, particularmente, muito abalada emocionalmente. Frequentando outras escolas na época dos estágios e programas de iniciação à docência com os quais me envolvi durante a formação em Letras na UERJ, verifiquei que a disposição das carteiras feita de forma enfileira era, realmente, um padrão, e que as semanas de provas seguiam reverberando negativamente no estado emocional dos estudantes. Decerto, avaliações farão parte de toda a vida de muitos dos indivíduos que passam pela escola, seja no vestibular, seja em outras instituições de ensino, seja em concursos públicos, entre outros cenários. Não se pretende aqui tecer uma crítica ao fato de que a escola prepare também seus educandos para seu futuro em uma sociedade muitas vezes pragmática, com normas que devemos conhecer e respeitar. Mas será pensada com a atenção necessária a transição que atravessa uma criança dos seus 10 para seus 11 anos? A aplicação das avaliações, por exemplo, é planejada considerando que esses indivíduos estão enfrentando uma série de mudanças, perceptíveis e imperceptíveis, ao ingressar na pré-adolescência? Especificamente em relação à puberdade, que mecanismos são oferecidos para que esses indivíduos experienciem de uma forma amena todas as mudanças físicas, hormonais, dentre outras, que afetarão diretamente seus corpos? A ludicidade que costuma permear a Educação Infantil e, nos melhores casos, o Ensino Fundamental I, vai se desgastando cada vez mais ao longo do processo de escolarização, dando lugar a mais dispositivos de vigilância e punição.

Postular a fruição e expressão criativa e sensível nos indivíduos deveria ser

mandatário independentemente de sua idade, posto que o ser humano é um “ser simbólico por excelência” (OSTROWER, 1987, p. 22). Isto é: faz parte da natureza humana expressar-se de forma criativa e afetar-se em níveis sensíveis com sua experiência no mundo. Entretanto, parece-me que às crianças é garantido (justamente!) habitar um universo simbólico e sensível, e esta permissão vai deixando de ser concedida na medida em que os indivíduos crescem e avançam nos estágios escolares. A escola vai, processualmente, tornando-se um espaço que tende a considerar sua função de preparar um indivíduo para o mercado de trabalho em detrimento de todas as outras. E, embora seja tarefa fundamental da escola considerar que seus educandos deverão ingressar no mercado de trabalho munidos das melhores ferramentas possíveis para este ingresso, conforme Freire,

“transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (2011, p. 35).

Em consonância com o pensamento freireano, Fayga Ostrower aponta que “mais do que ‘homo faber’, ser fazedor, o homem é um ser formador” (1987, p. 9), referindo-se a palavra “formador” à capacidade inerentemente humana de “dar forma a algo novo” (idem). Ainda segundo a autora,

“por se vincular no ser consciente, a um fazer intencional e cultural em busca de conteúdos significativos, a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criadora, pois incorpora um princípio configurador seletivo. Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, a criatividade não seria senão a própria sensibilidade. O criativo do homem se daria ao nível do sensível” (OSTROWER, 1987, p. 17).

Para Ostrower, a potência criativa é intrínseca à natureza humana: exercê-la é um direito e um dever para que haja em nós “ausência de rigidez defensiva ante o mundo” (1987, p. 132). Os documentos oficiais da educação brasileira estão em consonância com essa linha de pensamento. A seguir, se elucida o que a Base Nacional Curricular diz a respeito do trato com a corporalidade dos estudantes de Ensino Fundamental II, articulando essas informações com uma reflexão crítica acerca da desvalorização que recai sobre duas disciplinas específicas: Artes e Educação Física.

Nas competências gerais da educação básica já se demanda a utilização de linguagens variadas, incluindo a linguagem corporal, “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (MEC, 2017, p. 9). Ou seja: desde seu princípio o documento já expressa um posicionamento favorável explícito a respeito do desenvolvimento do indivíduo em sua integralidade.

Já nas Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, menciona-se com maior detalhe a finalidade da utilização, em sala, de linguagens variadas, “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (MEC, 2017, p. 65). Destacam-se, dentre as demais, as orientações dirigidas às disciplinas de Artes e de Educação Física.

No que diz respeito à Educação Física, é bastante evidente porque as orientações aos educadores frisam a dimensão corpórea dos estudantes. Afinal, como sugere o nome da disciplina, são funções desta promover o desenvolvimento de habilidades motoras e construir conhecimentos e valores relacionados à cultura corporal, dentre outras competências de fundamental conhecimento para a saúde física e desenvoltura social de qualquer ser humano.

De forma bastante alinhada ao pensamento que embasa a perspectiva de Merleau-Ponty anteriormente mencionada, consta na BNCC:

“É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende *saberes corporais*, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que *se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica.* Para além da vivência, a *experiência efetiva das práticas corporais* oportuniza aos estudantes participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde” (MEC, 2017, p. 213, grifos nossos).

Talvez justamente por propiciar espaço para a expressão do corpo, e para todo o conhecimento e toda a ignorância que cada um carrega em si a respeito dos corpos, é justamente nas aulas de Educação Física que vêm à tona algumas problemáticas sociais (cujas responsabilidades também perpassam a prática educativa

que se pretenda democrática). Conforme Soares, “Há ainda em relação ao papel do estudante, uma forte estereotipação (sic) de papéis sexuais, porque ainda há um forte sexismo na Educação Física Escolar. As turmas ainda são, em geral, divididas por sexo (até em alguns cursos superiores)” (1991, p. 37). A autora explica que desde sua origem enquanto matéria escolar, a Educação Física possui esse caráter disciplinante, apesar de os documentos referentes à educação nacional serem há tempos contrários a este tipo de prática:

“a Educação Física, que nasce no final do século XIX com os filósofos, pedagogos e médicos, é fruto desta cultura utilitária. Ela tem como função normatizar, disciplinar e uniformizar os corpos e as mentes. A sua função educativa no âmbito escolar, foi e tem sido, hegemonicamente, aquela de reforçar os papéis sociais exigidos para a manutenção do sistema, instrumentalizando os movimentos para as tarefas ‘essenciais’ na escola” (idem).

Sendo a escola uma instituição comprometida com a manutenção e fortalecimento da democracia, urge refletir acerca das consequências de uma aula de Educação Física cuja prática seja normatizadora. O único momento previsto pelo currículo em que o corpo sai do seu estado passivo para ser solicitado regularmente não deve ser em nome de uma prática sexista, por exemplo, nem alienante para o estudante em relação ao funcionamento e às possibilidades do próprio corpo. Na verdade, consta na própria BNCC que é intuito de sua proposta “assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais” (p. 220).

Especialmente em uma fase da vida de um indivíduo em que tantas transformações acontecem em seu corpo, as aulas de Educação Física são uma ótima oportunidade para que o estudante se torne autônomo em relação ao próprio corpo e a respeitar o espaço e a integridade dos corpos ao seu redor. Conforme a BNCC,

“Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível. (...) as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (MEC, 2017, p. 214).

Ao mesmo passo que consta na BNCC, acerca das aulas de Educação Física, que “todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (MEC, 2017, p. 219), afirma-se,

também, no documento, “que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola” (idem).

O fato de não haver orientações rígidas em relação a forma com a qual as práticas corporais devem se dar ao longo da escolarização possui a vantagem de considerar a pluralidade das realidades brasileiras, e permitir que o pequeno universo de cada escola tenha liberdade de desenvolver as ferramentas mais interessantes para seu contexto social. Na BNCC, afirma-se que “a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar” (MEC, 2017, p. 214). Entretanto, essa abertura traz, como ônus, a possibilidade de contextos escolares mais desfavorecidos se tornarem reféns das próprias possibilidades materiais e precisarem, assim, abrir mão de atividades que fariam valer toda a potência prevista nas orientações aos educadores para as aulas de Educação Física.

Decerto, o corpo é o dispositivo de conhecimento do próprio corpo por excelência, sem que haja acessórios mais úteis que sua própria composição para investigar-se. Porém, apesar de acessórios, ferramentas externas - uma atmosfera adequada, um espaço convidativo, artefatos que estimulem a propriocepção - enriqueceriam ainda mais a experiência de tomar consciência de si enquanto corpo. Se vivêssemos em uma sociedade na qual não imperasse com tamanha força o paradigma da cisão entre corpo e mente, talvez fosse mais evidente que o tempo escolar dedicado ao corpo não deveria ser tão pouco considerado.

A mesma desconsideração é costumeiramente direcionada às aulas de Artes nas escolas. O histórico da arte-educação enquanto disciplina no Brasil demonstra isso. Após quase 20 anos de uma obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas com um viés puramente tecnicista, apenas em 1973 foi criado um curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística (BARBOSA, 1989). Segundo Ana Mae Barbosa, este era o cenário da arte-educação escolar no final dos anos 1980:

“O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração” (1989, p. 170).

O descrito não difere muito do cenário atual. Atualmente, não são ofertados cursos de Licenciatura em Educação Artística, mas o dilema é similar ao daquela época. A BNCC propõe um planejamento docente bastante abrangente no que diz respeito a variar as linguagens artísticas abordadas em sala. Este é um ponto positivo, visto que por muito tempo as Artes Visuais foram a única linguagem artística presente nas aulas de Artes das escolas brasileiras. Entretanto, embora as orientações e livros didáticos de Artes proponham aulas bastante plurais, o docente sai de sua formação habilitado para atuar com mais aptidão sobre uma das linguagens dentre Artes Visuais (pintura, escultura, cinema), Dança, Música, Teatro e suas interseções (MEC, 20–).

Na BNCC, a disciplina aparece integrando a área de Linguagens, assim como Educação Física, e é dividida em seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (MEC, 2017, p. 194). Justifica-se tal organização argumentando que:

“A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (MEC, 2017, p. 195).

A respeito da dimensão da estesia, explica-se no documento que se trata de uma

“experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência” (MEC, 2017, p. 194).

Nota-se que, assim como nas orientações direcionadas às aulas de Educação Física, também nas aulas de Artes o corpo aparece como elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Coincidência ou não, às duas disciplinas é constantemente conferido um valor de mera recreação, sem fundamento educativo, de fato. A mesma dimensão da estesia das aulas de Artes é mencionada nas orientações para a Educação Física quando se aponta o “compromisso com a formação *estética*, sensível e ética” (MEC, 2017, p. 224, grifos nossos).

Nas orientações voltadas para outras disciplinas, no entanto, questões relacionadas ao corpo aparecem majoritariamente sob um viés teórico, como o trecho “justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções” (MEC, 2017, p. 345) na seção voltada às Ciências da Natureza. Na seção orientada às Ciências Humanas, chega a se mencionar a elaboração de mapas para o desenvolvimento de referências espaciais usando o corpo como ponto de partida (MEC, 2017, p. 371). Não existe, entretanto, fora da área das Linguagens, nenhuma orientação relativa à corporeidade do estudante - que o acompanha em todas as aulas, por mais teóricas que sejam - enquanto dimensão material.

Não é intuito deste trabalho sugerir que todas as aulas - de matemática, de português, de geografia, de ciências... - se tornem aulas de Educação Física ou aulas de Artes. O que se propõe, na verdade, é que o entendimento sobre a importância do corpo no processo de ensino-aprendizagem, comum a essas duas disciplinas, se una e que, unido, permeie toda a prática escolar desde seu cerne. De um lado, o pensamento por detrás da disciplina de Artes, com seu olhar minuciosamente atento ao que há de mais sensível nos humanos. De outro, o pensamento que orienta as aulas de Educação Física e sua indissociável relação com o corpo. Integradas, essas áreas do saber poderiam orientar a educação em um sentido de reunir corpo e mente como pertencentes a um mesmo organismo.

As orientações nacionais para docentes e instituições escolares, por mais bem elaboradas e bem intencionadas que possam ser, são atravessadas por uma série de circunstâncias materiais durante sua aplicabilidade. Isto faz com que muitos intuídos escolares ou docentes jamais consigam (ou consigam a duras penas) se

concretizar pelas mais variadas razões. Buscando articular a trajetória teórica aqui apresentada com algumas dessas circunstâncias, serão analisados a seguir os resultados de um questionário respondido anonimamente por 16 professores e professoras de disciplinas diversas do Ensino Fundamental II. Alguns docentes envolvidos na pesquisa possuem matrículas na rede pública, alguns na privada, e outros, em ambas, de escolas do Estado do Rio de Janeiro.

A forma como se organiza o espaço escolar é o que mais fortemente influencia o processo de ensino-aprendizagem, na opinião dos entrevistados, ficando na frente de fatores socialmente distintivos e da estrutura corporal dos estudantes. 81,3% consideram que a disposição das carteiras, o tamanho das salas e as cores das paredes da instituição são o fator que mais influencia no processo de ensino-aprendizagem. 62,5% acreditam que gênero e etnia são atravessamentos relevantes e 43,8% consideram que a altura, o peso e mesmo deficiências ou limitações de ordem física podem influenciar a dinâmica da educação.

Este último número chama especial atenção, pois o fato de não ser muito expressivo demonstra que estes docentes não consideram que estudantes serem “muito” altos, ou baixos, ou magros, ou gordos, acarreta em situações que podem ser vexatórias para os estudantes e, portanto, influenciar diretamente na forma como estes estudantes experienciam o processo escolar. E embora PcDs (pessoas com deficiência) não sejam o foco deste trabalho, qualquer instituição escolar, seja pública ou privada, que se recuse a matricular um estudante com deficiência está passível a pena de reclusão de 2 a 5 anos e multa (BRASÍLIA, 2015). Entretanto, as dificuldades enfrentadas por PcDs para transitar por espaços escolares são diversas. A baixa expressividade a este respeito nos resultados do questionário sugere que há um senso comum a respeito dos padrões de corpos aos quais é permitido transitar com facilidade pelo espaço escolar.

Talvez o número de professores que considera questões relacionadas à organização do espaço escolar seja mais expressivo porque estas questões influenciam diretamente em sua atuação docente. Decerto, é um desafio comum às salas de aula brasileiras a questão da superlotação. Grandes quantidades de estudantes em salas relativamente pequenas impedem muitas vezes o professor de circular pela sala, e dificultam tremendamente - para não dizer “impossibilitam” - que

se proponham outras configurações de organização espacial. Desse modo, o arranjo tradicional acaba por influenciar os professores a manterem a organização prévia, ou mesmo a serem impedidos, por razões materiais, de pôr em prática formatos de aula que permitam a movimentação dos estudantes (e a sua própria).

Tal ideia é corroborada pelos resultados de outra questão feita aos docentes: uma minoria relata desfazer espontaneamente a organização tradicional das carteiras enfileiradas com grande frequência. Pouco menos da metade dos professores afirma optar por outra forma de organização em cerca de 50% das aulas. Todo docente que respondeu o questionário afirma desfazer a organização tradicional das carteiras em algum momento, mas a frequência com que o fazem varia bastante, e na maior parte das aulas ainda se encontram as carteiras enfileiradas. Além disso, a tendência de mais de 80% dos professores ao se deparar com um espaço escolar cuja forma de organizar os estudantes difere da tradicional é manter as carteiras da forma como foram deixadas por quem usou o espaço anteriormente. Destaca-se aqui o fato de que rearranjar carteiras consome tempo de aula. A movimentação das carteiras pode agitar os estudantes e separar colegas que estão satisfeitos por sentarem juntos pode gerar reações de frustração, o que tomaria ainda mais tempo de aula. Desse modo, não necessariamente optar por manter as carteiras em uma configuração alternativa pressupõe uma atividade que considere a corporeidade dos estudantes; não necessariamente pressupõe propriamente uma escolha. Entretanto, o fato é que os professores relatam, majoritariamente, uma tendência a manter a organização que encontram nas salas, seja ela tradicional ou não. Disto deduz-se que, para alcançar um ensino que esteja aberto para movimentações mais autônomas dos corpos dos estudantes, a escola como um todo deveria abrir-se para tal. Compreende-se aqui, portanto, que o docente em sala está longe de ser o único responsável por alterar um quadro que se configura há séculos com base em um pensamento que cinde corpo e mente; um pensamento que desconsidera a importância do direito ao movimento.

No que diz respeito às reuniões pedagógicas, os docentes afirmam que estas se dão com carteiras enfileiradas 43,8% das vezes e em círculos ou mesas redondas em 62,9%. Pode-se presumir aqui que na maior parte das vezes pressupõe-se que é relevante que todos os docentes se vejam, visto que nas reuniões pedagógicas se

propõem debates que envolvem diversos entrecruzamentos do cotidiano escolar. Uma configuração circular facilita a comunicação e o entrecruzamento de ideias, e com ela cai por terra a hierarquia tão bem desenhada nas aulas mais expositivas, com um professor diante da classe. Entretanto, quando perguntados com que frequência organizam os estudantes sem ser em fileiras, apenas 12,5% dos professores responde que isto se dá quase na totalidade de suas aulas. Em aulas expositivas pode ser coerente que o espaço seja organizado com carteiras enfileiradas, mas por que não apostar em outros formatos de aula para os quais outras organizações dos corpos sejam mais relevantes?

Em relação a construir seu planejamento de aula pensando previamente em levar seus estudantes para outros espaços além da sala de aula (dentro ou fora da escola), 68,8% dos professores afirma que o faz em menos de 50% das vezes. Apenas 6,3% afirma fazê-lo em mais de 50% de seu planejamento. 12,5% o fazem exatamente em 50% do planejamento e 12,5% nunca o fazem. Esta questão é especialmente importante, pois, conforme comentado previamente, manter a organização que se encontra não necessariamente é uma escolha conscientemente motivada. Quando um professor planeja levar seus estudantes para outros espaços - seja para experienciar algo referente a um conteúdo estudado no momento, seja para alterar a atmosfera em que se dá a sua aula - compreende-se que há motivações pedagógicas conscientes por trás dessas ações.

Apesar da frequência com que são modificadas as configurações do espaço e dos corpos tradicionalmente apresentadas, 50% dos docentes acreditam que o padrão de organização dos estudantes ser em carteiras enfileiradas é prejudicial para o seu processo de aprendizagem. 25% acreditam que este padrão influencie positivamente e 25% acreditam que este padrão da disposição das carteiras é indiferente para o processo de aprendizagem. Entretanto, 100% afirmam que propor práticas que estimulem a movimentação corporal dos estudantes no ambiente escolar pode ser favorável para o desenvolvimento da aprendizagem². Cabe aqui

² No questionário constavam os seguintes exemplos de práticas de estímulo à movimentação corporal: organizar as carteiras sem ser em fileiras, propor trabalhos em grupo, pedir que estudantes vão ao quadro, sentar no chão, sair do espaço da sala de aula para laboratórios e pátios.

destacar que, em outra questão, quando perguntados se seu processo de formação docente considerou o corpo dos estudantes como parte relevante no processo de aprendizagem, 43,8% afirmam que sim, teórica e praticamente. 37,5% afirmam que o corpo dos estudantes não foi considerado como parte relevante da aprendizagem em sua formação e 18,8% afirmam que a relevância da corporeidade foi considerada apenas de forma teórica. Dentro da mesma questão ressalta-se, ainda, as disciplinas ministradas por cada professor em questão. Dentre os 43,8% que receberam uma formação que pensa o corpo na teoria e na prática, 3 são professores(as) de Artes, 3 são de Inglês (sendo um destes também de Ensino Generalista) e 2 de Matemática. Dos 37,5% cuja formação não considerou o corpo como elemento relevante na aprendizagem, 3 são de matemática, 2 são de Língua Portuguesa e Redação e 1 é de História. Por fim, dos 18,8% que foram formados compreendendo o corpo como elemento relevante na aprendizagem apenas na teoria, 1 é de Língua Portuguesa, 1 é de Redação e Espanhol e 1 atua na Coordenação Pedagógica. Reforça-se, diante disso, a impressão que deixa a BNCC de considerar mais fortemente a corporeidade dos estudantes nas aulas de Artes, enquanto não apresenta com tanta força esta questão nas orientações das demais disciplinas.

A respeito das movimentações que os estudantes são autorizados a fazer durante as aulas, 93,8% afirmam que permitem que os estudantes sentem em dupla ou trio sem que esteja em curso uma atividade que demande isso; 81,3% permitem que seus estudantes saiam de sala desde que lhes peçam e 18,8% permitem que saiam de sala sem solicitar, sempre que a instituição em questão não possua normas rigorosas a este respeito. Cabe aqui mencionar situações que vivi em semanas de prova, quando estudantes em meio a uma crise alérgica, com muco escorrendo do nariz, ou mesmo alegando insistentemente precisar ir ao banheiro, serem impedidos mesmo quando solicitei a inspetores e outros funcionários que acompanhassem os estudantes em questão, já que eu estava aplicando prova e não poderia me ausentar da sala. É verdade que pode haver estudantes mal intencionados, querendo consultar materiais para realizar a prova, mas será a proibição de uso do banheiro durante a prova a melhor maneira de evitar isso? Na verdade, este exemplo parece-me apenas uma das muitas formas que instituições

escolares possuem de exercer seu poder disciplinador somente por exercer - somente porque pode e para se manter nesse direito a longo prazo, como se espera de uma lógica disciplinante, vigilante e punitiva.

Ainda na mesma questão, 25% dos docentes permitem que seus estudantes fiquem de pé durante as aulas e 12,5%, que se deitam no chão. Pode haver aí uma discordância veemente dos professores diante dos estudantes se deitarem durante as aulas, ou talvez não lhes ocorra que uma aula cujo material consista na exibição de um filme ou uma roda de conversas, por exemplo, pode dispensar completamente o uso de carteiras, tornando o chão um espaço interessante de se ocupar não só pelos estudantes mas também pelo professor regente. Sequer considerar deitar-se no chão como uma possibilidade ser tão expressivo pode denotar que muitos professores assimilaram que as escolas são espaços de rigidez aplicada com excelência sobre o corpo. Uma professora mencionou, em um espaço disponível para complementar sua resposta a esta questão:

“Todas as opções e mais aquilo que surgir em função do contexto/proposta da aula. Mas acho importante pontuar que sou professora de artes, então esse nível de transgressão do formato tradicional tende a ser mais aceito na escola se comparado a outras disciplinas” (mulher, professora).

Este comentário traz de volta o questionamento a respeito da formação docente: considerar, teórica e praticamente, a corporeidade dos estudantes na formação docente faz com que os docentes em questão possuam mais ferramentas e motivação consciente para estimular o movimento dos estudantes em sala, conforme se confirma a seguir. Ou seja: certamente há perspectivas docentes individuais a respeito da disposição das carteiras e do movimento ou não dos corpos discentes, mas a maneira como cada licenciatura apresenta a importância da corporeidade aos seus docentes em formação influencia diretamente no modo com o qual cada docente gerenciará suas aulas. Presumo, diante desses dados, que as licenciaturas que envolvem ativamente o corpo do licenciando para pensar (mental e corporalmente) o corpo de seus futuros estudantes forma de maneira mais potente estes licenciandos na hora de lidar com todos os aspectos que ter um corpo acarreta (e que vão surgir em sala de aula, quer o professor esteja consciente disso ou não).

A respeito das práticas de estímulo à movimentação mencionadas anteriormente, foi questionado aos professores não só quais eram permitidas em suas aulas, mas também quais faziam parte de seu planejamento. Diante disso, 100% dos docentes afirmou planejar atividades em que os estudantes se sentam em duplas, trios ou grupos. 43,8% planejam atividades que preveem a movimentação dos estudantes pela sala, e 25% que se movimentem pela escola; 18,8% planejam atividades que envolvem levantar ou ficar em pé; 18,8% criam atividades nas quais os estudantes devem ou podem sentar-se no chão e nenhum planeja aulas nas quais se possa deitar no chão (lembrando que 12,5% permite que eventualmente estudantes se deem no chão). A ação de deitar-se no chão, talvez, de fato, seja pedagogicamente interessante em algumas situações muito específicas, mas chama atenção o fato de que a única organização que alcança 100% dos professores é unir os estudantes em duplas, trios ou grupos. O que vai demonstrar toda a potência de um espaço e de um corpo é a curiosidade de experimentar suas possibilidades. É ótimo que unir estudantes para fazer trabalhos em parceria seja uma constante prevista por todos os docentes que participaram da pesquisa na medida em que isto amplia o repertório dos estudantes, ao torná-los mais habilitados para trabalhar em equipe, por exemplo. Entretanto, parece que a ausência de uma formação docente que se atente ao corpo (ausência esta que se estende à coordenação pedagógica e os demais dispositivos - materiais e imateriais - que regem uma instituição escolar) é mesmo um fator de influência no que diz respeito à probabilidade de se realizarem práticas em sala de aula que considerem a corporalidade dos estudantes.

Apesar dos 81,3% que afirmam terem sido expostos, em sua formação, ao entendimento de que o corpo é relevante no processo escolar (apenas teoricamente ou teórica e praticamente) quando questionados se sua prática docente já lhes fez considerar o corpo dessa forma, 75% afirmam que sim, enquanto 25% dizem que não. Dos 75%, 3 lecionam Matemática; 2, Inglês; 3, Artes; 2 Redação e Língua Portuguesa; 1 Redação e Espanhol e 1 Língua Portuguesa. Dos 25%, por sua vez, 1 leciona Matemática; 1, História; 1, Inglês e 1 atua na Coordenação Pedagógica. Existe uma disparidade curiosa de 81,3% para 75% que sugere que, na perspectiva de um(a) professor(a) (6,3% dos que responderam ao questionário), apesar de ter

recebido uma formação que considerou o corpo, sua prática docente não lhe trouxe a mesma concepção. Entretanto, o fato de 100% dos envolvidos considerarem que o estímulo ao movimento pode contribuir positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem faz com que esta perspectiva não seja tão expressiva dentro do contexto.

O questionário foi majoritariamente formado de questões de múltipla escolha, mas em três questões foi solicitado que os professores respondessem por escrito, pois considerou-se a qualidade subjetiva das perguntas e consequentes respostas em pauta. Uma delas se referia a percepção de possíveis diferenças na movimentação corporal espontânea dos estudantes de um ano para outro, dentro das séries do Ensino Fundamental II. A seguir, é realizada uma análise das respostas, mas todas estão integralmente disponíveis no Anexo. Um professor se absteve de responder à questão e apenas um afirmou não perceber tais diferenças. Entre 6 dos outros 14 docentes foi explicitada a opinião de que quanto mais novos são os estudantes, maior é a tendência que possuem de se movimentarem. Em suas respostas, os docentes consideram como fatores de influência para o movimento desde *smartphones* até transtornos de ordem mental. Uma professora menciona, ainda, que conforme os estudantes se tornam mais velhos, surge uma “vergonha de parecer ‘ridículo’”, o que influenciaria para coibir a espontaneidade dessas movimentações.

A outra pergunta cujas respostas deveriam ser feitas por escrito era referente a percepção de possíveis diferenças na movimentação corporal espontânea entre estudantes da rede pública para a rede privada. Apenas 56,3% dos docentes envolvidos atuam somente em escolas privadas e 18,8% somente em escolas públicas. Somente 4 professores, portanto, responderam a esta questão, e suas percepções enfatizam pontos diversos. Um docente menciona perceber maior agitação nos estudantes da rede pública, ao passo que outro comenta que é na rede pública onde percebe mais iniciativas pedagógicas no sentido de promover a participação física dos estudantes. Outro afirma que estudantes da rede privada possuem mais autonomia para interagir em atividades que envolvem o corpo ativamente, havendo uma dependência maior de orientações mais específicas por parte dos docentes para que os estudantes da escola pública em que atua se

engajem ativamente na atividade proposta. Um último professor diz que percebe diferenças (“postura, danças, olhar”), mas não explicita em sua resposta a qual rede se refere. Cabe mencionar aqui a pluralidade de realidades que existem tanto na rede pública quanto na rede privada do Rio de Janeiro, e que esta questão, especificamente, não apresentou dados tão fundamentais à reflexão proposta nesta pesquisa.

A última pergunta proposta aos professores pedia que descrevessem uma memória da sua época de formação escolar em que seu corpo tenha sido convidado ao movimento de uma forma que reverberou positivamente. A maior parte das respostas relatou memórias referentes à aulas de Artes, desde percussão corporal, até encenação de textos dramáticos. As menções a atividades nas aulas de Educação Física também são destacáveis: comentou-se sobre a contribuição da prática de esportes no desenvolvimento social e de consciência espacial. Um docente menciona, ainda, aulas de Filosofia em que se realizavam debates e, para tanto, a turma se organizava em um círculo. Outro comenta sobre aulas de Ciências cujo professor frequentemente convidava os estudantes para fazer demonstrações do conteúdo estudado no momento:

“Um exemplo muito divertido foi uma aula sobre movimentos peristálticos em que esse professor chamou um estudante para comer um biscoito de cabeça para baixo, demonstrando que a comida seguiria seu curso pelo organismo independente da posição em que o corpo estivesse” (professor).

Ler este relato específico me fez pensar quantos anos esta lembrança ainda será capaz de atravessar na memória de todos os que testemunharam ver seu colega ser posto de cabeça para baixo pelo professor para demonstrar um ponto referente ao conteúdo. Isto é, por excelência, fazer valer o pensamento de Merleau-Ponty, segundo o qual a experiência do mundo é obrigatoriamente uma experiência corporificada. Este relato é, ainda, uma prova sensível de que não só nas aulas de Artes e Educação Física é possível convidar o corpo dos estudantes ao aprendizado; uma sugestão de que toda a experiência escolar tem muito a ganhar ao perceber quanta potência existe em olhar carinhosa e curiosamente para nossa corporeidade.

Considerações finais: o corpo como “inutensílio”

Neste trabalho examinou-se tanto o sistema físico quanto o sistema ideológico que embasa os paradigmas e a prática cotidiana das escolas nacionais atualmente, além de explorar as influências do pensamento cartesiano sobre os corpos em processo de escolarização. Buscou-se ainda, compreender se as diretrizes governamentais relacionadas à educação estão alinhadas à prática escolar cotidiana. Para tanto, no primeiro capítulo, apresentou-se uma análise da estrutura material e ideológica do ambiente escolar atual do Brasil, remontando às suas origens sob a perspectiva de Foucault. À visão foucaultiana de que as escolas se estruturam com o auxílio perene de dispositivos de vigilância e punição, foi somada a perspectiva de Byung-Chul Han. Este autor, por sua vez, argumenta que vivemos atualmente em uma “sociedade do cansaço”, na qual somos constantemente pressionados a ser “sujeitos de desempenho”. Seu pensamento enriquece este trabalho na medida em que defende-se aqui (assim como previsto em lei) que a vivência escolar pode desenvolver nos indivíduos mais habilidades do que as necessárias para atuar no mercado de trabalho. Defendeu-se, portanto, uma escolarização que se dedique a formar cada indivíduo considerando sua integralidade, sem mais priorizar de forma tão discrepante a formação conteudista que se fará necessária na vida futura desses indivíduos, quando se tornarem trabalhadores.

O elemento-chave deste trabalho foi o entendimento de que o caminho para romper com um ensino puramente conteudista e utilitário passa obrigatoriamente por compreender que os seres humanos somos compostos de uma corporalidade que atua em conjunto à nossa racionalidade. Nesse sentido é que o segundo capítulo se dedicou a considerar, primeiramente, de que maneiras alguns traços socialmente distintivos diretamente relacionados ao corpo podem afetar indivíduos que vivem em sociedade e, mais especialmente, estudantes de Ensino Fundamental II. Em seguida, dentro do mesmo capítulo, foi realizado um exame do pensamento cartesiano, sua influência e predominância nos paradigmas contemporâneos e, especificamente, nos que regem a educação nacional. Este pensamento foi, então, contrastado ao de Merleau-Ponty, que concebe o corpo como um organismo fenomenológico - isto é: não um mero invólucro material que nos permite interagir

com o ambiente, mas sim parte indissociável de quem somos e elemento fundamental na nossa percepção e compreensão do mundo.

No terceiro capítulo, por fim, abordou-se com mais detalhe especificamente os corpos dos estudantes de Ensino Fundamental II. Analisou-se o que consta nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à corporeidade e movimento dos estudantes do segmento escolar em questão. À esta análise foram, enfim, relacionados os resultados de um questionário aplicado com docentes de diversas disciplinas de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Considera-se que não é possível esgotar as reflexões aqui propostas, visto que, falar de corpo é falar de constante transformação e movimento. Pretende-se, portanto, nestas considerações finais, defender explicitamente o direito do corpo de ser um “inutensílio”. O termo foi retirado do verso de Manoel de Barros que diz que “o poema antes de tudo é um inutilensílio” (2015) - um item cuja motivação da existência está além de servir para alguma função. Defende-se, portanto, neste trabalho, o direito ao corpo existir como poema. Isto é: o direito de existir para além do utilitarismo e da produtividade. E o que se revela como elemento capaz de conferir tal qualidade aos corpos, em meio a uma sociedade acostumada à obrigatoriedade do desempenho e à ideia da cisão entre corpo e mente são as linguagens artísticas, por sua capacidade de mostrar aos sujeitos sua dimensão mais sensível.

Para Ranciere, “O real precisa ser ficcionado para ser pensado”. O filósofo, tecendo reflexões acerca da importância da formação estética para o desenvolvimento integral de um indivíduo, considera que a expressão criativa é inerente à natureza humana. Em outras das suas palavras, “a política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o [que] se faz e o que se pode fazer” (grifo do autor. 2009). Nesse sentido, a arte se inscreve na realidade pragmática como uma maneira de interpretá-la e, a partir dessas interpretações, inaugura possibilidades de intervir nessa mesma realidade para alterá-la, quando se julgue necessário (sendo a arte, muitas vezes também o próprio suporte e matéria dessas intervenções).

Com o intuito de dissolver a força com a qual reverbera o pensamento cartesiano na atualidade, ao invés de cedermos automaticamente a um “penso, logo, existo” proposto há séculos, propõe-se, por fim, que possamos criar novos axiomas, não excludentes, mas complementares a este. Sentimos, nos movemos e estas também são provas de nossa existência. Diante disso, acredita-se que seja possível construir uma escolarização na qual “movo, logo, existo”, e “sinto, logo, existo” sejam exemplos de novos refrões a serem entoados em novas “danças” escolares.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In: Estudos Avançados, 3(7), p. 170-182. São Paulo: Edusp, 1989.
Disponível em
<<https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?lang=pt>>. Acesso em 20/05/2023.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior que o mundo*, p. 46. Rio de Janeiro: 2015, Objetiva.

_____, Manoel de. *O livro das ignoranças*, p.16. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, nº 248. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA, DF: Presidente da República, [2015]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art98>. Acesso em 24/05/2023.

CANAL BRASIL. Luedji Luna destrincha seu álbum “Um Corpo no Mundo” (2017) | O Som do Vinil. YouTube, 23/03/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kg5CRNnK4mQ>>. Acesso em 13/05/2023.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em 25/05/2023.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: L&PM, 2005.

DECEL (Diccionario Etimológico Castellano En Línea). Etimología de saber. Disponível em <<https://etimologias.dechile.net/?saber>>. Acesso em 17/05/2023.

_____. Etimología de sabor. Disponível em <<https://etimologias.dechile.net/?sabor>>. Acesso em 17/05/2023.

FEDERICI, Silvia. A domesticação das mulheres e a redefinição da feminilidade e da masculinidade: mulheres, selvagens da europa. In: *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

_____, Silvia. O Grande Calibã - a luta contra o corpo rebelde. In: *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Angélica. porque uma mulher boa. *In: Um útero é do tamanho de um punho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GIL, Gilberto. *Cérebro eletrônico*. Rio de Janeiro: Phillips, 1969. CD (3'32").

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*, p. 75-93. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUNA, Luedji. *Um Corpo no Mundo*. São Paulo: YB Music, 2017. CD (6'64").

MEC. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25/05/2023.

_____. Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). 20—. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em 24/05/2023.

_____. Principais licenciaturas. *In: Seja um professor*. Disponível em <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas>. Acesso em 20/05/2023.

MOTTA, Maria Alice Monteiro. *Teoria Fundamentos da Dança. Uma abordagem epistemológica à luz da teoria das estranhezas*. Niterói: UFF/IACS, 2006.

R7. Prefeitura do Rio compara escolas a fábricas e gera polêmica em rede social. 2014. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25/05/2023.

RANCIÈRE, Jaques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. Função da Educação Física escolar. *In: Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, Edusp, 1991. Disponível em <file:///C:/Users/luisa/OneDrive/%C3%81rea%20de%20>

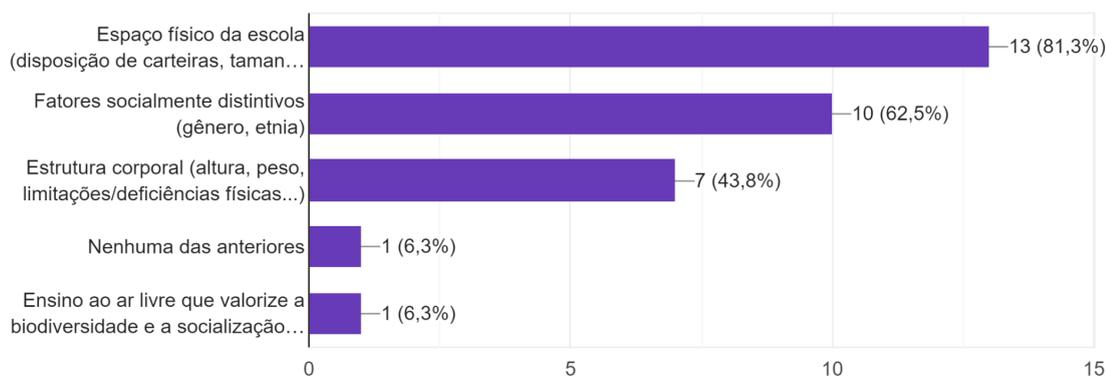
Trabalho/educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica.pdf>. Acesso em 20/05/2023.

SOMBRA, José de Carvalho. A subjetividade corpórea: a naturalização da subjetividade na filosofia de Merleau-Ponty. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

Anexo - Questionário e respostas

1. Assinale a(s) alternativa(s) que, na sua opinião, influencia(m) no processo de aprendizagem do aluno de Ensino Fundamental II:

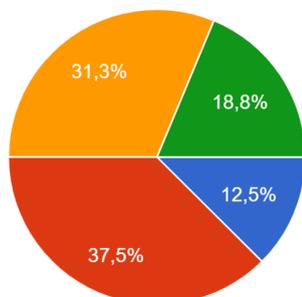
16 respostas



- Espaço físico da escola (disposição de carteiras, tamanho das salas, cores nas paredes...)
- [Inserida por um(a) professor(a)] Ensino ao ar livre que valorize a biodiversidade e a socialização dos estudantes com respeito ao meio ambiente, propostas de aulas que contemple (sic) elementos da natureza

2. Enquanto professor(a), com que frequência você desfaz a organização tradicional das carteiras enfileiradas em sala de aula?

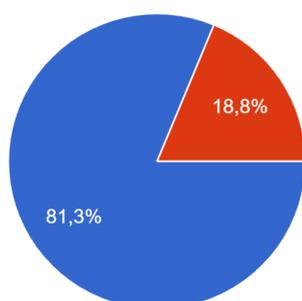
16 respostas



- Em todas ou quase todas as aulas (80% a 100% das vezes).
- Em algumas aulas, utilizando na mesma frequência as tradicionais fileiras (50% das vezes).
- Em relativamente poucas aulas (entre 50% e 20% das vezes).
- Quase nunca (menos de 20% das vezes).
- Nunca.

3. Ao se deparar com um espaço escolar cuja forma de organizar os alunos difere da tradicional (em fileiras), sua tendência é:

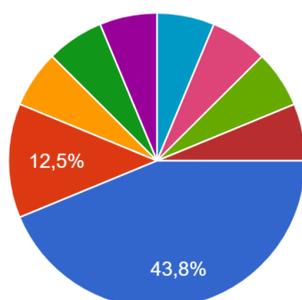
16 respostas



- Manter/seguir a organização proposta pela instituição/pelo(a) professor(a) que usou o espaço anteriormente.
- Rearranjar a disposição dos alunos à formação tradicional em carteiras na sala.

4. Nas reuniões pedagógicas realizadas na(s) escola(s) em que atua, os professores normalmente se organizam em:

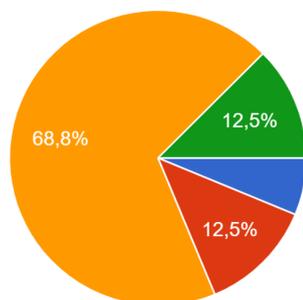
16 respostas



- Carteiras enfileiradas
- Círculo
- Em círculo
- Mesa ampla com todos em volta
- mesa redonda
- círculos
- Em carteiras dispostas em círculo
- Grande Curculo
- em roda

5. O seu planejamento de aulas inclui levar seus alunos para espaços fora da sala de aula (pátio, corredor, escadas, aulas de campo...)?

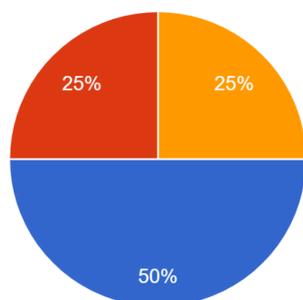
16 respostas



- Sim, em mais de 50% das aulas no planejamento.
- Sim, em cerca de 50% das aulas no planejamento.
- Sim, em menos de 50% das aulas no planejamento.
- Não, nunca.

6. Na sua opinião, de que modo o fato de organizar os alunos em carteiras enfileiradas ser um padrão influencia no desenvolvimento da aprendizagem?

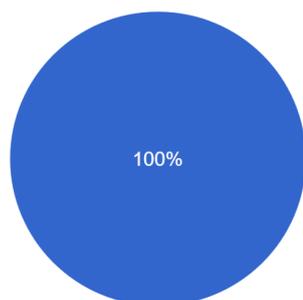
16 respostas



- Acredito que contribui negativamente
- Acredito que contribui positivamente
- Indiferente

7. Você acredita que propor práticas* que estimulem a movimentação corporal dos alunos no ambiente escolar pode ser favorável de alguma form...ação da sala de aula para laboratórios e pátios...

16 respostas



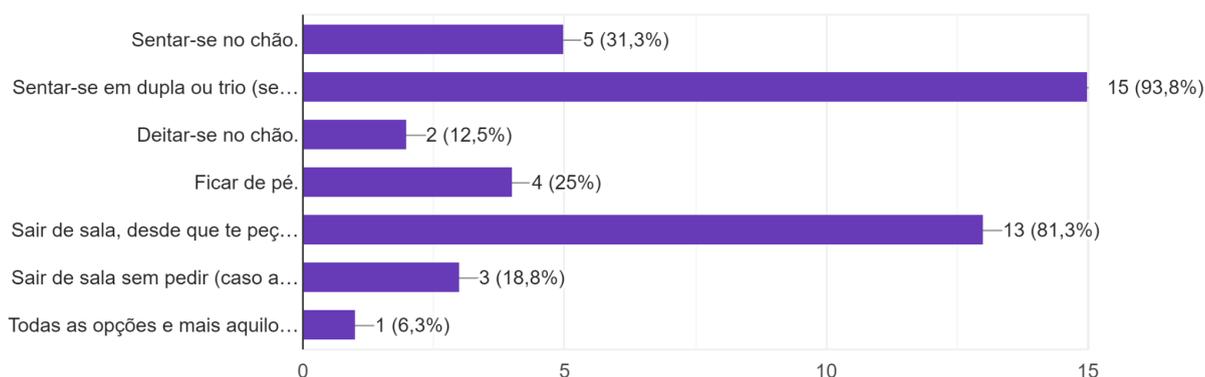
- Sim
- Não
- Indiferente/Não sei

Você acredita que propor práticas* que estimulem a movimentação corporal dos estudantes no ambiente escolar pode ser favorável de alguma forma para o desenvolvimento da aprendizagem?

*Exemplos: organizar as carteiras sem ser em fileiras, propor trabalhos em grupo, pedir que estudantes vão ao quadro, sentar no chão, sair do espaço da sala de aula para laboratórios e pátios...

8. Quais das ações a seguir os alunos estão autorizados a fazer durante as suas aulas, ainda que estritamente em momentos específicos?

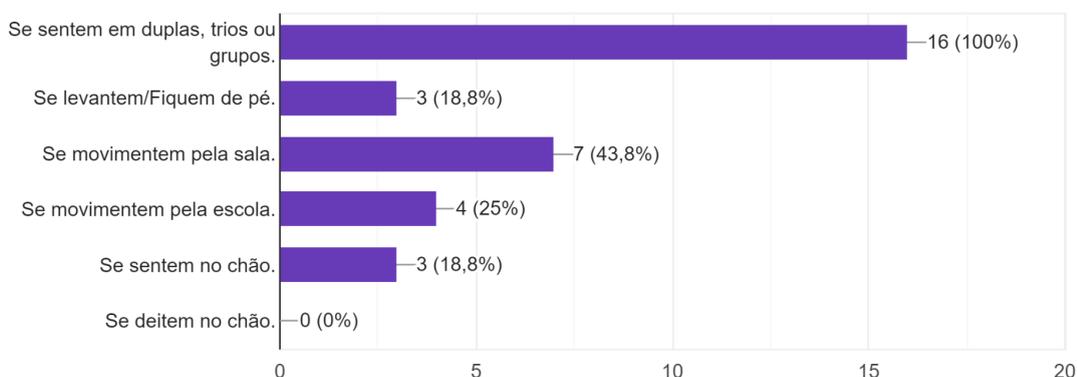
16 respostas



- Sentar em dupla ou trio (sem que esteja em curso uma atividade que demande isso).
- Sair de sala, desde que te peçam.
- Sair de sala sem pedir (caso a escola não seja rigorosa neste sentido).
- [Inserido por uma professora] Todas as opções e mais aquilo que surgir em função do contexto/proposta da aula. Mas acho importante pontuar que sou professora de artes, então esse nível de transgressão do formato tradicional tende a ser mais aceito na escola se comparado a outras disciplinas.

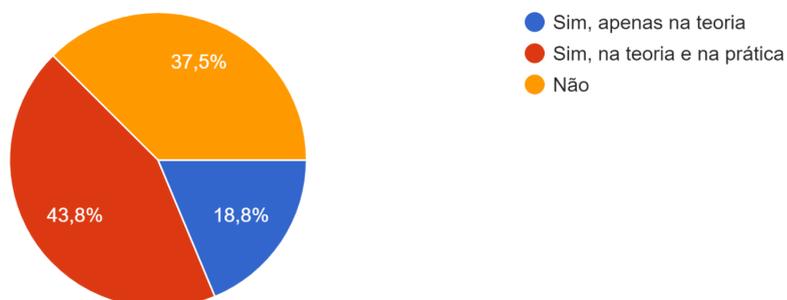
9. Seus planos de aula incluem atividades que demandam que os alunos:

16 respostas



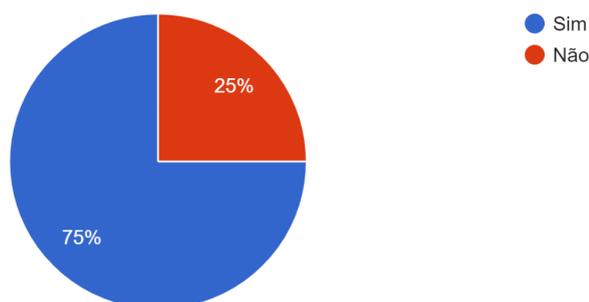
10. A formação docente que você recebeu considerou o corpo dos alunos como parte relevante no processo de aprendizagem?

16 respostas



11. Sua prática docente já te fez considerar que o corpo dos alunos é parte relevante do processo de aprendizagem?

16 respostas



12. Nas turmas de EF II em que leciona, você percebe diferenças na movimentação corporal dos estudantes de um ano para outro (tanto do estudante em comparação consigo mesmo quanto na relação com outros indivíduos)? Se sim, quais? Comente.

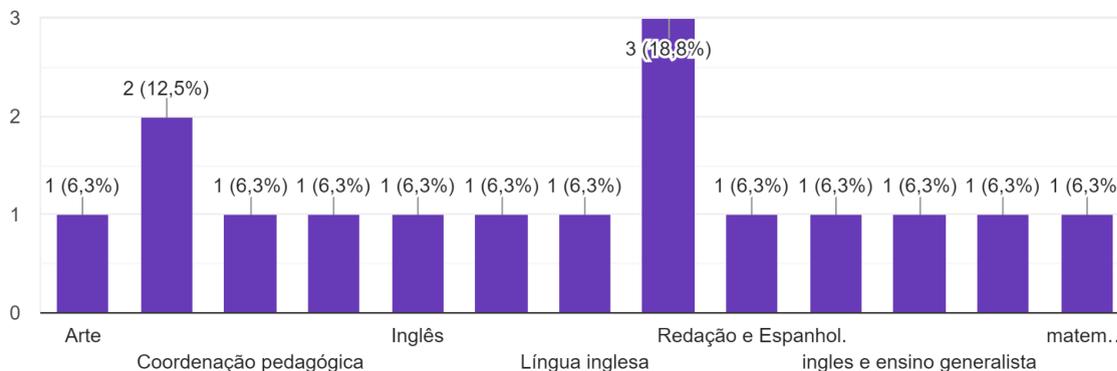
- Sim, alguns ficam mais afetuosos com os colegas, dados (sic) mais abraços, outros levantam mais, pedem pra sair mais de sala, alguns gesticulam mais ao falar, outros fazem o processo inverso e se movimentam menos.
- Sim. Há turmas que eles gostam mais de movimentar, outras séries que eles dão mais na deles.
- Infelizmente não consigo ter essa percepção em sala, pois há 2 anos trabalho somente com o 7º ano. Porém é possível perceber tais mudanças no

ambiente geral do colégio, algo como uma apropriação do espaço escolar e do próprio corpo neste ambiente.

- Sim. Sinto que, quanto mais jovens, mais abertura às experiências corporais eles têm. São também mais agitados fisicamente, o que faz com que a ativação dos corpos na aula seja um ímpeto quase natural dos estudantes (ímpeto que geralmente tende a ser controlado pelos professores, e que nas minhas aulas tenho mais liberdade para trabalhar com ele), então eles respondem com espontaneidade às propostas. Quanto mais velhos ficam, percebo uma resistência maior, mais vergonha de parecer "ridículo", o que se acentua por zoações por parte dos colegas. Acho mais difícil romper essa barreira com 8° e 9° anos.
- Há diferenças. Alguns se sentem mais inquietos, enquanto outros ficam isolados em locais os quais (sic) o professor não tenha acesso fácil.
- Os estudantes do 6EF ficam em pé o tempo inteiro e os do 9EF, não, por exemplo.
- quanto mais agitada e movimentada a turma, mais dificuldade geralmente apresenta
- Sim, a tendência é, a partir do 6° ano se movimentarem cada vez menos.
- Sim
- Com certeza! Há uma inquietação por parte dos estudantes, em virtude da tecnologia! Querem dançar, fazer self, gravar vídeos etc!
- Quanto mais novo mais movimento
- Com relação a sua vivência fora da escola que é refletida em sala de aula ao qual grupos de estudantes reproduzem , seja no modo de fala , na maneira de agir , configurando pequenas tribos que são formadas dentro da sala de aula.
- Não
- –
- Os estudantes que desenvolvem melhor as atividades se deslocam para o lugar dos estudantes que estão em dificuldade para ajudar ou em dias que eles estão apenas se interagindo em aulas envolvendo raciocínio lógico
- Alunos mais novos, no geral, são mais inquietos, mas percebo maior movimentação nos meus estudantes com transtorno.

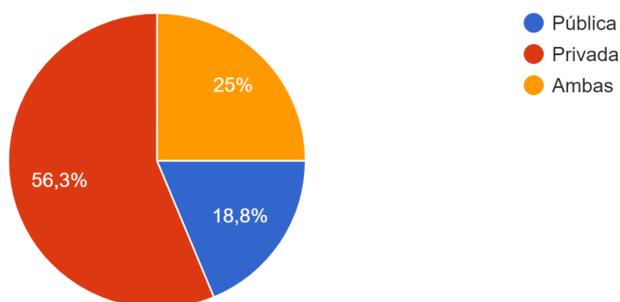
13. Suas respostas foram referentes à atuação com qual(is) disciplina(s)?

16 respostas



14. Suas respostas foram referentes à rede:

16 respostas



15. Caso atue nas duas redes, você observa diferenças entre a movimentação corporal dos estudantes da rede pública e os da rede privada? Se sim, quais? Comente.

- Não atua nas duas redes.
- publica são um pouco (sic) mais agitados
- Sim, posturas, danças, olhar
- Sim! A Escola Pública, é mais atuante na prática de Atividades que promovam a participação dos estudantes.
- Já atuei na rede particular e observei diferenças no que diz respeito a aquisição de bens de maneira irresponsável (sic) que em alguns casos gera sentimento de superioridade de alguns grupos, menosprezo (sic) e intolerância quanto aos estudantes de poder aquisitivo inferior e bolsistas.

- Sim , na rede privada eles interagem mais quando é apresentado (sic) alguma atividade proposta com mais autonomia. No público, eles são mais dependentes do professor em qualquer atividade proposta tanto econômica como emocional , desde compra de material até na confecção dos materiais.

16. Descreva aqui uma (ou mais) memória(s) do seu próprio processo de aprendizagem escolar na qual uma atividade pedagógica tenha envolvido a movimentação do seu corpo de maneira percebida por você como positiva.

- Criação de uma peça teatral
- Nas aulas de artes, música, educação física era mais comum que as movimentações do corpo acontecessem e fossem de forma positiva.
- Eu sempre pratiquei esportes no colégio e isso teve grande contribuição com relação ao meu desenvolvimento social e espacial, no sentido de espaço físico.
- Aulas de filosofia no Ensino Médio em que a turma se organizava em círculo para debates, fazendo com que a turma pudesse se enxergar mutuamente como um todo.
- Aulas de ciências no Fundamental II em que o professor frequentemente nos chamava para fazer demonstrações relativas ao conteúdo. Um exemplo muito divertido foi uma aula sobre movimentos peristálticos em que esse professor chamou um estudante para comer um biscoito de cabeça para baixo, demonstrando que a comida seguiria seu curso pelo organismo independente da posição em que o corpo estivesse.
- Aulas de artes com mesas grandes e organização em grupos de trabalho.
- Aula de arte de desenho de observação passeando pela escola.
- Atividade de encenação da obra "O alienista", de Machado de Assis.
- Quando trabalhamos texto dramático, a movimentação do corpo foi essencial
- educação Física
- Muito difícil lembrar qualquer coisa que não tenha sido em Educação Física.
- Não me lembro
- Na prática da Eossustentabilidade, interdisciplinar com Artes e Ciências: produção da Compostagem, uso de materiais reciclados para confecção de vasos, para horta suspensa! Diário de Bordo com fotografias de todo processo do Projeto!
- Na educação física
- Trabalhando música com percussão corporal .

- Não me recordo
- --
- Feira de Ciências e matemática de 2022, onde criamos um gerador de energia eólica com estudantes de uma escola pública. Foi uma interação total da turma , onde só fiquei na orientação e eles fizeram o resto, foi super positivo.
- Me lembro de uma atividade onde fazíamos um círculo, dávamos as mãos e depois nós misturávamos e tínhamos que dar as mãos pras mesmas pessoas e desatar o nó formado. Foi um momento de descontração e de percepção de espaço, de raciocínio e limitação.