
EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL E OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA DIFERENÇA¹

CULTURAL PHYSICAL EDUCATION AND THE MULTIPLE MEANINGS OF DIFFERENCE

LA EDUCACIÓN FÍSICA CULTURAL Y LOS MÚLTIPLES SENTIDOS DE LA DIFERENCIA

Pedro Xavier Russo Bonetto², Marcos Garcia Neira³

RESUMO

O artigo analisa e descreve as inter-relações entre a Educação Física cultural e o conceito de diferença. Buscando ampliar e adensar essa conceitualização usualmente abordada a partir da diferença cultural, o texto articula a diferença relacionando-a com: a) as estratégias de governamento e controle dos corpos; b) o conhecimento não representacional; e c) as teleologias educacionais almejadas pela proposta curricular. A pesquisa mobilizou a teorização pós-crítica da Educação Física, as filosofias da diferença e referenciou-se empiricamente na produção de conhecimentos a partir da prática docente registrada em diário de bordo e relatos de experiências pedagógicas realizadas em uma escola municipal de Ensino Fundamental situada na capital paulista. A análise dos materiais indica que as diversas concepções (diferença cultural, diferença na linguagem, diferença no pensamento, diferença e desejo), mesmo que baseadas em elementos epistemológicos distintos, não são excludentes e, além disso, podem, em uma perspectiva educacional, inspirar práticas pedagógicas potentes, criadoras e comprometidas com as variadas formas de viver, pensar e agir.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Filosofia da diferença. Subjetividade.

¹ Este trabalho é fruto de tese de doutorado.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. Recife, PE - Brasil. E-mail: edfisica.pedro@gmail.com

³ Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física pela Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade de São Paulo, SP - Brasil. E-mail: mgneira@usp.br

Submetido em: 28/06/2023 - **Aceito em:** 17/12/2023 - **Publicado em:** 24/07/2024

ABSTRACT

The article analyzes and describes the interrelations between cultural Physical Education and the concept of difference. Trying to expand and deepen this conceptualization usually approached from the cultural difference, the text articulates the difference relating it to: a) the strategies of governance and control of the bodies; b) the non-representational knowledge; and c) the educational teleologies aimed by the curricular proposal. The research mobilized the post-critical theorization of Physical Education, the philosophies of difference, and empirically referenced the production of knowledge from the teaching practice. The data produced indicate that the various conceptions (cultural difference, difference in language, difference in thought, difference and desire), even if based on distinct epistemological elements, are not exclusive and, moreover, they can, in an educational perspective, inspire powerful pedagogical practices, creative and committed to the different ways of living, thinking and acting.

KEYWORDS: Physical education. Philosophy of difference. Subjectivity.

RESUMEN

El artículo analiza y describe las interrelaciones entre la Educación Física cultural y el concepto de diferencia. Intentando ampliar y profundizar esta conceptualización usualmente abordada desde la diferencia cultural, el texto articula la diferencia relacionándola a: a) las estrategias de gobierno y control de los cuerpos; b) los saberes no representacionales; y c) las teleologías educativas pretendidas por la propuesta curricular. La investigación movilizó la teorización post-crítica de la Educación Física, las filosofías de la diferencia y referenció empíricamente en la producción de conocimiento a partir de la práctica docente. Los datos producidos indican que las diversas concepciones (diferencia cultural, diferencia de lenguaje, diferencia de pensamiento, diferencia y deseo), aunque se basen en elementos epistemológicos diferentes, no son excluyentes y, además, pueden, en una perspectiva educativa, inspirar prácticas pedagógicas potentes, creativas y comprometidas con diferentes formas de vivir, pensar y actuar.

PALAVRAS-CLAVE: Educação física. Filosofia de la diferencia. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

As diferentes concepções curriculares de Educação Física nunca se sensibilizaram com ou afirmaram a potencialidade da diferença (Bracht; Almeida, 2006; Nunes; Rúbio, 2008; Nunes, 2016; Bonetto; Neves; Neira, 2017). Ao contrário, histórica e tradicionalmente, a área baseou-se em epistemologias cujas funções sociais, hierarquias, etapas e estágios, taxonomias e critérios de padrões de movimento favoreceram o afastamento e a exclusão das identidades destoantes - os diferentes.

Nunes e Rúbio (2008) asseveraram que a Educação Física, durante o século XX, somou conceitos e propostas, visto que os projetos políticos que objetivavam um ideal de sociedade e de identidades foram similares. Dispensando a guarida de uma filosofia positivista e com os mesmos princípios e objetivos, buscou intervir nos corpos/identidades para a afirmação de modelos e culturas universais. Por conseguinte, assinalou que, em tempos de convivência e conflitos entre múltiplas culturas, a função social da escola teria que ser revista. Para os

autores, a escola contemporânea não pode aceitar imposições universalizantes, pois, ao incorrer no erro de assimilar o “Outro”, promove novas formas de conflito e poder.

Analisando as obras que fundamentam as perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e crítico-superadora, Bonetto, Neves e Neira (2017) sustentam que a diferença é ignorada não apenas conceitualmente, ela nem sequer é mencionada. Descrevem que as três propostas generalizam de forma bastante grosseira os sujeitos, suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, desejos e condições de opressão. Nota-se que, de maneira geral, nas propostas examinadas, a diferença é sinônimo de problema, anormalidade, falta, necessidade e insuficiência, deixando de lado demandas importantes como a lida com as diferentes culturas que habitam os currículos sem assimilá-las. O tratamento dado à diferença nessas vertentes de ensino baseia-se, então, no identificar, classificar, categorizar, tratar, assimilar e recuperar até que se torne identidade ou fique silenciada e à margem.

Não obstante, ao cartografar as pesquisas com a perspectiva pós-crítica de Educação Física, é possível observar a centralidade dada ao conceito de diferença (Bonetto, 2016; 2021; Neira, 2020b; Vieira, 2020). Todavia, diferentes também são as concepções que esse conceito pode assumir, seja para se referir a diferenças culturais ou para designar pensamentos, ações, desejos que não podem ser representados pela linguagem. Eis o que Nunes (2016, p. 16) denominou “múltiplos sentidos” da diferença.

Tal aspecto provém da multiplicidade de concepções filosóficas que o influenciaram. O conceito é tão importante que empresta seu nome às chamadas filosofias da diferença, que incluem a *difference*, trabalhada por Gilles Deleuze e Félix Guattari; a *differance*, abordada por Jacques Derrida; ou o *differend* (diferendo) de Jean François Lyotard. Somam-se a essa complexa e heterogênea gama de filosofias perspectivas como a de Michel Foucault, Ernest Laclau, Michel Peters, Judith Butler e Paul Preciado.

Analisando algumas pesquisas com a Educação Física cultural, entre elas as de Chaim Júnior (2007), Lima (2007), Macedo (2010), Françoso (2011), Neira (2011; 2020a), Souza (2012), Lins Rodrigues (2013; 2015), Eto (2015), Neves (2018), Santos (2018), Martins (2019), Santos Júnior (2020), e Reis (2021), é nítida a predominância do conceito de diferença cultural, relacionado ao “reconhecimento”, “diálogo” ou posicionamento “a favor”, “dar voz”, “lutar por justiça”, “defender o direito à” ou de subjetividades “solidárias” e “democráticas”. Trata-se de uma concepção de diferença advinda do campo do multiculturalismo crítico e dos Estudos Culturais, portanto relacionada à multiplicidade ou à fragmentação de identidades.

Outras pesquisas apontam para um uso filosófico da diferença, relacionando a Educação Física cultural ao campo do pós-estruturalismo ou das filosofias da diferença⁴, tratando o conceito como abstração que indica os limites da linguagem, das classificações, do corpo, do pensamento representacional e do desejo. Fazem parte desse conjunto os trabalhos de Santos (2016), Bonetto (2016; 2021), Borges (2019), Vieira (2020), Gehres e Neira (2021), Duarte (2021), Augusto (2022) e Nascimento (2022).

Diante dessa multiplicidade de sentidos, o presente artigo segue o rastro das pesquisas pós-críticas em educação para explorar o conceito de diferença mobilizado na perspectiva do currículo cultural de Educação Física, buscando assim ampliar seus domínios para três dimensões da produção das subjetividades escolares, a saber: as estratégias de governamento dos corpos, os conhecimentos veiculados e as teleologias educacionais almejadas pela proposta.

2 METODOLOGIA

A principal inspiração metodológica (algo que nos respira vida) vem da coletânea *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*, organizada por Meyer e Paraíso (2014), em que pesquisadoras e pesquisadores registraram suas formas de produção de pesquisa dentro desse território/tempo instável e perigoso da produção de conhecimentos. Em seu conjunto, rechaçam aspectos normativos para incentivar a reincorporação da criatividade na relativização e revitalização dos métodos a partir dos problemas de pesquisa.

Conforme a perspectiva pós-crítica defendida pelas autoras e autores, é possível construir modos de pesquisar movimentando-se de várias maneiras, para lá e para cá, de um lado e para outro, dos lados para o centro, fazendo contornos e curvas, afastando-se daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não ajudam a construir imagens de pensamento potentes. Outro ponto a favor, expresso na necessidade de crítica e superação dos modelos supostamente assépticos dos modos de pesquisar modernos, é que estes carregam uma relação entre discurso e verdade, método e descobrimento, conhecimento e saber, que pouco convém à presente pesquisa.

Outrossim, de perfil qualitativo e referenciado nos conceitos de acontecimento e experimentação, o caminho metodológico apoia-se na produção de experiências curriculares com a Educação Física cultural. Nesses termos, o cotidiano das aulas de turmas dos anos

⁴ É certa a ressalva de que tais concepções, ainda que possam se referir a elementos distintos, misturam-se, inter cruzam, tanto nas pesquisas mencionadas quanto na tradução didática do currículo cultural.

iniciais e finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo foi registrado em diário de bordo (DB), mencionando elementos da prática pedagógica, bem como as falas e discursos dos estudantes.

Os registros no DB permitiram a elaboração de sete relatos de experiência (RE), textos que possibilitam compartilhar, documentar e tornar pública a potência das tematizações das práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas) abordadas nas aulas. Neira (2017) explica que os RE documentam, entre outros, as motivações para eleição de determinado tema, os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos adotados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa.

Martins (2019) e Duarte (2021) fizeram uso dos RE de maneira bastante similar, não apenas selecionaram e analisaram narrativas já existentes, mas também transformaram suas práticas pedagógicas e formativas em registros para análise posterior.

Os relatos de prática das intervenções realizadas no período da pesquisa foram analisados por se tratar de textos que registram, em alguma medida, nossas impressões e interpretações sobre as cenas do cotidiano. É possível identificar nesses documentos a presença das nossas significações, tanto na descrição do que aconteceu nas aulas, como também nas escolhas das falas dos estudantes, nas avaliações dos trabalhos, no olhar ao registrar e escolher as fotos que constituem os materiais etc. (Martins, 2019, p. 128).

A seu tempo, Duarte (2021) ajudou a planejar, realizar e avaliar tematizações de brincadeiras, esportes, danças e lutas na Educação Infantil. Os materiais resultantes foram objeto de análise e interpretação, possibilitando-lhe dizer que os RE apontam questões importantes da escrita curricular, trazem os princípios pedagógicos, os encaminhamentos didáticos, as concepções de currículo, as certezas e as dúvidas, além da ideologia e filosofia que influenciam a prática pedagógica.

Assim sendo, o presente artigo tomou os RE como referenciais empíricos para analisar os usos conceituais da diferença no âmbito da Educação Física cultural, relacionando-os com as estratégias de governo dos corpos, os conhecimentos veiculados e as teleologias educacionais almejadas pela proposta. A fim de demonstrar essas relações, articula as filosofias da diferença com alguns trechos e excertos retirados do DB e dos RE.

3 O CONCEITO DE DIFERENÇA E AS ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO

No que se refere às estratégias de governo dos corpos, as concepções educacionais modernas (tradicional e tecnicista), almejam a ordem, o controle, a burocratização da vida escolar e a homogeneização dos modos de vida.

Basta lembrar do modelo constituído por componentes curriculares conhecidos, não à toa, também pelo nome “disciplinas”. Ayres (2016) explica que essas formas de organização compõem outra tática, no caso disciplinar, referente ao controle das atividades. A estratégia de controle das atividades desenvolvidas é preparada por outros procedimentos como horários específicos (antiga prática monástica que visa “estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” [Ayres, 2016, p. 24]). Também se nota no planejamento exaustivo do período, cujo objetivo é a utilização cada vez mais intensa do tempo disponível, a fim de alcançar um ponto em que “o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (Foucault, 2004, p. 131).

Ainda em Foucault (2004), para a produção dos corpos dóceis, o bom controle das atividades exige estratégias que garantam a qualidade do tempo empregado, como controle ininterrupto, supervisão constante e anulação de tudo o que possa perturbar e distrair, ou seja, trata-se de constituir um tempo integralmente útil. Nessa perspectiva, o horário, velha herança das comunidades monásticas, funcionaria em três processos: estabelecendo os recortes, obrigando determinada ocupação e regulamentando os ciclos de repetição. Nada mais que processos existentes desde o início do século XIX: “Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (Foucault, 2004, p. 128).

Louro (1997) também descreve estratégias de controle e governo. Afirma que a escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, ensina o que cada um pode (ou não pode) fazer, separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Analisando as especificidades da escola palco da pesquisa, o que se vê novamente é o *menu* pedagógico moderno: normatização, padronização, comparação, expectativas baseadas em “fases de desenvolvimento” e “faixa etária”, dispositivos disciplinares que subjetivam pelo cerceamento, ordem e obediência, bem como por aparelhos de controle que subjetivam por fluxos de regulação e estratificação.

Considerando que a concepção pós-crítica de Educação Física se relaciona com a diferença, cabe indagar: não estaria nesse reconhecimento ou afirmação da diferença uma questão também associada com as condutas, formas de governo e regulação dentro da escola? Consequência dessa atitude de ampliação do conceito é o trato da diferença de forma mais complexa, que escapa e recusa qualquer identidade e representação (Neira, 2010). Nesse escopo, não é mais, ou apenas, do “Outro” da sociologia que estamos tratando. Nunes (2016, p. 61), teorizando sobre as variadas concepções de diferença, aponta a elasticidade do conceito.

Pensar as demandas da diferença e os processos de significação possibilita aos professores e discentes produzirem formas de resistência e transgressão às hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas dominantes e ao mesmo tempo problematizando as tramas que constituíram a história de cada um, cada prática corporal e vivenciar novas possibilidades.

Para a efetivação desse processo, é necessário não classificar, não selecionar, não hierarquizar, para, assim, levar o sujeito a viagens inesperadas. Nesses termos, incluem-se as diferentes formas de reagir, resistir, tergiversar, violentar, manobrar as estratégias de governo sociais e escolares.

Bom, se o professor João⁵ é tão compreensivo, se acha tão legal esse aluno, por que não fica com ele lá embaixo o dia todo? Pode ficar *pra* você! Vai ser uma benção! (DB, 14/03/2020).

Disse que não haveria problema nenhum que o aluno, em algumas ocasiões de conflito ou agitação, pudesse descer para a quadra, para conversar, tranquilizar-se, espairar, de modo que pudesse até participar da aula que estava acontecendo. A sugestão foi adotada e, com mais frequência do que já acontecia informalmente, vários estudantes desciam todos os dias e ficavam em torno da quadra ou participando da aula de Educação Física. Às vezes, um breve papo era possível, uma contação do ocorrido na sala e o motivo de saírem (DB, 14/03/2021).

Descer e ficar nas aulas de Educação Física ou no pátio tornou-se hábito apenas entre algumas crianças, em especial, aquelas que de modo algum conseguiam alcançar as metas educacionais almejadas. Em especial, sem que isso fosse considerado, nossos “visitantes” constituíram-se na maioria das vezes em crianças com deficiências intelectuais e múltiplas. A deficiência na escola é reconhecida quando os responsáveis apresentam um laudo atestando determinado diagnóstico. Isso não quer dizer que consideramos tal fato, na permissão ou não de ficar na quadra; na verdade, pouco sabíamos ou nos interessávamos sobre o “laudo”, mas, principalmente, sobre a potencialidade de essas pessoas estarem num ambiente mais agradável do que o da sala (DB, 14/03/2021).

⁵ Nome fictício.

Nessas ocasiões, as crianças acompanhavam as aulas, não desciam todos os dias nem em dias específicos, também não seguiam um horário definido, algumas vezes ficavam pouco tempo, em outras, passavam a tarde (fato que evitávamos que acontecesse). As crianças eram incentivadas a participar das aulas, vivências e discussões (DB, 22/03/2021).

A própria noção de diferença veiculada pelas experiências com a teorização cultural, pela via do reconhecimento ou da afirmação, subjaz às condutas, formas de governo e regulação dentro da escola, além de impulsionar a reformulação das estratégias de controle.

Mais uma atividade pensada pelo professor que não gerou interesse dos/as estudantes. Os poucos que ouviram acharam a música muito ruim, disseram que o áudio era ruim e quase que não dava para entender. [...] Importante foi notar que no momento em que as crianças não conseguiam apreciar as músicas ou a atividade, muitos alunos e alunas dispersavam, inventando outras brincadeiras, correram para outros cantos do pátio (RE da tematização do samba, p. 5).

Importante citar que muitos alunos e alunas acompanharam a leitura, queriam muito ver as imagens e ficaram felizes com o final. Outros não ligaram muito, corriam pelo pátio e paravam poucas vezes para ouvir a história (RE da tematização do samba, p. 8).

Com o intuito de resistir às lógicas normatizantes, disciplinares, modernas, neoliberais e produtivas de subjetividades capitalísticas, os fragmentos indicam que o currículo cultural de Educação Física movimentava de forma muito intensa as diferenças. Isso permite afirmar que as experiências empreendidas reconhecem que o conceito de “diferença”, visto de modo ampliado, afirma as diferentes maneiras de ser e se relacionar com as práticas de governo e controle dos corpos.

4 O CONCEITO DE DIFERENÇA E A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

Trata-se de um deslocamento importante a compreensão da Educação Física e a cultura corporal, a partir da perspectiva da linguagem, sobretudo quando se posiciona como uma proposta crítica e de resistência aos currículos e práticas pedagógicas que existiam até os anos 1980, em um primeiro momento ligadas à melhoria da aptidão física e, mais tarde, ao desenvolvimento psicomotor.

Os trabalhos seminais de Soares *et al.* (1992) e Daolio (1995) refutaram as influências anátomo-fisiológicas e psicobiológicas que assolavam a Educação Física, reposicionando o ensino do componente na escola a partir, respectivamente, da sociologia e da antropologia social. Brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes passaram a ser tomados como elementos culturais, traços distintivos dos grupos que os criam e recriam, bem como com

aqueles que delas se apoderaram para conferir-lhes significados outros. Ganham destaque os conceitos de sociedade, instituições, classe social, cultura corporal de movimento, emancipação e crítica. Sem dúvida, é inegável que há muito da cultura afro-brasileira na capoeira, no jongo e no samba. Da mesma forma, boxe, rúgbi, handebol e críquete comunicam elementos das culturas europeias do início do século XX. Nessas concepções estruturalistas, gestos, regras e técnicas corporais comunicam e expressam noções da cultura, ilustram modos de vida, hábitos, mitos e costumes dos mais variados grupos. É inegável que ambas promoveram certos avanços filosóficos ao compreenderem o conhecimento como cultural e historicamente construído-transmitido.

Há que dizer, no entanto, que a linguagem e a comunicação possuem limites quando não dão conta de descrever a totalidade das experiências das pessoas e grupos no momento em que contatam as práticas corporais. Na concepção estruturalista, tudo está dentro da linguagem, gestos, signos, códigos, representações e sentidos, todos passíveis de organização, interpretação, compreensão, transmissão, logo, dentro da comunicação. Tudo é racionalizado e constituinte da estrutura.

Na perspectiva pós-estruturalista, a linguagem é compreendida para além da representação ou expressão (sociologia) e da identidade (antropologia social), destacando-se o uso pragmático dos enunciados, o desejo de mudar algo em quem escuta e os efeitos de poder. Neira e Nunes (2009) ampliaram as possibilidades de análise da Educação Física como componente da área das linguagens, introduzindo diferentes perspectivas na concepção cultural. De forma mais profunda, aproximaram a linguagem do conceito de cultura dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista (cultura como produção e disputa de significados) e com a filosofia derridiana, com os conceitos de adiamento, diferença e suplemento.

Para Derrida, o significado é uma abstração inalcançável. Vive-se em contato apenas com significantes que são mobilizados na perseguição dos significados dos signos. A essa propriedade do signo, o autor denominou “metafísica da presença”. Derrida indica a existência de uma ideia, uma promessa da presença do signo na “coisa” a qual ele representa; no entanto, essa presença é sempre adiada, diferida. Por conta disso, o signo não carrega apenas a marca daquilo que ele substitui. Para a sua determinação, o signo traz junto o que ele não é, traz o que o diferencia. Significa que um signo não é apenas ele mesmo, a identidade (Neira; Nunes, 2009, p. 180).

De forma análoga, a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari busca romper com a centralidade de certos significantes que compõem o pensamento, logo, o conhecimento sobre as coisas. Nessa compreensão, não se luta pelo direito de representar (a cultura como um território contestado), nem se entende a representação como o real (ataque

às concepções clássicas). Em Deleuze e Guattari, o pensamento representacional é aquele que impede as pessoas e as coisas de serem outras, a representação é ontológica e metafísica, ela destitui a imanência e a potência das coisas.

Costa e Almeida (2021), também fundamentados na concepção de linguagem movimentada por Deleuze e Guattari, indicam, com Bracht e Almeida (2019), que o linguicentrismo operado pelas concepções críticas e estruturalistas é responsável pela constituição da condição do homem como ser no mundo e que, ao capturar nosso desejo, essa linguagem, que valoriza em demasia a significação, distancia-nos daquilo que podemos pensar e acaba, por consequência, diminuindo nossa capacidade de ação no mundo.

Outrossim, defendemos que a compreensão de linguagem aqui enunciada não se resume à codificação-decodificação, signo-significante, reconhecimento, comunicação ou expressão, ela é gesto, é pura pragmática, tem uso político, não é exata, muito menos consiste na experiência que as pessoas produzem, seja no âmbito educacional ou nas práticas corporais. Analisando os RE, percebe-se que a tematização das práticas corporais permite que os conhecimentos veiculados sejam tomados como enunciados imanentes, contextuais e imprevisíveis; são assuntos, dúvidas e discussões que não se repetirão e que provavelmente não comporão experiências pedagógicas de outras escolas em outras conjunturas.

Nesse dia, ao som de NGKS, repetimos os passos indicados pelo colega. Conforme dançavam, descobriram que existem outros passos e alguns que não tinham ou não sabiam os nomes (RE da tematização do *funk*, p. 3).

O professor tranquilizou as crianças, disse que não era para ficar exatamente como tinham visto, que era esperado qualquer modificação da coreografia e que, ao invés de copiar a dança, eles e elas deveriam recriá-la com as possibilidades e interesses que eles e elas tinham (RE da tematização do *k-pop*, p. 11-12).

Tudo misturado, personagens de diferentes desenhos, canais, filmes interagindo. As crianças mudavam de personagem sem qualquer autorização/aviso para ninguém, uns eram dois, três, vários personagens de uma só vez. Não havia mais uma pessoa específica que inventava o enredo. Na verdade, tornaram-se vários enredos no mesmo pátio. Brincamos assim por muitas aulas (RE da tematização das brincadeiras, p. 2).

Carregaram mesas e cadeiras para a quadra mais afastada (para não demonstrar a dança antes e estragar a surpresa) e conversaram sobre as propostas de dança-intervenção. Fizeram essas experimentações por mais algumas aulas. A participação era bem expressiva e a *performance* se modificava todos os dias. Não existia um jeito certo de fazer, alguns ficavam só batendo nas mesas enquanto outros subiam, outros permaneciam sentados, viravam as cadeiras, faziam passos de dança. Experimentaram... experimentaram... experimentaram... (RE da tematização da dança, p. 10).

Com a intenção de potencializar o múltiplo, fugindo da referência dominante, todas as experiências com as práticas corporais são legitimadas, bem como todas as criações produzidas pelas próprias crianças na imanência de uma escola, uma aula ou em outro tempo-espço. Por essa razão, é importante compreender as formas de dançar, lutar, brincar, fazer ginástica, praticar esporte, mas igualmente relevante é destacar que cada sujeito, quando se põe em contato com uma dada prática corporal, faz dela “outra coisa”. Assim, um futebol da escola não é o futebol da rua, muito menos o futebol da televisão ou do *videogame*. Cada jogo, partida, dança, luta, campeonato, competição, brincadeira é uma experiência única!

Diante dessa perspectiva de produção da cultura corporal, a diferença aparece em tudo aquilo que não cabe na linguagem, que não pode ser explicado, reproduzido, copiado, e aquilo que não carece de entendimento. A diferença no conhecimento da Educação Física cultural está na ordem dos afetos, da criação e na produção de formas de interagir e se relacionar com as práticas corporais, está em tudo aquilo que é produzido e criado de forma singular, efêmera e original pelas próprias crianças. Esse raciocínio permite expandir a noção de cultura corporal (conhecimento tratado nas aulas culturalmente orientadas) para toda a produção discursiva e não discursiva referente às práticas corporais e às pessoas envolvidas (Neira; Nunes, 2022).

5 O CONCEITO DE DIFERENÇA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES SINGULARES

No âmbito das subjetividades almejadas pelo projeto educacional, a diferença pode ser relacionada com o que Guattari (1999) denomina “produção de subjetividades singulares” ou apenas “singularização”. O processo de singularização corresponde a outras maneiras de ser e de perceber contrárias à produção de subjetividades capitalísticas, que parte de uma leitura da própria situação de grupos marginalizados, rumo à possibilidade de criação e de autonomia.

No âmbito educacional, Paraíso (2005) explica que, apesar de tudo o que se produz na escola convergir para a produção de subjetividades dominantes atreladas à sociedade capitalística, muitos professores e professoras mobilizam diferentes estratégias de governamento, a partir de outros conhecimentos e métodos de ensino, possibilitando a emergência de outras subjetividades. Assim, os sujeitos, as coisas e os objetos produzidos por variados currículos são linhas que estão constantemente sendo traçadas e que fazem encontros no currículo pós-crítico, linhas de poder que se proliferam e estendem para os modos de subjetivação. A autora lança questões muito semelhantes às da presente pesquisa:

“Como nos tornamos o que somos? Por que queremos que alguém se torne um sujeito de um certo tipo? Por que certos conhecimentos? Por que determinadas formas? Por que alguns valores?” (Paraíso, 2005, p. 76).

Esse currículo contribui para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas, para o contágio de saberes minoritários (Deleuze, 1992). Ele é aberto: pode ser rasgado, revertido, multiplicado, disseminado. Nele, os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. É uma “máquina de guerra” (Deleuze e Guattari, 1997) contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades (Paraíso, 2005, p. 75).

Kohan (2002) escreve sobre as subjetivações escolares, dizendo que o problema da educação talvez seja político, pois estamos presos a uma política de modelos, moralizada, a-singular, configurando a dimensão política da educação: formar cidadãos democráticos, tolerantes, críticos, com as competências necessárias para inserção no mercado de trabalho, uma política impotente, alheia aos acontecimentos e à vida. Advém daí a educação para um pensar majoritário, negador do múltiplo e baseada no controle.

O autor identifica um pensamento paralisante da política e também uma política esmagadora do pensamento, trata-se de um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante, pois pensa como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade. Ele também lança questões muito caras ao objeto do presente estudo: como destacar os devires minoritários sem modelos e as linhas de fuga do controle contínuo e da comunicação instantânea? Como suscitar acontecimentos que escapem ao controle? Como resistir de forma afirmativa, sem renunciar à diferença?

Numa vida de singularidades e acontecimentos, importa pensar a diferença em si mesma, e resistir ao que se impõe como imagem de um pensamento dual, sem vida. Pensar a diferença em si mesma significa não conceber a diferença como diferença “com respeito a” qualquer coisa ou a diferença “em” qualquer coisa, mas a diferença enquanto diferença, enquanto intensidade, vitalidade, potência. Significa pensar a diferença como acontecimento do pensar, como aquilo instaurado por um pensamento indócil, potente, singular. Para isso, há que demolir e suscitar linhas de fuga na imagem que pressupomos cada vez que pensamos no que significa pensar (Kohan, 2002, p. 126).

Gallo (2008, p. 14), ao conceber a educação por uma perspectiva da alteridade, do outro e da filosofia da diferença, afirma que a educação moderna foi pensada e produzida no contexto da filosofia da representação, tomando o outro como conceito, pensando a formação como a repetição do mesmo. Ele pergunta: “como, então, pensar uma educação da diferença? Educar a diferença, já não seria domá-la, domesticá-la, reduzi-la ao mesmo?”.

Para o autor, o risco é grande, mas também é possível pensar outra educação que, por meio da diferença, possa ser vetor de produção de singularidades, ao abdicar do objetivo de formar o sujeito, a consciência, o indivíduo. A alternativa é investir na produção de singularidades, que são impessoais, exatamente porque, sendo singulares, são múltiplas. Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. Dessa forma, o processo educativo só pode ser imanente, relativo ao grupo e dependente daquele grupo, sendo irrepetível. Não se pode produzir a educação como modelo, não se podem reproduzir modelos educacionais, pois, se educar significa lançar convites aos outros, o que cada um fará (e se fizer) com esses convites foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera, muito menos controla os caminhos que os outros seguem.

Aos poucos também surgiram reportagens mais polêmicas sobre o evento e o país-sede – Rússia. Em uma delas o texto mostrava que apesar de proibidos por lei, durante a Copa, seria permitido o uso de símbolos e itens das comunidades LGBT nos estádios. Outra reportagem versava sobre um aviso do Itamaraty aos turistas brasileiros sobre a intolerância e homofobia típicas do povo russo (RE da tematização do futebol, p. 7).

Sobre a GR ser coisa de “mulherzinha”, os estudantes comentaram: “nem ligo”, “não pega nada professor”, “tava só zoando”. Mesmo assim, pensando que ainda que não tivessem falado nada sobre o assunto, o professor compreendeu que seria interessante continuar numa perspectiva de conhecimento baseado na multiplicidade, apresentando vídeos de homens que praticam GR (RE da tematização da ginástica rítmica, p. 3).

Encerrando a aula, destacou que a ideia não é fazer com que as pessoas saiam por aí usando saias ou blusinhas, ou sendo obrigadas a usar um determinado tipo de roupa. O intuito é compreender que, se a pessoa quiser, pode praticar qualquer ginástica e usar qualquer tipo de vestimenta, e que também tem total direito de praticar qualquer ginástica, esporte, dança, vestindo a roupa que achar melhor. O professor disse ainda que não se deve impedir o outro de ser aquilo que ele quer ser, e que zoeiras e piadas são formas de controlar o outro, impedir que ele ou ela sejam aquilo que lhes faz bem (RE da tematização da ginástica rítmica, p. 9).

Em outra aula, outro grupo formado por meninos fez o mesmo, disse que iam brincar de *Hot Wheels* [...] até que um outro grupo de crianças não quis participar, inclusive algumas meninas que estavam no grupo anterior. Perguntei por que não participavam. Uns disseram que não gostavam desses personagens, outros diziam que eram brincadeiras de bebezinhos. Perguntei também se achavam que essas brincadeiras eram para todos ou se a *Barbie* era para meninas e a de *Hot Wheels* exclusiva para meninos. Disseram que não, que todas as brincadeiras poderiam ser feitas por todo mundo. Disseram que o problema era o desenho animado ou o brinquedo que eles não gostavam (RE da tematização das brincadeiras, p. 2).

Nessas passagens dos RE, observa-se aquilo que Gallo (2010) propõe como alternativa à educação que forma indivíduos de acordo com os padrões definidos socialmente de antemão (a subjetivação). O autor defende uma educação para que o ser humano possa chegar a ser aquilo que é e a educação tomada como um processo de formar as pessoas segundo as potencialidades que elas vão revelando durante o próprio processo, que pode ser chamado de singularização.

Desse modo, é possível afirmar que a teorização curricular cultural de Educação Física, ao se abrir para a diferença em suas múltiplas concepções, acaba por borrar os processos de subjetivação do componente, dirigindo-se para teleologias bastante flexíveis, abertas e que, por essa razão, reconhecem a multiplicidade de formas de vida e de existência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Geralmente atrelado à diversidade cultural e às diferentes culturas, neste artigo ampliou-se o conceito de diferença movimentado pelo currículo cultural de Educação Física. Não poderia ser de outra forma, pois essa noção de diferença impulsiona a reformulação das estratégias de governo e controle dos corpos na escola, gera outra concepção de conhecimento e, por fim, promove uma alteração bastante radical das identidades almejadas pelo projeto educacional do componente.

Dessa maneira, advogamos que é necessário pensar no conceito de diferença de forma mais ampla, relacionada à rejeição de qualquer vontade de padronização, seja ela identitária, cultural ou atrelada a uma minoria. O currículo cultural da Educação Física também associa a diferença à dimensão comportamental, relativa aos infinitos modos de ser, agir, relacionar-se com as práticas de governo dos outros e de si. Como observado, essa compreensão mais radical da diferença vincula-se às diferentes formas de se relacionar, comportar-se, conduzir e conduzir-se; formas de governo e regulação que escapam das estratégias homogeneizantes, operadas por lógicas normatizantes, disciplinares, modernas e neoliberais.

Com relação aos conhecimentos veiculados pelas experiências com a Educação Física cultural, observamos que a compreensão mais radical da diferença se aproxima de tudo aquilo que não é pensado, racionalizado, apreendido pela linguagem, seja o desejo, o pensamento ou a experiência. Assim, é preciso considerar que os conhecimentos da Educação Física abrangem elementos que não são apenas da ordem da racionalização, reprodução ou da apreensão, mas da criação, da experimentação e dos afetos.

Por último, ao movimentar o conceito de diferença em sua teleologia educacional, o currículo cultural de Educação Física, semelhante ao que propõem Paraíso (2005), Kohan (2002) e Gallo (2008; 2010), quando tratam da produção de subjetividades singulares, aliança-se às teleologias flexíveis, abertas e que, por essa razão, reconhecem a multiplicidade de formas de vida e de existência.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

AYRES, Thiago. Para além do poder soberano. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em:

<https://testeoj.opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/704>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v. 25, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/96196>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula**. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

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

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEVES, Marcos Ribeiro; NEIRA, Marcos Garcia. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítica da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0009>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BORGES, Clayton César de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física**. 2019. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Autores Associados, 2006.

CHAIM JÚNIOR, Cyro Irany. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana**: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Plano de imanência e linguagem: a distância daquilo que “podemos” no campo das práticas corporais de movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e010320>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius, 1995.

DUARTE, Leonardo Carvalho. **Educação Física cultural na Educação Infantil**: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana. 2021. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalo. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANÇOSO, Saulo. **Cruzando fronteiras curriculares**: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464442073>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GEHRES, Adriana de Faria; NEIRA, Marcos Garcia. **Dançar com o currículo cultural da Educação Física**: histórias, imagens e performances. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 123-130, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25922>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LIMA, Maria Emília. **A Educação Física no Projeto Político-Pedagógico**: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Corpos e culturas invisibilizadas na escola**: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. 2013. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Culturas negras no currículo escolar**: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural. 2015. 197f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACEDO, Elina Elias de. **Educação Física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, Jacqueline Cristiana Jesus. **Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos**: novas possibilidades. 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

NASCIMENTO, Aline Santos do. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física**: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas. 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000026> Acesso em: 3 dez. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/download/5552/3586> Acesso em: 3 dez. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, jun. 2020a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2892>. Acesso em: 3 dez. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846 abr./jun. 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>. Acesso em: 3 dez. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 14-38. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587047416>. Acesso em: 3 dez. 2023.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural de Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.htm> Acesso em: 10 jun. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, ene./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23005>. Acesso em: 10 jun. 2023.

REIS, Ronaldo. **Educação Física cultural e africanidades**: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, Ana Paula. **“Ah... não tem aula de educação física? Então eu vou embora!”**: o ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural. 2018. 212f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Ivan Luiz. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOARES, Carmen Lucia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para *esquizaaprender* como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

Revisão gramatical realizada por: Cláudia de Carvalho Guarnieri
E-mail: claudia.guarnieri@uol.com.br