

O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola

Rogério Rodrigues

Magali Reis

Resumo

Análise crítica sobre o processo de construção do conhecimento dos sujeitos e as possíveis relações com o lúdico e o corpo na educação contemporânea. O método utilizado fundamenta-se no campo da teoria crítica no sentido de evidenciar o que é estranho no modo comum do brincar das crianças e sua centralidade no discurso pedagógico em contraste às limitações impostas ao lúdico pela escola. Portanto, a teoria crítica é o elemento analítico fundamental, capaz de revelar a realidade esmaecida pelo aparente e de nos auxiliar a pensar o lugar do lúdico e do movimento na escola. Aponta-se o uso das tecnologias como um componente que vem alterando os modos de brincar na sociedade e na educação, bem como a percepção de corpo. Conclui-se que, no campo da cultura, mais propriamente, nos processos formativos dos sujeitos, as novas configurações do ato de brincar alteram sua singularidade e, no âmbito social, esses se reduzem a sujeitos alheios à própria cultura e destituídos de pensamento autônomo no sentido de sua capacidade de elaborar a crítica.

Palavras-chave: ensino escolar; formação escolar; lúdico; técnica de corpo.

Abstract

Playfulness and the body in the knowledge-building processes in school

This paper offers a critical analysis of the subjects' knowledge-building process and its possible relations with playfulness and the body in contemporary education. The method used is supported by the field of critical theory with a view of highlighting that which is odd in the children's usual way of playing and its centrality in the pedagogical discourse in contrast to the limitations imposed by school to playfulness. Thus, the critical theory is the fundamental analytical element, capable of unveiling the reality obscured by appearances and of enabling a reflection about the role playfulness and movement occupy in the school. Technologies are presented as changers of the ways of playing in education and in the society, as well as of the body perception in school. In conclusion, in the field of culture, or more accurately, within the subject's formative processes, the new configurations of the children's play alter their singularity and, in the social sphere, they are downgraded to subjects unaware of their own culture and devoid of independent thought, in respect to their ability to elaborate a criticism.

Keywords: school education; school training; playfulness; technique of the body.

Resumen

El lúdico y el cuerpo en los procesos de construcción de conocimientos en la escuela

Análisis crítico sobre el proceso de construcción del conocimiento de los sujetos y las posibles relaciones con el lúdico y el cuerpo en la educación contemporánea. El método utilizado se fundamenta en el campo de la teoría crítica en el sentido de evidenciar lo que es extraño en el modo común del juego de los niños y su centralidad en el discurso pedagógico en contraste con las limitaciones impuestas al lúdico por la escuela. Por lo tanto, la teoría crítica es el elemento analítico fundamental, capaz de revelar la realidad desvanecida por lo aparente y de ayudarnos a pensar el lugar del lúdico y del movimiento en la escuela. Se apunta el uso de las tecnologías como un componente que viene alterando los modos de jugar en la sociedad y en la educación, así como la percepción de cuerpo en la escuela. Se concluye que, en el campo de la cultura, más propiamente, en los procesos formativos de los sujetos, las nuevas configuraciones del acto de juego alteran su singularidad y, en el ámbito social, esos se reducen a sujetos ajenos a la propia cultura y destituidos de pensamiento autónomo en el sentido de su capacidad de elaborar la crítica.

Palabras clave: enseñanza escolar; formación escolar; lúdico; técnica de cuerpo.

Introdução

A nossa discussão abre-se para profissionais da educação que compreendem o lúdico e a expressão corporal como elementos acessórios e superficiais nos processos de construção de conhecimentos na escola, reduzindo a interpretação das práticas educativas de componentes lúdicos e de movimento e ação das crianças a formas de se “passar o tempo” ou para a distração fútil enquanto aguardam nos pátios e quadras o verdadeiro conteúdo escolar que é trabalhado em sala de aula, com os corpos parados e sem a brincadeira.

Rodrigues (2015) analisa que, atuando como educador físico na unidade escolar, por diversas vezes, identificou proposições que desqualificam o ensino das práticas corporais como conteúdo no campo da cultura escolar, por exemplo, a perda do espaço para a realização das aulas de educação física no interior da escola, a insistência de todos para a realização de campeonatos esportivos, os diversos motivos expressos pelos alunos que justificam a ausência nas aulas, enfim, o conteúdo escolar representado em outras formas que não passam pelas coisas do corpo. O ensino de práticas relacionadas a esses elementos na escola se encontra precário e se reduz à quadra monoesportiva, em que apenas se chuta a bola de um lado para o outro, como se aquilo fosse educação física, ou às brincadeiras pautadas em estereótipos da indústria cultural e completamente destituídas de significados no campo da cultura popular.

Em grande parte das instituições falta criatividade no ensino da educação física e isso pode ser identificado em dias de chuva, nos quais os alunos são dispensados da atividade física e ficam nos pátios e salas esperando a próxima aula.

Dessa forma, o uso do corpo e o lúdico são vistos como elemento de alienação do sujeito, como perda de tempo, pois esse momento não condiz com a função social da escola de fornecer conhecimentos prontos para aquele que se distrai com algo que o retira da dinâmica formativa institucionalizada. Portanto, vemo-nos diante de um projeto de escola que, ao reduzir o corpo a objeto, não permite o exercício da imaginação criativa para inserir o sujeito no campo da cultura corporal como elemento formativo crítico perante o mundo, em que

um professor de Educação Física, ao planejar suas aulas, deve se perguntar: que conteúdos e habilidades podem ajudar o aluno a ser um cidadão participativo? [...] Como a educação do corpo, do movimento e os esportes podem contribuir para o exercício de uma prática social consciente e menos alienada? (Libâneo, 1988, p. 11).

A perda da capacidade de exercitar o corpo é algo que interfere na imaginação criativa e isso é, também, elemento significativo para a perda da capacidade de abstração e do pensamento autônomo, pois “o corpo, disciplinado, condicionado em sua poltrona, encontra-se cada vez mais em curto-circuito ou, mesmo, excluído da percepção e da imaginação” (Wunenburger, 2005, p. 34).

O lúdico, o corpo e o processo formativo

A questão do corpo torna-se algo que gira em torno de um paradoxo, pois grande parte das crianças e jovens possui um apelo na ordem do narcisismo (Priszkulnik, 2017) e fica presa ao modo de usar o corpo numa estética do embelezamento. A negação do corpo na escola assemelha-se a uma forma de disciplinamento e, numa relação inversa, quanto menos se fala dele mais se ampliam as diversas tecnologias sociais que controlam o modo de ser corpo e lúdico no existir das novas gerações e, portanto, a escola deixa de problematizar o uso político do corpo.

Desse modo, para se pensar o lúdico e o corpo como elementos da aprendizagem, destacamos o papel fundamental desses elementos para proporcionar a retomada dos conceitos formais apreendidos em estudos sistematizados, como processo de abstração do real em que

[...] o trabalho do professor de Educação Física como socializador da cultura erudita vai além da pura e simples transmissão das técnicas da ginástica, do desporto etc. É fundamental que realmente a aula de Educação Física se transforme num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como trampolim para a crítica. (Ghiraldelli, 1988, p. 58).

No que diz respeito ao uso político do corpo, reconhecer o que somos ou fazemos no uso das técnicas do corpo simboliza a sociedade em que vivemos, apresentando as marcas da cultura no modo de usá-lo tecnicamente (Mauss, 1974). Seria importante um processo formativo para que o sujeito reconheça em si mesmo que o seu modo de usar o corpo ou os seus modos lúdicos são representações da cultura, ou seja, que há povos ou civilizações que são diferentes apenas em seu modo de existir. Essa tese já estava implícita em Marcel Mauss (1969, p. 230), por ocasião de sua aula inaugural da disciplina "História das religiões de povos não civilizados", ministrada na *École Pratique des Hautes Études*, em 1902, ao afirmar que "[...] não existem povos não civilizados; mas apenas povos de civilizações diferentes".

Para a construção de um tipo de escola que reconheça o lúdico e o corpo como elementos presentes no campo da cultura e no processo formativo, é necessário reorganizar a estrutura e o funcionamento de sistemas escolares e reinterpretar o processo de escolarização como algo que se fundamenta numa concepção de sujeito, em que corpo e lúdico passem a ser concebidos na lógica de transmissão do conhecimento e interpretados como parte dos conteúdos escolares.

O lugar ocupado pelo lúdico e pelo corpo, na escola, revela que os educadores não consideram a complexa completude das novas gerações; por isso, a transmissão de conhecimentos mantém-se pautada na escrita, no silêncio e no corpo sentado, reforçando o pressuposto básico da repetição e da memorização mecânicas como princípios educativos dominantes.

Apesar de todas as inovações da prática educativa moderna, a escola reitera o esquema de aprendizagem pautado na repetição, como podemos destacar nos estudos de Johann F. Herbart (1806), o que veio posteriormente a ser denominada

como a pedagogia tradicional. No âmbito dessa teoria pedagógica, todo o esforço da educação seria para constituir o “círculo de ideias” que se encontram por um “limiar” entre “consciente” e “inconsciente” (Eby, 1970, p. 416). Desse modo, uma ideia consciente pode fazer associação e trazer algum material que se encontrava inconsciente. Esse mecanismo de resgatar algo da memória somente se torna possível pela condição de que esse material já se encontre depositado no inconsciente. Portanto, o que importa nesse modelo educativo é que o sujeito a ser educado se comprometa na absorção máxima de informações que poderão estar disponíveis nesse revezamento entre as ideias que ora são da ordem da consciência e ora se encontram inconscientes.

Esse modelo psicológico do sujeito do conhecimento é que permite estruturar toda a prática educativa na seguinte ordenação de funcionamento da aula:

- 1) Preparação – Cabe ao professor recordar o assunto da aula anterior (Memória).
- 2) Apresentação – O “assunto” encaminha o aluno para novos estudos.
- 3) Associação – A analogia entre o velho e o novo permite ao aluno compreender o assunto.
- 4) Generalização – A nova lição pode servir para outros assuntos.
- 5) Aplicação – Exercícios de aplicação para verificar a “aprendizagem”. (Ghiraldelli Júnior, 1987, p. 19).

Podemos afirmar que desse pressuposto teórico no campo da didática decorre grande parte de toda a organização da prática educacional, mais propriamente a concepção da estrutura e funcionamento da unidade escolar no processo de transmissão do conhecimento. Assim, o conjunto dos sujeitos que se encontram na escola produz um determinado modo de compreender a si mesmos, de transmitir e aprender determinado conteúdo. A nossa questão seria justamente pensar numa escola em que o lúdico e o corpo possam favorecer outros elementos para a realização dessa atividade, como se encontra anunciada na própria Constituição Federal do Brasil, no artigo 205, que afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Podemos verificar pela nossa experiência docente que, perante o poder público, essa condição de direito à educação parece comprometida, uma vez que o processo formativo é algo para além da permanência do sujeito no ambiente escolar, que em seu funcionamento se apresenta como lugar destituído de vínculos no campo da cultura em todos os níveis de ensino. O pleno acesso à educação, como determina a legislação educacional, seria algo que produz os seus efeitos no processo formativo do sujeito crítico quando se estabelece uma escola interessante, com ampla oferta de educação de qualidade como direito de todos, na qual se faz presente o desejo de conhecer, em que

ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. (Larrosa, 2004, p. 146).

A abordagem ao tema em questão justifica-se em parte pelos próprios dados oficiais do governo, que indicam o insucesso no processo formativo como um estado de regressão do pensamento científico e isso é algo que já se pode constatar por meio dos resultados das provas padronizadas e em larga escala:

[...] resultados do Pisa 2015, mais importante exame educacional do mundo, elaborado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de aferir a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares, mostraram mais uma vez os alunos brasileiros nas últimas posições do *ranking*. [...] Entre as 72 nações, o relatório mostrou o País na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. Em ciências, os alunos brasileiros obtiveram 401 pontos contra 493 pontos da média da OCDE, em leitura, 407 pontos ante 493, e em matemática, 377 pontos contra 490. (Paiva, 2016).

Fica em evidência que os indicadores do *Programme for International Student Assessment* (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) apontam para a contradição existente na lógica do “aprendiz sem aprendizagem” que impede a passagem do sujeito para condição de inserir-se de modo autônomo no campo da cultura.

28

Parte da resposta a essa questão anunciada acerca do direito à educação refere-se diretamente à diferença entre legalidade e legitimidade, ou seja, a presença dos sujeitos no campo escolar não pressupõe o direito de acesso ao campo da cultura escolar. Portanto, está em jogo o modo como se compreende o lugar do sujeito no processo de formação escolar como aquele que é de fato introduzido na cultura científica.

Tendo em vista o fracasso da escola na inserção do sujeito no campo da cultura e, principalmente, o ensino escolar pautado na hegemonia da informação, em que o lúdico e o corpo ficam reduzidos a nada, é que a questão aqui discutida assume fundamental importância para a retomada de qual escola queremos, em que o professor atue como mediador do conhecimento na construção do saber.

Esse debate constitui uma proposição-chave para se compreender o paradigma de sujeito que se encontra presente na escola pautada na tradição cartesiana de separar as coisas do corpo e as coisas da consciência (Descartes, 1974). Temos, de um lado, o corpo, que pode ser compreendido em toda sua mecânica de funcionamento e resulta em todo um conhecimento prático em que a técnica de corpo fica reduzida como instrumento (Mauss, 1974). De outro lado, nas coisas da consciência constitui-se um conjunto de paixões que definem o estado do ser sujeito e, inclusive, a possibilidade de colocar tudo em dúvida, que, ao pensar, logo existe! (Descartes, 1974). Portanto, resulta na exaltação dessa possibilidade de construção do conhecimento por ser uma operação exclusiva do pensamento.

No conjunto dessa separação entre o corpo e a consciência, a escola constitui-se na dualidade em que as coisas do corpo subordinam-se ao conjunto de ações práticas, e as coisas da consciência figuram como elemento central do processo formativo, em que prevalece toda uma educação das paixões.

Essa dualidade passa a ser reforçada pela condição de os pais desejarem para os seus filhos uma determinada conduta em relação ao modo de ser escolar que resulte na apropriação do saber fazer, e que eles possam inserir-se no mercado de trabalho o mais breve possível e assumir uma função social no exercício da profissão. Entretanto, no campo da redução do sujeito, na separação entre corpo e mente, estaria a escola atuando no sentido de instrumentalizar o sujeito no saber fazer?

Prioridade para os conhecimentos técnico-profissionais

Neste contexto paradigmático, tudo o que está associado às práticas corporais ou ao lúdico e aos modos de brincar no âmbito escolar estaria subjugado às disciplinas formativas “mais importantes” no campo das paixões do sujeito, que se apresentam na instrução de conhecimentos “técnico-profissionais”, ou às exigências dos exames avaliativos da educação básica e de ingresso no ensino superior.

A junção das palavras técnico e profissional sugere a prevalência da dualidade, pois, no âmbito dos saberes, existem as técnicas que não são manuais e as que se apresentam como exclusivamente manuais, opondo assim pensar e fazer.

Essa perspectiva de formação escolar como algo exclusivo para o trabalho encontra-se pautada na dicotomia entre saber e fazer, expressa na proposição da legislação escolar referente ao “novo ensino médio”, no artigo 36 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 1996).

Dito de outro modo, no âmbito escolar, essa dualidade pressupõe que, de um lado, está a cultura escolar pautada nos conteúdos das disciplinas do núcleo comum, e, de outro lado, apresenta-se o ensino do saber fazer no campo da formação profissional.

Essa mesma dualidade também se apresenta quando se refere às coisas do corpo, que estariam no conjunto das técnicas não profissionais, pois a educação do corpo fica aparentemente relegada ao segundo plano, como elemento secundário para aprendizagem e, portanto, não manifesta relação com todo o campo das ciências. Em contrapartida, as coisas da mente é que de fato estariam preparando o sujeito para o campo da cultura. O conjunto dessas dualidades existentes na escola – que separa o processo formativo em segmentos –, resulta numa concepção de mundo unilateral sobre a realidade, e isso se torna um problema crucial em termos de transmissão e produção do conhecimento, uma vez que:

Fundado no racionalismo e no empirismo, o paradigma hegemônico da ciência “clássica” centra-se em disciplina, cujo pressuposto é ignorar o que existe “entre” e “além” de suas fronteiras. Norteia-se por uma concepção positivista e objetivista de ciência, com leis determinísticas, atemporais, operando a partir de categorias dicotômicas, como, por exemplo, homem e natureza, ciências e humanidades, objetivo e subjetivo, natureza e cultura, normal e patológico, qualitativo e quantitativo. (Alvarenga *et al.*, 2011, p. 19).

Portanto, na lógica da dualidade, as técnicas do corpo permitidas como conteúdo são aquelas em que o lúdico e o corpo nas formas do brincar aderem aos elementos formativos “técnico-profissionais”, atendendo à demanda do mercado. Assim, na estrutura e funcionamento da unidade escolar, a proposição de “educação para todos” encontra-se destituída de um lugar para o lúdico e para o corpo, porque concebida para instrumentalizar o sujeito em aspectos reduzidos de modo operante. Não por acaso, grande parte dos educadores encontram-se em dificuldade de proceder, metodologicamente, ao papel de transmissão do saber, uma vez que todos os sujeitos são reduzidos a algo alheio à própria cultura e anulados na possibilidade de pensamento autônomo. Sem capacidade de elaborar a crítica, submetem-se à condução de outrem que possa dizer a verdade no campo da ciência; daí, o surgimento do “(...) embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (Rancière, 2002, p. 31).

O que se espera desta reflexão é a possibilidade de alguns indicativos e proposições que possam romper com a estagnação da indústria cultural, em que o lúdico e o corpo na educação são elementos de mercado na ampliação do consumo irracional, como elemento de mistificação das massas (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 113).

Para aqueles que ainda não entendem a importância dessas duas dimensões na dinâmica das práticas escolares, seria importante uma breve visita às unidades escolares para observar que pouco se canta ou nada se dança a riqueza da cultura popular. Para aqueles outros que já trabalham nessa proposição teórica, é importante compreender esses elementos como fundamentais para a construção do conhecimento.

Transmissão fragmentada de conteúdos

Em todos os níveis de ensino, a escola encontra-se dividida no modo de conceber o sujeito e descentrada no seu funcionamento. A transmissão fragmentada de conteúdos resulta em diversas outras segmentações em que a separação das coisas do corpo e da razão apenas expressa o modo como se compreende a apropriação do conhecimento escolar, reforçando os binarismos presentes na sociedade.

Essas diversas fragmentações que atravessam o aparelho escolar se constituem como um paradoxo, no sentido formativo do sujeito para o campo profissional, compreendido pela escola como acúmulo de informações. Assim, temos a produção de uma escola cujos professores encontram dificuldade de compreender o lúdico e o corpo como elementos que também podem apresentar-se como meios de aprendizagem completa e complexa.

A escola que destitui o lúdico e o corpo como elementos constitutivos do conhecimento fica reduzida apenas ao disciplinamento do sujeito numa sociedade de mercado, que tem como pressuposto a competência técnica. Isso seria um alibi da nossa modernidade para instaurar as formas de dominação presentes na formação para o trabalho do especialista, pois a constituição do domínio do saber fazer torna-se o elemento-chave para funcionar todo o modelo de exploração em que, segundo Chauí (2016, p. 50),

[...] o neoliberalismo fragmentou o mundo do trabalho e a sociedade, deu ao mercado a chave da suposta racionalidade do mundo, fez da competição individual a condição da existência bem-sucedida, fortaleceu a ideologia da competência ou a divisão social entre os que supostamente sabem e devem mandar e os que não sabem e por isso devem obedecer [...].

Nesse paradoxo entre a exigência da competência técnica e a precariedade do processo formativo, os educadores buscam algum papel para o lúdico e a educação das coisas do corpo (Saura, 2018), pois ambos ficam limitados à instrução de técnicas de brincar como elementos da indústria cultural. Essa irracionalidade presente nas atividades lúdicas e na educação do corpo potencializa as formas e uso disciplinadores, resultando numa situação em que:

O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que reconhece o corpo como coisa que se pode possuir [...]. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 217).

Nestes termos, o abandono e o esquecimento do lúdico e do corpo produzem um conjunto de consequências na precarização de formas e processos de transmissão e ressignificação dos conhecimentos escolares. Nessa lógica formativa, as dimensões lúdicas e corpóreas apresentam-se somente como estratégia de descarga pulsional, sem a condição de serem elaboradas e reconhecidas para além de coisa/objeto que se deva possuir, controlar e pensar, portanto, constituem-se em formas disciplinadoras sem o estado de consciência.

Em nossas experiências formativas na universidade e na escola – como professor de educação física ou pedagogo da educação infantil –, encontramos muitas dificuldades em realizar uma prática educativa que estabelecesse um elo com o núcleo pedagógico da escola, pois ficava em evidência uma divisão entre as disciplinas importantes no campo das ciências e a educação física ou, no caso da educação infantil, a capciosa pergunta “é só brincar?”. Assim, a educação do corpo se representa como lugar do entretenimento fútil, sem significado algum para aprender no campo da cultura corporal ou esportiva. A própria legislação escolar dispensa o aluno das aulas de educação física se ele estiver trabalhando, pois o artigo 26, em seu parágrafo 3 e item 1 da Lei nº 9.394, estabelece a condição de não obrigatórias essas aulas para aquele: “[...] que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas” (Brasil, 1996).

De modo geral, podemos afirmar que o lugar do lúdico e do corpo na escola ainda está em processo de conquista, pois, respectivamente, o lúdico reduz-se à satisfação do consumo, em que o ato de brincar compreende-se somente como algo

direcionado a aspectos competitivos no sentido de excluir o outro. Já o corpo, encontra-se relegado a um segundo plano e esquecido como lugar da experiência vivida e torna-se presente apenas em aspectos do narcisismo do sujeito e precariamente lembrado nas aulas de educação física.

Neste sentido, ao observarmos o cotidiano escolar das crianças e dos jovens, predomina a restrição do lúdico ao momento da brincadeira, ao prazer e como um fim em si mesmo, já o corpo fica reduzido a objeto da ação disciplinar:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada. (Foucault, 1991, p. 119).

Uso de tecnologias na ação de brincar

Quando se pensa na indiferença em relação ao corpo e ao movimento, no lúdico pautado pelo consumo e no brincar narcísico, pode-se observar como resultado a satisfação imediata no uso do celular, que ocorre no encontro do sujeito com os aplicativos, no brincar com esse equipamento e no corpo presente na *selfie* lançada nos grupos. Temos a sensação de estranhamento, pois nesse tipo de uso estão presentes o lúdico, a brincadeira e o corpo numa evidência de subordinação do sujeito à máquina e de reconfiguração do brincar tendo o corpo sentado e o silêncio como marcas dominantes das formas de controle, não se percebendo ou identificando a função política de subordinação do sujeito.

Diante disso, se observarmos o cotidiano social, vivemos numa época que produz outras formas do lúdico e das brincadeiras. De acordo com Rodrigues (2017), desde a infância, todos os territórios são ocupados por objetos de consumo, e os fabricantes, por meio da propaganda, moldam os gostos dos sujeitos e os induzem a sentir necessidade de coisas. Na transição de um passado recente para os tempos atuais, de sujeitos da ação passamos a apêndices dos equipamentos tecnológicos. Esse reposicionamento do sujeito no ato de brincar produz também o mal-estar de que algo não vai muito bem, pois seus olhos se fecham na estreita janela chamada tela do celular ou *tablet*, naquilo que paradoxalmente se denomina como “realidade virtual”, convertendo o uso da máquina em *modus vivendi*, quando deveria ser apenas *modus operandi*.

Nas mãos de grande parte das crianças e jovens, os *smartphones* mantêm os sujeitos em conectividade virtual. Na adolescência,

[...] está se formando um novo ego corporal com conseqüente elaboração das perdas do mundo infantil, com um importante descompasso entre o crescimento do corpo e a aceitação psicológica do fato. Como resultado, o adolescente cria mecanismos de manejo onipotente das ideias, além de uma negação igualmente onipotente, segundo a qual [ele] não necessita da ajuda do outro, e que, por si só, se basta [...]. Constrói um mundo imaginário para enfrentar a própria desorganização interna: tudo funciona segundo seus desejos onipotentes de controlar as frustrações. E, ainda, por meio dos jogos e *videogames*, brinca de Deus, decidindo sobre o destino, a vida e a morte dos personagens criados pela indústria eletrônica. (Eisenstein; Estefenon, 2011, p. 46).

Isso não significa dizer que deveríamos recusar as inovações das tecnologias da comunicação, mas constituir um saber crítico sobre esses equipamentos para ampliar a nossa comunicação. O paradoxo é que, no uso das tecnologias da informação, os sujeitos se retraem e deixam de conversar com o outro real que se encontra ao seu lado.

Ressignificar o lúdico e o corpo na educação escolar

No campo da micropolítica, é imprescindível que seus atores se encontrem implicados com as práticas educativas escolares para além do paradigma do ensino instrumental em que o lúdico e o corpo sejam representados como elementos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem. Deveria haver um aprofundamento no debate acerca do papel da escola na elaboração do denominado “projeto pedagógico”, e que este, de fato, seja implementado como prática educativa. Assim, o lúdico e o corpo poderiam encontrar-se presentes nesse processo como forma de se contraporem à imposição da dor pelo castigo como pressuposto de aprendizagem e de entendimento intelectual, contribuindo inclusive para reavaliação das ações que vêm sendo implementadas tradicionalmente no sistema escolar, principalmente na perspectiva da chamada “educação bancária” (Freire, 1996).

No campo da macropolítica, para melhorar a qualidade na educação, como política pública, é possível recorrer às ferramentas legais que determinam toda a estrutura e o funcionamento do aparelho escolar. Entretanto, implementar uma legislação implicada na melhoria contínua dessa qualidade exige o envolvimento dos sujeitos da educação.

Desse modo, propomos alguns eixos referenciais para se pensar o corpo e o lúdico na escola, visando abranger novos significados sobre essa questão:

- 1) análise da política nacional e internacional conforme propõe a Carta Internacional de Educação para o Lazer, da World Leisure and Recreation Association (WLRA – Associação Mundial de Recreação e Lazer), sobre a presença do lúdico, do brincar e do corpo no processo de ensino;
- 2) discussão centrada na reconfiguração do currículo, em que os elementos lúdicos e a brincadeira possam ser incorporados como princípio educativo;
- 3) identificação de desafios presentes no campo educacional para a formação do sujeito criativo.

Considerações finais

Na sociedade contemporânea, em que o lúdico e o corpo encontram-se em processo de transformação, principalmente no interior das escolas, justifica-se um questionamento que dê visibilidade aos processos de simbolização – dimensão

essencial da ludicidade, da brincadeira e do trabalho com corpo –, enquanto forma de construção subjetiva, entre a emancipação ou embrutecimento, no sentido de opor-se aos desafios de o sujeito incorporar, na estrutura atual da escola, os elementos da criatividade no ato de brincar, ensinar e aprender.

A escola tem a possibilidade de ser criteriosa em comprometer-se com o ensino fundamental de nove anos, pois, na transição da pré-escola para esse nível, ocorre uma ruptura entre a ludicidade e o corpo brincante em movimento para o corpo sentado e em silêncio. Para a consolidação da melhoria da qualidade da educação brasileira, contudo, nenhum projeto de escola emancipadora, que inclua o sujeito numa totalidade de corpo e pensamento, se produzirá sem haver uma proposição fundamentada numa discussão interna entre aqueles envolvidos no papel da transmissão do saber.

Ao colocar em questão o uso do corpo e o papel do lúdico no processo de formação do sujeito, a escola já estará iniciando uma ruptura com a repetição alucinante e, portanto, caminhando para a formação crítica no campo da cultura escolar.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVARENGA, A. T. et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri: Manole, 2011. p. 3-68.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CHAUÍ, M. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DESCARTES, R. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

EBY, F. A psicologia de Herbart, uma psicologia educacional. In: EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1970.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Trad. Ligia Maria Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1991.

EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. B. Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. *Revista HUPE*, Hospital Universitário Pedro Ernesto, UERJ, Rio de Janeiro, v. 10, Supl. 2, p. 42-52, ago. 2011. Disponível em: <http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=105>.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- HERBART, J. F. *Pedagogia general: derivada del fin de la educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1806.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- MAUSS, M. *Représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris: Éditions de Minuit, 1969. (Ouvres, v. 2).
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU, Ed. da USP, 1974.
- PAIVA, T. Brasil mantém últimas colocações no Pisa: país teve desempenho abaixo da média em ciências, leitura e matemática, mas ampliou número de alunos escolarizados. *Carta Educação*, São Paulo, 6 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da psicanálise: algumas considerações. *Psic: Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-77, jun. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v5n1/v5n1a09.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REIS, M.; BORGES, R. (Orgs.). *Educação infantil: arte, cultura e sociedade*. Curitiba: CRV, 2016.
- RODRIGUES, R. *A educação cindida e formação do sujeito: para além de uma pedagogia do "bem" e do "mal"*. 2004. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- RODRIGUES, R. Educação física no ensino superior: uma prática ressignificada como conteúdo acadêmico. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p.48-61, jan./jul, 2015.
- RODRIGUES, R. Educação e trabalho: a formação do sujeito e a sociedade de mercado. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, v. 5, n. 10, p. 44-64, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p44/12941>>.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 1. 163-75, jan./mar., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n1/1807-5509-rbefe-28-01-00163.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2018.

WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (WLRA). *Carta Internacional de Educação para o Lazer*. 1993. Disponível em: <http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibe1.asp?cod_noticia=195>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

WUNENBURGER, J.-J. *O homem na era da televisão*. Trad. Mirian Campolina Diniz Peixoto. São Paulo: Loyola, 2005.

Rogério Rodrigues, mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é docente associado da Universidade Federal de Itajubá (Unifei) e professor e pesquisador do Programa de Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Unifei.

rogerio@unifei.edu.br

36

Magali Reis, doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Coordena o Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (DGP/CNPq).

magali_reis@pucminas.br

Recebido em 13 de outubro de 2017

Aprovado em 26 de janeiro de 2018