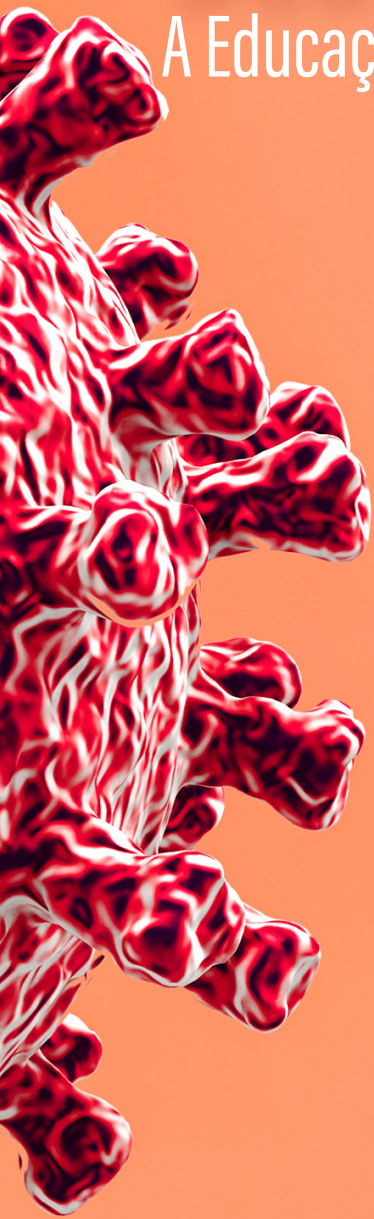


DESAFIOS PANDÊMICOS

A Educação Física frente à crise



Rubens Antonio Gurgel Vieira
(Org.)

**DESAFIOS PANDÊMICOS: A EDUCAÇÃO
FÍSICA FRENTE À CRISE**

Rubens Antonio Gurgel Vieira
(Organizador)

DESAFIOS PANDÊMICOS: A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À CRISE

Edição 1

Belém-PA



2022

© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2022 Texto
by Autor(es)
Todos os direitos reservados

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Diagramação

Danilo Wothon Pereira da Silva

Design da capa

Priscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa

www.canva.com

Revisão de texto

Os autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558892441>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

D441

Desafios pandêmicos: a educação física frente à crise / Rubens Antonio Gurgel
Vieira (Organizador) – Belém: RFB, 2022.

Livro em PDF

150 p.

ISBN: 978-65-5889-244-1

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441

1. Pandemia - COVID-19. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Educação física. 5. Ensino
médio. I. Vieira, Rubens Antonio Gurgel (Organizador). II. Título.

CDD 614.5

Índice para catálogo sistemático

I. Pandemia - COVID-19



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

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

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

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

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.^a. Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.^a. Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

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

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.^a. Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof.^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof^a. Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof^a. Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrsa de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos - FAQ/FAEG

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

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



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE - O CONTEXTO AMPLO	
1 A DESNATURALIZAÇÃO DO PARADIGMA DE GUERRA E OUTRAS POSSIBILIDADES DE VIVER.....	15
Flávio Nunes dos Santos Júnior DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.1	
2 CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS PANDÊMICOS.....	31
Mario Luiz Ferrari Nunes DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.2	
3 SINDEMIA E EDUCAÇÃO: ENTRE A DURA PEDAGOGIA VIRÓTICA E O ADIAMENTO DO FIM DO MUNDO, COMO FICA A EDUCAÇÃO FÍSICA?.....	49
Rubens Antonio Gurgel Vieira Clayton César de Oliveira Borges Pedro Xavier Russo Bonetto DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.3	
4 EFEITOS DO NEGACIONISMO CIENTÍFICO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	67
Marcos Garcia Neira DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.4	
SEGUNDA PARTE - O CONTEXTO DA AÇÃO	
5 DESAFIOS PANDÊMICOS: DIDATOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	81
João Pedro Goes Lopes DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.5	
6 UMA NARRATIVA ACERCA DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA	97
Maísa Ferreira DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.6	
7 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS PÓS-PANDÊMICOS	107
Daniel Teixeira Maldonado DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.7	
8 GESTÃO ESCOLAR: UM CONHECIMENTO DERIVADO DA EXPERIÊNCIA.....	119
Nyna Taylor Gomes Escudero DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.8	
9 NOS ENTRELUGARES DAS PRÁTICAS CORPORAIS: CIRCO E GINÁSTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	131
Mônica Caldas Ehrenberg Rita de Cassia Fernandes Miranda Michele Viviene Carbinatto DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.9	
ÍNDICE REMISSIVO.....	148



APRESENTAÇÃO

É com um misto de orgulho e profunda tristeza que apresentamos esta obra. Fruto de um evento científico¹, a ideia inicial era fortalecer a Educação Física na ótica das Ciências Humanas, no espírito renovador do componente que desde meados dos anos 1980 busca manter acesa a chama de novas ideias, pedagogias e artistagens didáticas. Todavia, eis que o mundo é tomado de assalto pela virulência do covid-19, e os debates históricos no campo da Educação Física Escolar são atravessados pelas novas condições planetárias, extremamente desafiantes e dificultosas. Não houve alternativa, o enfoque coletivo das discussões do evento direcionou forças na busca por compreensão e alternativas de superação dos obstáculos que se avolumaram. O resultado está nas linhas vindouras, capítulos bem desenvolvidos que passam de análises amplas até questões microeducacionais e/ou tematizando certas manifestações da cultura corporal.

Ainda que o conjunto de textos nos movimente intensamente o pensamento, não é sem pesar que lamentamos o seu contexto. A pandemia (ou sindemia, como propõe Veiga-Neto) ceifou milhões de vidas por todo o planeta (quase cinco milhões no momento desta escrita), todavia o cenário no país foi particularmente cruel, fazendo companhia com locais do globo profundamente desiguais, injustos, desumanos, cruéis. Mais de seiscentas mil vidas se perderam no Brasil até agora, números que poderiam ser cinco vezes menores, como estimam os cálculos de Pedro Curi Hallal, epidemiologista e educador físico brasileiro, caso o governo federal tivesse tomado medidas de ampla proteção ao invés de priorizar os sistemas produtivos em detrimento de vidas.

Diante de tamanha tragédia, que caminho tomar? O que o campo da Educação/Educação Física pode oferecer como alternativa social de esperança por dias melhores? A reunião de textos aqui presente tenta dar uma resposta, ou várias delas. Muito longe de esgotar o debate, uma vez que se trata do maior desafio de toda uma geração, os pesquisadores e pesquisadoras humildemente se debruçaram a investigar o que é possível ser feito diante das condições contextuais. A partir de distintos campos teóricos, diferentes especialidades, vivências e experiências, autores e autoras buscam o diálogo com a comunidade intelectual ao mesmo tempo que se posicionam como forma de subsidiar outras investigações – que deverão ser muitas e gastar enorme quantidade de energia na compreensão dos efeitos pandêmicos.


¹ Trata-se do I Congresso Internacional de Educação Física, Exercício Físico e Saúde, organizado pela Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO). As tratativas iniciais se deram em meados de 2019, inicialmente para um evento presencial, posteriormente transformado em um evento online efetivamente realizado no ano de 2020. As palestras estão acessíveis no canal do You Tube da instituição: https://www.youtube.com/channel/UCudCGOvcrIA_3dbcKWW5ESg/featured.

Esta obra está dividida em duas partes: na primeira um conjunto de quatro textos que buscam tatear e rascunhar pela ótica das Ciências Humanas e com referenciais distintos o panorama geral da sociedade contemporânea flagelada pelo coronavírus, bem como suas consequências nefastas, mais fortemente para alguns do que para outros. Para não nos limitarmos nas análises, na sequência temos cinco textos que mergulham no cotidiano da ação docente em contextos e dimensões distintas, indo do cotidiano escolar para a gestão, passando por práticas corporais.

Abrindo a primeira metade temos o capítulo escrito por Flávio Nunes dos Santos Júnior, em que realiza uma defesa da necessidade de reconfiguração do paradigma de guerra típico da modernidade e da colonialidade que a caracteriza. Sem necessariamente aterrissar na Educação e na Educação Física e partindo de autores como Boaventura de Souza Santos, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo e Frantz Fanon, entre outros, o autor nos fornece um quadro muito bem definido das condições de vida de populações subjugadas pela lógica colonial que gestou o mundo moderno. É uma abertura adequada e potente para dar uma dimensão dos desafios que desaguam nos ambientes educativos.

Na sequência, Mario Luiz Ferrari Nunes compõe um quadro teórico com Michel Foucault e Giorgio Agamben para explicar a relação entre as Ciências Humanas, Educação e Educação Física, bem como reforçar os alertas contra o Estado de exceção e o racismo de Estado, governamentalidades que expõem o caráter desigual no trato oficial da pandemia. Também a partir do filósofo camaronês Achille Mbembe, o autor escancara como há um modo de governo necropolítico em vigor – o que está presente em muitas vozes e análises – e de modo original conecta os efeitos na Educação Física. Por fim, o texto nos convida a pensar uma educação mais solidária a partir da perspectiva curricular cultural.

No terceiro capítulo, eu mesmo, Clayton César de Oliveira Borges e Pedro Xavier Russo Bonetto, partimos da articulação de um referencial pós-estruturalista com epistemologias do Sul para questionar a função social da Educação Física. Em conjunto com intelectuais como Boaventura de Souza Santos, Ailton Krenak, Paulo Freire, Alfredo Veiga-Neto, Laurent de Sutter, Daniele Lorenzini, Roberto Esposito, Slavo Zizek e Paul Beatriz Preciado, entre outros, traçamos nosso mapa conceitual para uma investigação inicial acerca das cartografias viróticas. Em posse desse rascunho, tracejamos algumas posturas educacionais que julgamos vitais para o campo, igualmente transpondo para a Educação Física e sua especificidade no trato com a cultura corporal. Aqui o posicionamento é inequívoco: as coisas não podem voltar ao normal!



O quarto capítulo fecha a primeira parte tratando de um ponto específico do contexto amplo que conjuga sociedade, Educação e Educação Física. Escrito por Marcos Garcia Neira, aborda um efeito colateral da pandemia: o negacionismo científico. O fenômeno de negar as construções científicas provisórias não é estranho aos milhões de brasileiros, pois desde a popularização das redes sociais e em especial o estabelecimento do *WhatsApp* como ferramenta amplamente difundida de comunicação, que sofremos com as correntes desinformacionais das *fake news*. Não à toa, o dicionário Oxford elegeu pós-verdade como a palavra do ano em 2016, ou seja, não foi a pandemia quem trouxe à tona o espalhamento de falsidades em larga escala como estratégia política – se trata, na verdade, de parte da maneira como nos relacionamos socialmente desde a massificação da internet. Mas a pandemia ressaltou tais aspectos pela profunda politização dos efeitos virais mediante ações diárias nas redes disseminando falsas informações como forma de mobilizar a opinião pública. Foi assim que vimos a defesa por muitos de um tratamento precoce inexistente e já desqualificado nas comunidades científicas sérias, por exemplo. Mais recentemente vimos o fenômeno se repetir com a validade das vacinas. O que o autor faz é trazer esse aspecto da sociedade contemporânea para debater questões próprias da Educação Física. O resultado é um texto necessário para refletir sobre um *ethos* de pesquisa que colabore para a superação de alguns arcaísmos preocupantes da comunidade científica.

Abrindo a segunda parte do livro está o capítulo escrito por João Pedro Goes Lopes. Com referencial deleuze-guattariano, o autor propõe pensar a didática a partir dos operadores conceituais de rizoma e cartografia, muito importante nas obras da dupla de filósofos franceses. A partir disto, Lopes traça conexões entre os conceitos e a sua prática docente em meio a pandemia, em condições de alternância entre ensino remoto e presencial – já num momento avançado na crise pandêmica. O resultado final é um convite a pensar a didática como uma prática sem prescrição modelar, tendo o desejo inconsciente como bússola educativa.

Na sequência, a professora e pesquisadora Máisa Ferreira nos apresenta um relato enredado com a filosofia foucaultiana e com as análises de política curricular de Stephen Ball para promover reflexões acerca da performatividade neoliberal que governa subjetividades nas respostas do cotidiano escolar frente à crise pandêmica. O relato nos fornece um quadro extremamente significativo das dificuldades docentes nas escolas públicas brasileiras e serve como empiria suplementar para boa parte das discussões do livro.

Na mesma toada, o professor Daniel Maldonado nos apresenta um relato da sua prática no Ensino Médio em uma unidade do IFSP, entretecido com teorizações

críticas variadas com especial destaque para Paulo Freire. Neste capítulo o autor denuncia a necessidade da infindável questão acerca dos objetivos da Educação Física Escolar, denunciando certo retorno de aspectos conteudistas e acrílicos impulsionados pelas reformas neoliberais na Educação nacional, da qual a BNCC fulgura como exemplo maior. Atento aos contextos prévios à pandemia, mas agravados por esta, Maldonado defende uma Educação Física alinhada com suas vertentes críticas que compreendem a cultura corporal como objeto do componente tendo em vista a necessidade da politização curricular, além de apresentar seus modos de realização que podem facilmente dialogar com a realidade de muitos outros professores e professoras.

Ainda no mesmo espírito, todavia com enfoque na dimensão de gerência, a professora Nyna Taylor Gomes Escudero, convoca a sua experiência de décadas a frente de cargos de gestão escolar na cidade de São Paulo, bem como quadros de referência bibliográfica acerca do tema para debater a questão da democracia escolar. A partir de exemplos de duas escolas públicas do citado município, a reflexão e conclusão da autora é pela irrestrita defesa de uma gestão de ensino apoiada na coletividade em todas as instâncias e de todas as formas possíveis. Em especial nesses tempos pandêmicos, a união dos sujeitos escolares, independente da função e grau de hierarquia exercido, se faz fundamental para o enfrentamento dos males educacionais que devem se agravar em um contexto pós-pandêmico.

Encerrando o livro de maneira brilhante temos as professoras Mônica Caldas Ehrenberg, Rita de Cassia Fernandes Miranda e Michele Viviene Carbinatto que, a partir dos entrelugares da Ginástica para Todos e do Circo, discutem as potencialidades das práticas corporais em tempos de distanciamento. O capítulo se destaca nesta obra por não se limitar ao contexto escolar, mas o engloba ao lançar luz para algumas questões que o distanciamento social impôs e que os picadeiros virtuais parecem oferecer boas alternativas.

Eis a nossa contribuição para momento tão desastroso, pesaroso, triste e revoltante. Não poderíamos encerrar esta apresentação sem lançar protestos aos governantes que permitiram que interesses econômicos, políticos, financeiros, individuais e mesquinhos estivessem à frente da vida de milhares de brasileiros e brasileiras. Para eles, nosso repúdio. Que o futuro nos guarde mais fortuna, amor, solidariedade e muita prática corporal, proximidade, festividades, alegria! Luta para isso não há de faltar.

Rubens Antonio Gurgel Vieira

Novembro de 2021.



PRIMEIRA PARTE - O CONTEXTO AMPLO





CAPÍTULO 1

A DESNATURALIZAÇÃO DO PARADIGMA DE GUERRA E OUTRAS POSSIBILIDADES DE VIVER

Flávio Nunes dos Santos Júnior¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.1

¹ Possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007), licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012), pós graduação Lato-sensu em Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (2016). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2020). Atualmente, professor efetivo da rede pública de ensino do município de São Paulo, membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A hierarquização das vidas é inerente ao modelo de sociedade emplacado há alguns séculos. É sobre esse assunto que o presente texto se compromete a tratar. Fruto de uma conversa tecida nos encontros promovidos pela faculdade de Educação Física de Sorocaba, a proposta é dialogar a respeito dos processos que empurram certas vidas para uma condição de vulnerabilidade extrema ao passo que outras formas de viver são vistas como louváveis e dignas de serem apreciadas.

A sociedade atual tem se configurado dentro de certos limites que vem permitindo relações intensas entre diferentes grupos e sujeitos dos mais variados lugares do mundo. A globalização marcada pelos fluxos de conhecimentos, mercadorias, tecnologias, a partir de uma estrutura neoliberal vem, impondo processos degradantes à vida.

A globalização não é algo novo, podemos dizer que sua estrutura apenas passou por atualizações. Sua história tem uma intrínseca relação com a época de explorações e invasões europeias, bem como com a formação dos mercados capitalistas ao redor do mundo. Ao olhar a partir da segunda metade do século XX, nota-se as operações capitalistas intensificadas, empresas transnacionais, a desregulamentação dos mercados mundiais e do fluxo global do capital, tecnologias e sistemas de comunicação. Em meio a essa complexa ordenação, percebe-se também a manutenção e intensificação de disparidades estruturais de riqueza e poder.

Portanto, dialogando com Ramon Grosfoguel (2010), ao longo de 500 anos, passamos do ‘cristianiza-te ou te mato’ do século XVI, para o ‘civiliza-te ou te mato’ do século XIX, para o ‘desenvolva-te ou te mato’ do século XX, para o recente ‘neoliberaliza-te ou te mato’ dos finais do século XX e para o democratiza-te ou te mato do século XXI.

Nestas transformações a desigualdade tem sido parte constante deste sistema global, embora muitos avanços tenham ocorrido, é importante destacar que nem todas as pessoas e coletivos estão em condições de desfrutar de tais benesses, suas vidas tem amargado situações desoladoras de exploração.

Não se trata de tragédia, refere-se a um plano, a intenção é realmente proporcionar a proporcionar manutenção e intensificação da concentração de poder e riqueza. Isso é inerente ao paradigma de guerra. Uma dinâmica que naturaliza desigualdades, a produção de vidas clandestinas, o extermínio de corpos, memórias e desejos. Ao longo do ano de 2020, mais precisamente a partir de março, 493 pessoas

entraram para o seleto grupo de novos bilionários do ranking produzido pela famosa revista Forbes. Com uma fortuna acima de 13 trilhões de dólares, o grupo é composto por 2.755 sujeitos, 16 são negros, menos de 1%. Olhando a América Latina, a crescente desses sujeitos super ricos chegou à casa de 40%, saindo de 76 para 105. Portanto, no ano marcado pelo caos sanitário de covid-19, a riqueza se concentrou ainda mais nas mãos de poucos.

Na outra ponta da situação, de acordo com o Panorama Social da América Latina 2020¹ publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), um em cada oito cidadãos latino-americanos vive numa situação de pobreza extrema, um número que já vinha crescendo, porém, a crise sanitária o impulsionou ainda mais, é o maior em 20 anos. Olhando a linha da pobreza, estima-se que 22 milhões de pessoas passaram a fazer parte, totalizando 209 milhões, níveis nunca vistos nos últimos 12 anos.

Quando se olha as vidas que compõem esse quadro de pobreza e extrema pobreza nota-se presença elevada de sujeitos residentes em áreas rurais, indígenas, afrodescendentes e população com menor grau de escolaridade.

Essa disparidade econômica é apenas uma dentre tantas existentes, fruto dos processos de hierarquização das subjetividades. Aqueles que têm maior poder aquisitivo são postos numa condição superior, ao passo que quem é considerado pobre ou extremamente pobre é posicionado numa situação subalternizada. Empurrados para a não-existência, suas vidas oferecem perigos, são criminalizadas, assim, seus conhecimentos, culturas e valores acabam sendo vistos como desqualificados.

Agatha Félix, Kauan Peixoto, Kauã Rozário, Kethellen Umbelino, Kauê Ribeiro, Anna Carolina e João Pedro. Será que a sociedade em geral lembra desses nomes? O que esses nomes têm em comum? Quem são essas pessoas? A que grupo social pertencem?

Esses nomes são de crianças, infâncias ceifadas por uma instituição que teoricamente deveria zelar pela vida, o Estado. Corpos periféricos ou os condenados da terra - como prefere nomear Frantz Fanon (2005) -, vítimas do descaso. Pessoas que tiveram suas vidas interrompidas de maneira cruel. Os grupos colonizados e categorizados racialmente como “inferiores” e incorporados como parte da periferia por meio de um processo de violência sistêmica de morte, tem estado em crise há mais de 500 anos. Pensando com Maldonado-Torres (2007; 2019), é esse permanente estado colonial, patriarcal, capitalista, imbricado com práticas genocidas que se está

¹ Panorama Social da América Latina. Disponível em: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/version_final_panorama_social_sala_prebisch-403-2021.pdf. Acessado em: 30 de junho de 2021.

a compreender como paradigma de guerra. No qual se tem naturalizado o extermínio dos corpos que ocupam as margens - pobres, negros, LGBTQIA+, mulheres, indígenas, são exemplos de vidas privadas à existência.

Cabe perguntarmos: por que esses processos de naturalização de crise constante vêm ocorrendo? É possível vislumbrarmos outras possibilidades? Motivado por essas questões, mas sem a intenção de trazer respostas definitivas, o presente texto vai se dedicar a discutir sobre a estrutura que produz determinadas vidas como condenadas a sofrerem violência constante, empurrando-as à clandestinidade, à medida que aponta uma conversa com vistas a pensar em possibilidades outras de se construir as relações entre sujeitos e grupos.

UM POSSÍVEL OLHAR SOBRE A PERMANENTE CRISE

Pensando com Dussel (2005), antes de 1492, ano que marca o início da colonização, nunca houve história mundial, na verdade o que existia era um sistema de culturas na ordem da coexistência. Com as expansões marítimas e tomadas de territórios, inicia-se o lugar de uma história mundial, constituindo um sistema-mundo. Com as marcas do eurocentrismo, a Modernidade se configurou enlaçada à máquina colonial, por isso tratá-la como Modernidade/Colonialidade². Portanto, a produção intelectual da época se fez no interior de uma perspectiva de conhecimento com vistas a constituir um olhar único, baseado no padrão mundial de poder -moderno/colonial. Para Grosfoguel (2016), refere-se a um sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial.

O colonialismo deste período enquanto ordem política explícita saiu de cena, o que se vê nos dias atuais é a Colonialidade (QUIJANO, 1992). Pensando com Maldonado-Torres (2007; 2019), enquanto colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outra nação, o que acaba promovendo a constituição de império, a colonialidade por sua vez tem a ver com um padrão de poder que emergiu com base no colonialismo moderno.

Ao se situar para além de uma relação formal de poder entre povos e nações, a colonialidade diz respeito às articulações promovidas entre trabalho, conhecimento, relações intersubjetivas, que ocorrem através da dinâmica capitalista e da ideia de raça. Envolvendo também o controle do Estado, suas instituições e a produção de conhecimento. Portanto, diz respeito à lógica global de desumanização que ocor-

² Esse olhar é fruto do acúmulo de discussões promovidas pelo coletivo latino americano, Modernidade/Colonialidade. O grupo é composto por intelectuais que percebem a necessidade de olhar as relações constituídas na sociedade global a partir das nossas experiências de vida, enquanto sujeitos situados num lugar marginalizado.

re mesmo longe de colônias formais, apresentando-se dentro dos seguintes âmbitos: poder, saber e ser.

A colonialidade do poder diz respeito às múltiplas hierarquias de poder produzidas pelos diferentes e contraditórios processos histórico-estruturais do capitalismo. Compreendendo que ao centro está um padrão de poder colonial, que constitui a complexidade dos processos de acumulação capitalista articulados numa hierarquia racial/étnica global e suas classificações derivativas de superior/inferior, desenvolvido/subdesenvolvido, civilizado/bárbaro (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

A colonialidade do saber tem relação com a produção de conhecimento com vistas a oprimir coletivos, sujeitos, territórios. O padrão de poder inspirado na colonialidade fomentou um modelo cognitivo universal, uma perspectiva de conhecimento que permitiu considerar o não europeu como atrasado, inferior, primitivo. Logo, a Modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivos do homem branco europeu.

Dialogando com Maldonado-Torres (2007; 2008) a colonialidade do ser está imbricada ao debate produzido pelas colonialidades do saber e poder. Para a Modernidade a falta de racionalidade foi vinculada à ideia de ausência de *ser*. Como a razão era uma propriedade exclusiva de poucos, especialmente do homem europeu branco, os demais, negros e indígenas, por exemplo, estavam fadados ao lugar da não existência. Uma condição que os colocavam em constante perigo, passíveis de qualquer ato violento, sujeitos ao genocídio.

As colonialidades compõem uma estrutura que por onde passou deixou rastros consideráveis, ocasionando um significativo desperdício de experiências, tendo efeitos até os dias atuais, poucas são as culturas no mundo que tenham passado incólume. A modernização do projeto neoliberal representa hoje as novas formas de colonização. O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a política exterior dos Estados Unidos e os países fortes da União Europeia são pontos de referência claros para pensar a colonialidade global hoje (MIGNOLO, 2003). Portanto, assistimos uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, processo que transforma as formas de dominação implementadas pela Modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia numa escala mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Resumindo essa discussão em diálogo com Grosfoguel (2019), a ideia de colonialidade entende o racismo como grande organizador das relações de dominação

engendradas pela Modernidade. Passando pela divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, identidades e subjetividades, de tal maneira que diz quais vidas ou sujeitos são superiores e quais se caracterizam como inferiores.

Portanto, o capitalismo é racista, sexista, heterossexista, cristão-cêntrico, eurocêntrico, ecológida. Nesta perspectiva, expõe-se que a civilização não foi organizada a partir de um sistema econômico capitalista, mas sim o contrário, um sistema-mundo produziu e organizou, a partir de suas lógicas civilizatórias, um sistema econômico. São igualmente modernas/coloniais as relações de gênero, sexuais, epistêmicas, pedagógicas, ecológicas, espirituais, espaciais, políticas e de subjetividade/identidade, logo, precisam ser vistas conjuntamente, de modo entrelaçado.

Diante disso, algumas questões acerca da estrutura da desigualdade atormentam nosso pensamento: em que medida podemos pensar em viver numa sociedade capitalista sem discriminação e preconceito de qualquer natureza? É possível um capitalismo sem a hierarquização da vida? Para acabar com racismo, misoginia, transfobia e todo tipo de violência contra sujeitos e grupos marginalizados é necessário pôr fim ao sistema econômico hoje vigente?

Com tantas perguntas angustiantes, é oportuno destacarmos mais dados de algumas pesquisas realizadas nos últimos anos sobre os corpos vulneráveis, as vidas condenadas da terra. A população brasileira, de modo geral, tem em sua composição 48% de pessoas brancas e 51% de sujeitos que se autodeclaram negros, porém essa distribuição não se repete quando olhamos alguns cenários da vida cotidiana.

De acordo com os dados produzidos e divulgados pela Rede Nossa São Paulo³, a menor média de expectativa de vida na cidade de São Paulo encontra-se em bairros que possuem maioria de negros entre os moradores, por exemplo, Capão Redondo (60,40 anos), Jardim Ângela (58,93 anos) e Cidade Tiradentes (57,31 anos). Curiosamente as regiões com maior média são aquelas habitadas por uma ampla maioria não negra, por exemplo, o bairro de Moema, a faixa etária média ao falecer é de aproximadamente 80 anos e apenas 5% dos residentes, em média, se autodeclaram negros.

Explorando ainda mais os dados, vale destacar as informações acerca das taxas de homicídio. Os casos envolvendo pessoas pretas e pardas tiveram aumento de 11,5% ao longo de dez anos, de 2008 a 2018. Entretanto os números relacionados aos não negros tiveram queda substancial, uma redução de 12,9%. Quando o recorte de

³ A pesquisa pode ser encontrada acessando o link <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+aricanduva/idade-media-ao-morrer>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

gênero é feito, observa-se um movimento muito semelhante. A redução de homicídios de mulheres não negras chegou a 11,7%, ao passo que a taxa ligada às negras subiu 12,4%.

Analisando os dados do décimo quarto Anuário Brasileiros de Segurança Pública a respeito do encarceramento da população brasileira, nota-se um expressivo aumento do enclausuramento de negros e negras. No ano de 2019 a população negra representava 66,7% da população carcerária, por sua vez os não negros representaram 33,3%. Isto é, um negro tem duas vezes mais chance de ser preso, detido, quando comparado a um não negro. O impacto é ainda maior quando olhamos o retrovisor, em 2005 a população negra representava 58% dos desprovidos de liberdade.

Recorrendo aos dados sobre a educação produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2019, nota-se um abandono discente considerável. O Brasil possui um contingente de 50 milhões de jovens entre 14 e 29 anos, desses, 10 milhões não conseguiram concluir a Educação Básica. A evasão assola predominantemente a vida de pessoas negras, representando um total de 71,7%. Dentre tantos motivos, a necessidade de trabalhar, bem como a falta de interesse, estão entre os principais.

Outra tragédia brasileira diz respeito à LGBTfobia, de acordo com pesquisa organizada e promovida pelo Grupo Gay da Bahia as mortes violentas de pessoas da comunidade LGBT por ano tem alcançado patamares preocupantes. Em 2018, 420 pessoas foram vítimas, 320 assassinatos e 100 retiraram a própria vida, isso equivale a uma perda a cada 20 horas.

A vida desses corpos que vivem a diferença colonial⁴ não deve ser tratada apenas como número, dentro dos termos estatísticos. Reduzir a sua existência a equações e percentuais representa um esvaziamento da vida. Todavia, as pesquisas são de considerável valia para pensarmos, debatermos e executarmos não só políticas públicas que atendem a necessidade do país, mas para avaliarmos as relações que estabelecemos cotidianamente de modo a intervir diretamente na construção de uma sociedade onde seja possível a coexistência.

Esse estado de violência permanente é parte do paradigma de guerra chamado Modernidade/colonialidade, que torna o genocídio algo natural entre os sujeitos. Tal empreitada é desencadeada em direções múltiplas, tendo o corpo do

⁴ Dialogando com Mignolo (2003) a diferença colonial são as vidas colocadas arbitrariamente numa condição subjugada pela racionalidade moderna eurocentrada. São corpos considerados selvagens, bárbaros, coloniais, degenerados, em virtude de um pensamento movido pela colonialidade.

colonizado, os condenados da terra, como alvo predileto. Todavia, à medida que se reconhece a violência, os próprios sujeitos alvos são colocados como razão final da barbárie. Paralelamente se espera que os condenados da terra não se sintam como alvo, deseja-se que seus corpos mimetizem os significados e condutas legitimados, que performem os costumes e modos de pensar dos colonizadores, ou seja, espera-se que sejam dóceis e gratos (MALDONADO-TORRES, 2019). Para Grosfoguel (2010; 2019) esse foi o maior feito do sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial.

A defesa da violência sempre foi escancarada, constrangimento e comoção nunca existiram, pelo menos quando o alvo são os corpos condenados da terra. Como ressonância das colonialidades, existe um forte convencimento no imaginário social de que é natural a vida desses sujeitos ter seu tempo de existência abreviado, ser reduzida ao cárcere e permanecer afastada da educação. Portanto, está nítido o estabelecimento de uma linha divisória entre quem tem o direito de viver e quem não o tem.

Não é possível, diante de tanto desprezo, falarmos que estamos em um país democrático quando um grupo tem seus direitos negligenciados, especialmente quando a vida está em risco, em ameaça constante. As relações estabelecidas estão emolduradas pelo passado escravocrata, pelas colonialidades. Na sociedade capitalista neoliberal monoepistêmica, subjetividades que escapam da norma estabelecida não são invisíveis, muito pelo contrário, são reconhecidas, porém identificadas como indesejáveis. Alvos diretos de tecnologias que deturpam e distorcem suas memórias, culturas, saberes e histórias.

Essa disparidade no trato das vidas não seria possível sem a presença e ação de instituições, atravessadas por um *ethos* colonizante, são elas que estão matando, prendendo, expulsando, ao fazer uso de dispositivos que controlam, regulam, conduzem as condutas dos corpos, produzem as subjetividades. Pensadas para fazer a roda do sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial girar rumo ao progresso e desenvolvimento, fazem uso de dispositivos estruturados por um conjunto de conhecimentos e poder criados e organizados pelo homem branco ocidental. Cabe então lançarmos alguns questionamentos: é possível promovermos mudanças na dinâmica das instituições sem modificar a racionalidade capitalista vigente? Em que medida alterar seus dispositivos de ação as tornarão mais democráticas ou sensíveis às diferenças?

UMA REFLEXÃO POSSÍVEL PARA DESFAMILIARIZAR O PARADIGMA DE GUERRA

Até aqui discutimos algumas situações que vem demonstrando como as relações na sociedade brasileira globalizada ainda carregam as marcas de um pensamento escravocrata, que privilegia determinados modos de ser, conhecer e estar em detrimento da marginalização de muitos. Neste trecho, a discussão será movida pelas perguntas supracitadas, mais uma vez cabe lembrar que não se tem a intenção em respondê-las completamente dada a complexidade que carregam, mas tentar-se-á discorrer uma discussão em consonância às fissuras que elas têm potencial para abrir. Para tanto apresenta-se o debate acerca da ecologia de saberes proposto pelo sociólogo Boaventura Sousa Santos (2005; 2010; 2019), bem como o pensamento de fronteira discutido por Ramon Grosfoguel (2009; 2010).

Boaventura Sousa Santos (2005) vai nos dizer que nos tempos atuais não é mais cabível pensarmos e nem organizarmos alguma transformação social em prol dos sujeitos historicamente marginalizados sem passar por uma mudança epistemológica radical. Quaisquer propostas de intervenção amparadas por um debate que afronta a estrutura capitalista, patriarcal, colonial, somente será realizável à medida que tecer incisiva crítica às epistemologias hegemônicas de modo a inventar caminhos epistemológicos que garantem a existência de saberes que as sustentam.

O mesmo autor nos ajuda a refletir acerca da necessidade de se reconhecer que não há condição alguma de existir justiça social global divorciada de uma justiça cognitiva global, é necessário fazer os dois movimentos. A justiça social somente se afirmará mediante o abandono do pensamento monoepistêmico para uma adesão à ecologia de saberes.

A ecologia de saberes é um enfrentamento direto ao que Sousa Santos (2010; 2018; 2019) vai nomear de fascismo epistemológico, que nada mais é do que a construção e consolidação de certos saberes como não existentes. Ao reconhecer a assimetria entre grupos e seus conhecimentos, a ecologia de saberes faz dessa discrepância o motor da comparação entre saberes. Portanto, ambos – ecologia de saberes e fascismo epistemológico – são opções políticas e epistemológicas.

A ecologia de saberes sinaliza uma virada, em vez de encenar uma política de grupos, põe-se em defesa uma política de intergrupos, uma vez que diferentes grupos se conectam, buscam interlocução e solidarizam-se com a luta de outros. O lugar de enunciação da ecologia de saberes pode ser considerado como todos os espaços onde o saber pode ser convocado e posto a serviço de uma experiência trans-

formadora. Quando o assunto é operacionalização, entende-se que o conhecimento é produzido “com” e não “para” (SOUSA SANTOS, 2018; 2019).

A ecologia de saberes é uma política epistemológica desestabilizadora, empenhada em produzir uma desfamiliarização a partir de uma crítica radical do possível, sem perder de vista o impossível. As subjetividades individuais e coletivas afetadas pela ecologia do saber estão dotadas de energia, vontade e potência de desnaturalização das verdades (SOUSA SANTOS, 2010).

Cabe salientar que a valorização e o reconhecimento da multiplicidade epistêmica não têm qualquer pretensão de voltar a um passado pré-colonialidade. O retorno diz respeito apenas às questões que envolvem o pensamento como parte da busca de formas mais ecológicas, mais democráticas, mais justas, mais antipatriarcais, que tenham existido no passado e que nos permitam repensar o presente e o futuro em direção a uma civilização outra (GROSFOGUEL, 2019).

O pensamento de fronteira entende que os sujeitos da diferença colonial, os condenados da terra, estão presentes nas fronteiras físicas e imaginárias. Compreende-se que é neste lugar que eles se constituem, estabelecendo negociações, recusas, tergiversando, resistindo, aceitando a arquitetura global que se criou a partir da epistemologia eurocentrada.

Neste ínterim, o pensamento de fronteira passa pelo reconhecimento da necessidade de se organizar possibilidades de respostas à estrutura colonial, patriarcal, capitalista, a partir do lugar das diferenças coloniais ou dos condenados da terra. Não se trata de uma rejeição completa e definitiva da Modernidade apoiada num fundamentalismo teórico, mas sim, de uma redefinição da retórica emancipatória da Modernidade tomando como referência e princípio político, ético e epistêmico as produções dos coletivos subalternizados de modo a alterar as matrizes imperiais coloniais, patriarcais e capitalistas. Portanto, é justamente por estar na fronteira, que esse pensamento precisa estabelecer um diálogo com a Modernidade (GROSFOGUEL, 2010).

Dialogando com Mignolo (2007) o pensamento de fronteira não diz respeito a um sujeito, é uma postura que se afirma mediante relações coletivas, referindo-se a intervenções no cotidiano atravessada pela vontade de coexistência. Pode representar uma vontade em reconhecer a capacidade do movimento em ocupar os diferentes espaços sociais, políticos e epistêmicos, antes recusados aos sujeitos racializados, e reconceitualizá-los através de formas que respondam positivamente para subverter os efeitos da colonialidade.

Uma conexão entre o lugar e o pensamento é o que está em jogo, as fronteiras são espaços capazes de reinventar as diferenças, um *locus* enunciativo onde se produz conhecimentos a partir das perspectivas, experiências e cosmovisões daqueles e daquelas precarizados historicamente, subalternizados (BERNARDINO COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Colocada essa breve conversa conceitual, torna-se pertinente debatermos algumas organizações ou propostas em que podemos ver traços, elementos, dessas formas de pensamento que privilegiam modos de vida diferentes daquele lisonjeados pelo sistema-mundo, intervenções práticas que nos ajude a perceber os processos de resistência promovidos por diferentes coletivos e sujeitos. Todavia, cabe perguntar: quais ações colocadas em prática atualmente em diferentes instâncias da vida podem ser vistas como tendo alguma relação com o pensamento de fronteira? Em que medida uma justiça cognitiva se afirma?

Tendo em vista tais questionamentos faz-se um esforço em apresentar uma experiência de comunidade no interior de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Paranacity, cidade do estado do Paraná, bem como uma proposta de organização no ensino superior.

Olhando a vida no assentamento do MST o sentimento comunitário toca profundamente as relações estabelecidas. As casas e demais estruturas do assentamento foram construídas por meio de mutirão, as próprias famílias associadas botaram a mão na massa. Ninguém é dono dos imóveis, tudo pertence à cooperativa, quem é associado pode se sentir proprietário, porém caso opte por não mais fazer parte do coletivo, terá de deixar para a próxima família aquilo que construiu, não sendo possível qualquer negociação de venda. Após o crivo de um colegiado, a nova família participante herda o espaço e desfruta igualmente de toda a estrutura disponível. Parte dos produtos fabricados pela comunidade assentada vai às escolas. A produção de alimentos serve ao comércio local, bem como às comunidades vizinhas, o dinheiro arrecadado é repartido entre os trabalhadores de acordo com o horário trabalhado, independente da atividade que realizou. Um sistema de rodízio é constituído na organização das atividades. Os produtos são feitos por diferentes mãos. Não há um lugar eternamente fixo aos integrantes, é visto com bons olhos a rotatividade em diferentes atividades, no período matutino a pessoa pode ocupar o setor de laticínios, enquanto que na parte da tarde é possível se dedicar à horta. Evitando a concentração de poder em uma só pessoa, periodicamente, a cada 6 meses aproximadamente, promovem-se mudanças no quadro de coordenação, de modo a

dar oportunidade para que um integrante possa ter a experiência de coordenar uma atividade em algum momento por determinado período.

Carvalho (2019) sugere uma radicalização no processo de descolonização do espaço acadêmico, a criação de cotas no corpo docente. O autor, ao entender que os sujeitos constituem conhecimentos e ao mesmo tempo se produzem com eles, defende incisivamente a ampliação do projeto “Encontro de Saberes” nas universidades de todo país. Trata-se de uma iniciativa implementada em 2010 na Universidade de Brasília que cria espaços para que mestras e mestres dos saberes tradicionais de várias áreas possam ocupar o corpo docente como sujeitos de Notório Saber. A disciplina foi ofertada junto ao Departamento de Antropologia que contabilizava créditos aos estudantes da graduação, concebida por quatro dimensões: inclusão étnico-racial, política, pedagógica e epistêmica.

A inclusão étnico-racial deseja quebrar os processos contínuos de segregação. A dimensão política se manifesta na intenção de mudar o grupo que mantém o maior poder na instituição, a classe docente. A pedagógica se apresenta na produção de protocolos para os diálogos interepistêmicos nas distintas áreas do saber. A dimensão epistêmica proporciona a multiplicidade de saberes e formas de pensamento.

Ao olhar para as relações entre sujeitos de modo a contemplar a coexistência, a experiência do MST e o projeto Encontro de Saberes, se apresentam como passos importantes de enfrentamento à lógica capitalista, colonial e patriarcal. Ambos fissuram a estrutura que enrijece a vida e propõem intervenções sob a perspectiva dos trabalhadores, dos sem-terra, dos negros e dos indígenas, corpos alvos da política de guerra.

CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS

A intenção do texto foi dialogar a respeito das condições que estabelecem a naturalização das hierarquias entre sujeitos e grupos. Um paradigma de guerra, uma forma de pensar colonial, capitalista, patriarcal, que está intrinsecamente colado no Estado e suas instituições, gerando um desperdício de experiências, ao exterminar friamente os corpos, memórias, conhecimentos, cosmovisões, dos condenados da terra.

Diante desse quadro, discorreu-se sobre outras possibilidades de se pensar a vida. Ao apresentar o debate promovido por Boaventura Sousa Santos, com a ecologia de saberes, e o impulsionado por Ramon Grosfoguel, com o pensamento de

fronteira, buscou-se construir uma discussão com vistas a desnaturalizar os discursos hegemônicos do paradigma de guerra que insistem em nos convencer de que só é possível ser, conhecer, existir, de um modo.

Contudo, acredita-se que o imaginário social precisa ser desconfigurado, subvertido, raqueado, bugado, pois o viver não pode ser visto como algo digno apenas para alguns, é necessário partilhá-lo, multiplicá-lo para todos e todas. A possível saída para concretização dessa iniciativa é afirmar sistematicamente uma defesa pela multiplicidade das diferenças. Questionar as bases capitalistas inventando conceitos é importante, mas é necessário ir além. É de suma importância agir, dar visibilidade para intervenções práticas que estão afetadas por um compromisso ético-político da coletividade, bem como da coexistência, de modo a acenar para um pensar que eleva as memórias, as subjetividades, os conhecimentos, as experiências, as cosmovisões dos corpos condenados historicamente pelo paradigma da guerra.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramon. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 03, n. 01, jan./abr., 2016.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de sabres e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-78

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. p. 24-32.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2005

GROSGUÉL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluralismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007. p. 63-78.

GROSGUÉL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março, 2008: p. 115-147.

GROSGUÉL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GROSGUÉL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 31, jan./abr., 2016.

GROSGUÉL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-78

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007. p. 127-168

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, março, 2008, p. 71-114.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In.: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007. p. 25-46

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/razionalidade. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, 1992, p. 11-20.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Semear outras soluções: o caminho da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2018**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.



CAPÍTULO 2

CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS PANDÊMICOS

Mario Luiz Ferrari Nunes¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.2

¹ É Professor Doutor no Departamento de Educação Física e Humanidades da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - FEF/UNICAMP; com Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André - FEFISA. É líder do Transgressão: grupo aberto de estudos, pesquisas e práticas de Educação Física escolar; Co-líder do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FE-USP/CNPq. Membro do Laboratório MARGEM - FEF/Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisas Educação do Corpo - FEF/Unicamp. Atua nos seguintes temas: educação física escolar; didática; metodologia de Educação Física; currículo; formação de professor; estudos culturais; estudos foucaultianos.

Estar diante da possibilidade de debater qualquer tema em tempos de pandemia do novo coronavírus é sempre uma oportunidade de manifestar nosso desagrado em relação aos modos como os governantes de todo o globo trataram as vidas humanas¹. Ficou evidente que o desprezo pela vida foi maior do que o apreço pela manutenção de condições favoráveis para a cadeia produtiva. Registro, em mais uma oportunidade, o protesto pelas vidas perdidas, por todos aqueles que, no futuro, padecerão diante das prováveis consequências de terem contraído o vírus, pelo sofrimento de muitos que perderam pessoas próximas e por todos nós, que de uma forma ou de outra, subtraímos forças para enfrentarmos o descaso, ocasionando em todos os que prezam a vida os mais funestos sentimentos.

A proposta para debater o tema “Ciências Humanas e Educação Física: Desafios Pandêmicos” é extremamente relevante para o momento em que vivemos, a fim de pensarmos seus efeitos atuais na Educação (Física) e, de algum modo, a partir deles pensarmos em estratégias para enfrentarmos o que está posto e o que virá. Afinal, já é possível observar algumas consequências referentes à oferta do ensino tanto para os que dispõem de estrutura tecnológica para acompanhar as aulas quanto para os que há tempos vivem sob os resultados de um sistema social desigual. Não por menos, nestes tempos, alargam-se as implicações da quebra dos direitos ao exercício da cidadania, em especial, no tocante à educação.

Para desenvolver o tema em tela, organizo esta exposição em três blocos: uma breve fala sobre as Ciências Humanas, as verdades produzidas acerca do Homem, tomando-o como ente universal, e a sua relação com a Educação Física; uma exposição mais alongada de algumas análises sobre o contexto histórico em que vivemos, o qual produziu a pandemia, e, ao final, trago alguns pontos para pensar a Educação (Física) (EF) na sua perspectiva curricular pós-crítica e os desafios pandêmicos.

AS CIÊNCIAS HUMANAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

As denominadas ciências do homem² emergem na Europa ocidental, no transcorrer do século XIX. Decorrem das teorias políticas e de administração das cidades efetuada mediante a crescente urbanização nos séculos XVII, XVIII e XIX, da revolução industrial e dos problemas que engendraram. Ao longo desses séculos, instaurou-se um novo modo de vida social, ocasionando a necessidade de compreender minuciosamente questões relativas aos comportamentos dos humanos face ao amontoamento de pessoas em busca de trabalho, salários, moradias etc., cuja condi-

¹ Utilizo o termo vida como conceito filosófico-político, em detrimento da noção corrente que é médico-científica, como abordado por Agamben (2017).

² Como se sabe o uso do termo Ciências Humanas é utilizado ora congregando às Humanidades (Filosofia, Teologia, Artes etc.) as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Geografia, Psicologia etc.), ora as excluindo, por estas adotarem necessariamente algum método científico para as suas produções. Aqui, opto por tratá-las como o conjunto das ciências sociais e humanidades.

ções insalubres de existência fomentaram protestos, conflitos, revoltas, movimentos sociais, doenças, crimes etc. Esse contexto mobilizou filósofos e outros intelectuais a produzirem explicações para esses fenômenos sociais e também para os singulares - aqueles relativos às necessidades afetivas, relações sociais, demandas e interesses particulares e demais comportamentos resultantes dos eventos citados. Ao ajudar a entender esses acontecimentos, as Ciências Humanas produziram discursos acerca deles e do homem, estabelecendo verdades. O conhecimento produzido contribuiu para gerar formas de regular o comportamento tanto do indivíduo quanto do conjunto deles - a população, além das relações que se estabeleceram entre os indivíduos e entre eles e o território: a sociedade. Como disse Foucault (2002), o homem passou a ser objeto de saber e sujeito que conhece.

Como ciências, as denominadas humanas, funcionam de outro modo do que as da natureza. Essas buscam um conhecimento lógico acerca dos fenômenos naturais, com poucas variáveis e passíveis de verificação. Visam construir “leis universais” que os expliquem, a fim de produzirem formas de controle e uso, inclusive do corpo humano, tomado como ente da natureza, portanto, passível, também, de leis universais, logo, de intervenção. Por sua vez, as ciências do Homem lidam com um objeto, cheio de variáveis, instável, impossível de ser testado. Afinal, não é possível testar em laboratório o comportamento das pessoas, tampouco as formas de organização de qualquer sociedade. O que implica outros métodos (quantitativos e qualitativos) e várias perspectivas de interpretação.

Como criações do mesmo contexto da sociedade que a inventou, as Ciências Humanas provocam a produção de modos específicos de dizer sobre a mesma e acerca do sujeito. Elas produzem efeitos sobre ambos em relação ao modo como se percebem, narram, julgam etc., enfim, trata-se de um determinado *ethos*, um modo de ser e estar no mundo e, também, de pensar a vida, que caracteriza o que denominamos de Modernidade.

Na sociedade moderna, os mecanismos de formação do sujeito/corpo/homem se deslocam do valor dado à ancestralidade e rituais comunitários de pertencimento, como nos tempos medievos, para mecanismos científicos e disciplinares. O homem ancestral, marcado por narrativas memoráveis, cede lugar ao normal: o homem moderno, racional, explicado cientificamente, capaz de se conduzir autonomamente, conscientemente e que consente voluntariamente às formas com as quais é conduzido. A garantia da formação desse homem (moderno) foi atribuída às denominadas instituições disciplinares, dentre elas, a escola. Nela, a Educação Física emerge fortemente influenciada pelo conhecimento das ciências da natureza,

como Anatomia, Fisiologia, Biomecânica, e, também, porém com menos força, das ainda incipientes Ciências Humanas como a Psicologia e a Higiene Social, de caráter positivista. Esse conjunto de saberes explicam o funcionamento do corpo, tomado como máquina - dos comportamentos na busca pela produção de um padrão de corpo vigoroso, rijo, garantindo a saúde corporal e a formação moral do cidadão moderno. Retomo esses pontos mais adiante.

No tocante a relação da EF com as Ciências Humanas, em que pese a obra pioneira de Inezil Penna Marinho (1952) - *Educação Física e Sociologia: obra social da Educação Física*, no Brasil, essa relação se estabeleceu de forma significativa a partir dos anos 1980, fabricada pelo acontecimento do denominado movimento renovador da área. Buscava-se à época fundamentos para se elaborar propostas pedagógicas que atendessem à formação de uma consciência crítica diante dos aspectos sociais, políticos e econômicos que marcaram os anos precedentes da ditadura militar. De um lado, visava-se superar o sentido mecânico-fisiológico do movimento humano, a fim de tomá-lo como fenômeno cultural. Por outro, o debate se acalorava face as críticas à hegemonia da racionalidade científica e ao positivismo - como modelo para as Ciências Humanas, valorando outras racionalidades ou discursos como base para essa construção.

Como sabemos, essa relação contribuiu para a promoção de uma crise epistemológica na área, que, no meu entendimento, abriu portas para que a EF rompesse seus limites para nunca mais parar de colocá-los sempre mais adiante, nunca se fechando, criando, por sua vez, possibilidades de superações permanentes de si mesma. Defendo aqui, ao contrário de muitos, que essa é potência do que foi gestado na EF dos anos 1980. Talvez, se quisermos dar um nome ao que se passa, vivemos uma pós-Educação Física. Por ora, por mais interessante, provocador ou repulsivo que isso seja, não adentrarei nessa proposição.

A relação entre a EF e as Ciências Humanas causou continuidades e descontinuidades na EF. Se, de um lado, ela permanece como disciplina escolar e continua a prescrever intervenções sobre o corpo, por outro, expandiu seus campos de atuação e fez despontar para si mudanças nas suas funções sociais, por conta da fabricação de outro(s) objeto(s)³ de estudo - a cultura corporal (de movimento). Essa descontinuidade alterou sua finalidade e o modo como realiza sua ação pedagógica. Influenciado pelas Ciências Humanas, a EF passa a ter como especificidade abordar a questão simbólica do movimento humano. Passa a tratá-lo como forma de comu-

³ Na década de 1990, Valter Bracht e outros anunciavam essa elaboração, alargando o debate acerca do objeto da Educação Física. Com a aproximação da EF às denominadas teorias "pós", a discussão se amplia, pois, o termo cultura corporal ganha outra significação (NEIRA; NUNES, 2006, 2020).

nicação, isto é, como forma de linguagem (gestual) que produz e comunica significados assim como, para algumas vertentes, manifesta a cultura que lhe dá guarida.

Se, no primeiro momento, essa relação reforçou laços com a História e a Psicologia e a aproximou com a Sociologia, a Antropologia, a Semiótica, a Psicologia Social e com o marxismo e a fenomenologia, no atual momento, ela expande novamente seus limites para buscar elementos no Multiculturalismo Crítico, estudos feministas, estudos étnico-raciais, Estudos Culturais, Teoria Queer, Pós-colonialismo, Pós-modernismo, o pensamento Decolonial, com o destaque que grande parte desses campos de saber apoiam-se na Filosofia pós-estruturalista ou da diferença.

Nessas discontinuidades, a aproximação da EF com as Ciências Humanas impeliu a reorganização da formação docente, logo, das Diretrizes e currículos das instituições formadoras, a promoção de novas áreas de pesquisas (sociocultural e pedagógica), a expansão de produções acadêmicas, inclusive adentrando em periódicos científicos de outras áreas (Educação, História, Sociologia, Antropologia etc.) e a sua inserção na área de linguagens e códigos no âmbito da escolarização básica. No campo do currículo escolar, de cara, emergiram perspectivas críticas (emancipatória e superadora) e, no início deste século, sobreveio a pós-crítica (currículo cultural). O debate continua potente e não conclusivo, como defendo que tem que ser. No momento, entendo que a questão do objeto da EF nas Ciências Humanas passa a incorporar o debate acerca da concepção de linguagem que o sustenta.

Para pensar os desafios pandêmicos, tratarei da EF na perspectiva do currículo cultural, que toma a linguagem em sua vertente pós-estruturalista. Por ora, é bom termos em vista que esse currículo-aposta busca promover ações para que os sujeitos/corpos possam expressar-se por meio de várias linguagens (gestual, visual, plástica, fílmica, oral etc.), visando a interpretação e a comunicação dos significados, sentimentos, valores, crenças, conceitos e modos de ser produzidos e transmitidos em determinado tempo e contexto social, que produzem e dão sentido às práticas corporais (danças, esportes, ginásticas, brincadeiras, lutas e outras não delimitadas pelos sistemas classificatórios); bem como compreender suas formas de regulação e a maneira como esses mesmos significados são partilhados, reproduzidos, discursados, negociados, silenciados etc., produzindo representações. Com isso, tenciona reescrever outras formas de fazer e dizer sobre a prática corporal, os praticantes e permitir ao sujeito da aula também atuar sobre si mesmo, tendo em vista a produção de práticas de liberdade/forma-de-vida⁴. Retomarei esse aspecto na parte final do texto.

⁴ O filósofo italiano Giorgio Agamben (2017) desenvolve a noção de forma-de-vida em contraposição às formas de vida que a modernidade impõe aos seus sujeitos (identidades) tais como professor, aluno, mãe, médica, cantora, ladrão, escriturário, atleta, desajeitada, feio etc. "A forma-de-vida indica viver sem se deixar capturar pelas formatações externas. Para o filósofo,

Adentro, a seguir, em algumas questões sociais e políticas que nos movem em...

...TEMPOS PANDÊMICOS

Retomo as questões referentes ao *ethos* moderno e ao sujeito que projeta.

Podemos perspectivar o modo de olhar o sujeito e o *ethos* moderno a partir de duas concepções. Primeira, uma concepção jurídico-econômica, que caracterizou tanto o liberalismo clássico como o marxismo. Nessa, o sujeito é dividido no seu interior em dois: ele é o cidadão dotado de direitos naturais, os chamados direitos inalienáveis, fundamentais, que servem tanto para limitar a ação do Estado quanto servir de marco para a atuação pública do sujeito. Os direitos existem pelo simples fato de a pessoa ser humana, o que garante a equidade de tratamento. Ele também é um sujeito de interesse, um homem econômico, que segue as leis de troca, que também são tidas como naturais. O sujeito de interesse é aquele que atende aos seus interesses e vai convergir espontaneamente com os interesses dos outros. É pela busca de seu interesse pessoal que o sujeito atuará de modo eficaz para a sociedade. Em termos jurídicos, isso se dá pelo contrato social, no qual o sujeito entrega ao Estado a sua liberdade em troca do dever deste em garantir os seus direitos. Trata-se de uma concessão que os indivíduos dão ao Estado a função de garantir a sua segurança e a da sociedade. Em termos econômicos, o sujeito é produzido e guiado pelo interesse. Trata-se de um sujeito produtivo e interesseiro. Isto é, ele é um fim e um instrumento dessa produção, que é econômica.

Os direitos sociais e as políticas públicas para a sua efetivação passam a limitar o contrato social e as trocas comerciais entre as pessoas. Tem-se, então, um exercício de direito interpelado pelas questões econômicas. Ao fim e ao cabo, ao Estado compete governar os sujeitos de modo que os interesses dos sujeitos não se colidam, garantindo seus direitos. São essas condições que o transforma em indivíduo em uma sociedade que, cada vez mais, vai priorizar o individualismo.

Segunda concepção: uma concepção normativa. Trata-se de um sujeito que, de forma livre, tem que se submeter às normas sociais de modo a governar-se a si mesmo e a facilitar a ação do governo do Estado. Pode-se dizer que o sujeito moderno é o que vive entre a liberdade e a regulação. Desse modo, o Estado moderno é aquele que desenvolve e emprega procedimentos pelos quais dirige a conduta dos homens. No entanto, essas técnicas não se limitam às instituições do Estado, mas se espriam em domínios diferentes como a escola, o exército, o hospital, a família

"a vida humana é sempre singular, possibilidade de vida, (...) sempre e primeiramente potência" (2015, p.15).

etc. Em termos foucaultianos, o sujeito moderno é pastor e ovelha: um sujeito que governa a si mesmo e é governado.

O dever de garantir direitos por parte do Estado implica, primeiramente, a garantia do direito à vida. A fim de garantir a vida, os Estados modernos vão organizar duas formas distintas, mas não excludentes de governo do território, das cidades e das pessoas que neles convivem e circulam, isto é, a condução das condutas. A primeira: as disciplinas, uma anátomo-política do corpo humano. Elas ocorrem a partir de um conjunto de práticas de treinamento e de vigilância que tem como objeto o corpo individual, tomado como máquina. As disciplinas se utilizam de técnicas de distribuição espacial, hierarquias, vigilância, relatórios, sanções etc. que visam tanto aumentar a força produtiva do indivíduo quanto minimizar sua força política. A segunda, que não exclui a primeira por ser de outro nível, é efetuada por instrumentos diferentes. Trata-se de uma biopolítica. Ela se dirige ao homem-espécie, a massa de indivíduos, que é uma população. A primeira, faz um processo individualizante. A segunda, massificante (FOUCAULT, 2012; 2016).

A escola, a EF e suas práticas nos ajudam a entender o poder disciplinar. As filas, fileiras, o tempo determinado da aula, das tarefas, a hierarquia que determina quem fala, quem escuta, as premiações, as punições, enfim uma série de ações que visam disciplinar o corpo, a fim de determinar as maneiras de atuar dos sujeitos, homogeneizando-os. A arquitetura e o mobiliário dos prédios escolares também são formulados como técnica disciplinar. Não por menos, os espaços para a EF ficam mais distantes das salas projetadas para servirem ao ministério das aulas, a fim de preservar as condições adequadas para o ensino. Nestas, por sua vez, as janelas sempre ficam à esquerda dos alunos, a fim de que a iluminação facilite o uso da mão direita para a escrita. Do mesmo modo, as carteiras não permitem maior mobilidade dos corpos. Há que se falar que o termo disciplina também está na ordem do saber. Ela estabelece quais objetos se pode falar, os instrumentos conceituais e metodológicos que se podem operar e qual horizonte teórico deve se inscrever (FOUCAULT, 2006). A etimologia de *disciplina* deriva de *discipulina*, em latim, que, por sua vez, vem de *discere* + *pueris* (ensinar as crianças), daí o termo discípulo. Ela sugere um duplo movimento: o saber a ser ensinado (Matemática, Gramática, Educação Física etc.) e as condições para que isso ocorra. Nos dizeres de Veiga-Neto: “o currículo se situa e funciona no ponto em que o eixo da disciplina-saberes se cruza com o eixo da disciplina-corpo” (2012, p.7).

As campanhas promovidas pelo Estado de cuidados pré-natais, prevenção dos diversos tipos de câncer, alimentação saudável, vacinação, limpeza sanitárias

das casas, anti-fumo, incentivo à prática de atividade física, prevenção e orientação sexual, combate à gravidez precoce, combate às drogas, revisão dos veículos, cuidados no trânsito entre tantas ações do Estado, caracterizam os cuidados com a espécie e nos ajudam a entender a biopolítica e suas práticas biorregulamentadoras. Pode-se perceber que a biopolítica também atua na escola, que, além de absorver suas ações, constantemente as propagam. Não por menos, a escola -disciplinar tornou-se obrigatória na maioria dos Estado modernos - uma ação biopolítica. De modo geral, a biopolítica produz mecanismos que visam a evitar a subtração das forças para o trabalho, a diminuição das horas trabalhadas, as perdas financeiras decorrentes etc. Além disso, a biopolítica vai dar conta de outros fenômenos universais como a velhice, a natalidade, a mortandade, as doenças e também dos acidentes, que podem gerar a invalidez de um trabalhador - por meio de expedientes econômicos mais sutis e racionais como os seguros, a poupança, os fundos de pensão, a seguridade etc. Também entram na biopolítica as relações e os cuidados com o meio geográfico como o ambiente, o clima, a urbanização, o saneamento, a poluição, o transporte, a segurança etc. Tudo para controlar os acidentes, as deficiências etc. Tudo para garantir a perpetuação da espécie e ampliar a vida.

Tanto o poder disciplinar como a biopolítica se ancoram em uma relação entre saberes das ciências da natureza, exatas e humanas que fomentam estratégias e técnicas de poder, isto é, de governamentalidades, que permitem tanto a produção de corpos úteis para o trabalho, dóceis politicamente, quanto a coesão social e a regulação da população. O Estado Moderno ao tratar o indivíduo como organismo dotado de capacidades, ao inserir a população nos processos biossociológicos regulamentados e tratar a ambos ao mesmo tempo como problema científico e político permitiu o aumento das forças do indivíduo, a promoção da vida, o cuidado da espécie. Por outro lado, não há como negar que esse mesmo Estado promove ações de morte. Haja vista o nazismo, os fascismos, a bomba atômica. Foucault (2016) questiona como é possível um poder que trata essencialmente de aumentar a vida, de multiplicar suas possibilidades dar ordens para matar?

O próprio Foucault (2016) apresenta uma tese. Para ele, a emergência do biopoder favoreceu o racismo de Estado. No contínuo biológico da espécie humana, algumas raças foram tomadas como boas ou inferiores. Essa perspectiva permitiu tratar uma população como mistura de raças, de modo a tratar a espécie em grupos e subgrupos, fragmentando a população. A relação biológica entre os indivíduos anuncia sujeitos inferiores, anormais, que, devem desaparecer para se evitar a degenerescência da raça, e, em oposição, ao manter os superiores a espécie será mais forte, vigorosa e proliferará novas gerações saudáveis. Assim, a morte do inferior,

do anormal, do degenerado faz desaparecer qualquer ideia de ameaça à vida, por conseguinte a toda a sociedade. O racismo de Estado é a condição para se aceitar tirar a vida em uma sociedade de normalização. Sublinho que por tirar a vida, Foucault não aborda apenas o assassinato direto, mas todas as formas indiretas que expõe alguns aos riscos de morte pura ou morte política, social etc., e, no nosso caso, a morte escolar - realizada para aqueles com dificuldades de aprendizagem cognitiva, motora, afetiva e social.

Aqui, começam a aparecer as questões que envolvem os tempos pandêmicos em que vivemos. Como é possível os governantes não protegerem a vida das populações em detrimento de proteger a cadeia produtiva? Como é possível os governantes priorizarem alguns e exporem outros à morte? O biopoder e o racismo de Estado decorrente ajudam a formular algumas respostas.

Posso levantar diversas condições da sociedade moderna pautadas em uma economia do biopoder, que sinalizam uma mudança na função de morte anunciada e impactam o modo como vivemos, como nos governamos, por exemplo: a exacerbção do individualismo; a volatilidade nas relações sociais voltadas cada vez mais para interesses pessoais; a necessidade de aprender por toda a vida; as grandes guerras; a aceleração e expansão de conflitos étnico-religiosos; o avanço da ciência que ao mesmo tempo em que mais produz conhecimentos, mais exclusão social tem sido engendrada; o paradoxo do aumento da produção de alimentos, no qual muitas pessoas morrem por excesso de comida, enquanto outras morrem por falta dela; ações predatórias sociais e ambientais; fluxo migratório intenso, por conta de guerras, problemas ambientais, perseguições políticas e as relativas à afetividade, visto que em muitos lugares e para muitas pessoas as relações que não sejam heteronormativas são colocadas como ameaça à sociedade e muitas vezes promovem assassinatos; a recente associação entre a elite política com a elite econômica, que, juntas, aniquilam cada vez mais a alma do trabalhador; a crescente descaracterização da Universidade, que faz do conhecimento uma mercadoria; a atitude *blasé*, isto é, a indiferença diante de tantas coisas que estão acontecendo. Pode ser acrescentada a essa lista a pandemia que vivemos e outras, já anunciadas, que virão, caso não abduquemos do modo de vida que produzem o anunciado e as condições cada vez mais degradantes de existência para muitos.

Enfim, trata-se de uma série de acontecimentos que tem gerado o fim das estruturas das sociedades modernas, pautada na lógica do Estado-nação. No atual momento, caminhamos para uma lógica de uma sociedade em que os territórios

não têm limites fixos, uma sociedade multicultural insegura, sempre em trânsito, em conflito.

Isso tudo tem gerado mudanças nos dispositivos de controle dos modos como nós nos governamos e somos governados e, também, nas políticas de proteção à vida. Assistimos a mudança de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, da biopolítica para a necropolítica.⁵

Todos nós sabemos que a pandemia do novo coronavírus ocasionou um camuflado toque de recolher no Brasil e no mundo. Nestas terras, enquanto parte da população manteve-se confinada em suas residências, evitando ao máximo as aglomerações e possíveis contaminações, uma grande parte composta por empregadas domésticas, trabalhadores de aplicativos, atendentes diversos, além daqueles que trabalham nos denominados serviços essenciais, mantiveram-se expostos ao contágio, logo ao risco de morte, trabalhando normalmente. Não foram poucas as manifestações de alerta acerca dessa fragmentação nas redes sociais. Afinal, na outra ponta, a aprovação da suspensão das atividades em escolas, universidades e várias modalidades de empresas, parece, ganharam consenso.

Em que pese o crescente afrouxamento dessas medidas de isolamento social, mais à frente substituídas por distanciamento social, a necessidade das mesmas fortaleceu a ideia, que já ganhava força: a do teletrabalho, do *home office*. Uma rápida busca na internet apontará uma pesquisa estadunidense, que indica que 86% das pessoas preferem continuar a trabalhar em casa. No Brasil, setores administrativos da Petrobrás, do Bradesco, da XP Inc. entre outras, vão continuar a operar nesse formato. O que se afirma é que as condições colocadas pela pandemia já estão a promover uma mudança cultural nas empresas. O modelo híbrido de trabalho se implanta, o que implica a atualização das capacidades/competências tanto dos profissionais como das empresas. As jornadas e as experiências digitais ampliarão os atuais clamores pela melhoria da eficiência da escola básica e superior, que também parecem querer adotar algumas das possibilidades didáticas permitidas pelos aplicativos digitais e sugestionadas pela pandemia.

Porém, isso não é tão fácil assim. De acordo com o Pnad covid-19, apenas 7,9 milhões de brasileiros têm condições de trabalhar em casa, o que representa cerca de 10% da população economicamente ativa. Daqueles que têm escolarização básica completa, apenas 0,9% dispõem das mesmas condições. Também, apenas 27,1% dos que têm ensino superior completo ou pós-graduação disponibilizam das condições

⁵ O filósofo Achille Mbembe define como Necropolítica o acirramento de políticas de morte promovidas pelo Estado e a crescente adesão da sociedade ao processo de eliminação dos indesejáveis, atuando por meio de máquinas de guerra que atuam por fora dos aparelhos de Estado e sem as limitações dos territórios nacionais.

do teletrabalho. Dados que indicam, de um ou outro modo, quem a sociedade determinar que pode morrer e quem interessa para a sociedade. Fazem crer que as questões do direito à vida não são para todos.

Não por menos, o filósofo italiano Giorgio Agamben fez várias críticas ao modo como as medidas de isolamento foram feitas. No seu argumento, as medidas impetradas fortalecem o modo como o Estado atua por meio de medidas provisórias e resoluções, que minimizam a ação do Legislativo, logo enfraquece a noção de sociedade democrática representativa. Reforça Agamben, que medidas provisórias são mecanismos utilizados em tempos de guerra. Não à toa, diversos governantes enaltecem que estamos em guerra contra o vírus. Esse é o discurso que faz com que a população aceite as atuais formas de intervenção, abalando o contrato social. O seu alerta nos mobiliza a pensar o perigo da submissão voluntária por parte da população a determinados discursos sem críticas às medidas restritivas de liberdade mais radicais.

Para o filósofo, essas medidas são características do Estado de exceção. Assim, os discursos que versam sobre a implementação de direitos e garantias fundamentais parecem se concretizar para poucos e para muitos estão apenas no aspecto discursivo. Observa-se que a representação discursiva do que venha a ser esses direitos está em disputa pelo controle do seu significado. Não por menos, é comum a circulação, sem cerimônia, do jargão “Direitos Humanos para humanos direitos”. Não por menos, propostas de confinamento (*lockdown*) de toda população por duas ou três semanas foi amplamente rechaçada pelas elites econômicas e políticas sob o argumento de que muitos morreriam de fome. Sabemos bem que isso não ocorreria se o Estado atuasse na garantia da vida de todos. Sabemos bem que isso não interessou a quem poderia ficar isolado enquanto a massa trabalhadora garantiria a cadeia produtiva, mesmo que muitos morressem. Afinal, como foi dito pelo líder do Executivo: “todos vamos morrer um dia”.

Seguindo as formulações de Foucault, Agamben (2017) reforça que a biopolítica apagou as distinções entre a vida pública e a vida biológica. Argumenta que na Grécia antiga o termo vida tinha duas distinções: a primeira, *zoé*, para referir aos viventes, isto é, a vida de qualquer ser vivo, explicação do modo de viver comum a todos os seres vivos, que em relação aos humanos, em alguma medida, limitava à vida privada. A segunda, *bios* como referência à ação de viver de um indivíduo dentro de um grupo, o que implica atividade política. Agamben explica que na Modernidade ocorreu uma transformação radical das categorias político-filosóficas do pensamento clássico que pautava a separação entre a vida na esfera privada - a

vida natural de foro íntimo, e a vida pública de caráter político. Para ele, a atual indistinção dessas esferas é o evento decisivo das formas de política da Modernidade. Essa indistinção se evidencia na pandemia com a adoção do *home office* para alguns e a colocação de muitos na linha de frente da batalha. Tal e qual uma guerra, a elite militar fica na caserna e os soldados de baixa patente vão para as trincheiras.

Por um lado, a cultura do trabalho se adentra nos lares, o que muda o comportamento das pessoas. Duplo efeito! Primeiro: as empresas passam a ditar como tem que ser o ambiente da casa/trabalho. Segundo: os problemas e cuidados pessoais, da família e da casa invadem as empresas. Do outro lado, Aqueles que não são salvaguardados pelos direitos não são vistos como humanos, logo, são vidas descartáveis, matáveis. Não por menos, perdem trabalho, renda, moradia, acesso às atividades escolares, máscaras, álcool em gel etc. Em muitas vezes, fazem da sua casa o local do trabalho produzindo qualquer iguaria, acessórios, bijuterias para poder sobreviver. É possível dizer que o discurso normativo jurídico dos direitos é meramente simbólico. Isso é visível ao notarmos a precarização da vida de boa parte dos brasileiros e que ganha realce em tempos pandêmicos. Essa condição é provocada pela falta de ações políticas que façam valer os direitos fundamentais para todos. Essa indistinção entre público e privado é, para Agamben, a condição para o estabelecimento dos Estados de exceção: um estado de mortes e indiferenças.

Para análise dessas condições, Agamben retoma um tema do Direito Romano antigo - o *Homo Sacer*. Na Roma Antiga, tratava-se do sujeito julgado pelo povo por um delito, mas que não fora executado. Esse sujeito era então feito sacro - o homem sagrado, isto é, a vida dele era entregue aos deuses, que decidiriam entre a sua vida e a morte. No entanto, qualquer pessoa que matasse essa pessoa que cometeu o delito não era julgada, condenada porque a vida desse sujeito era desprovida de valor - denominada *vida nua*. Ao retomar esse termo para a contemporaneidade, Agamben afirma que os Estados modernos criam a *vida nua* e vão transformá-la em objeto de manobra política. Com Foucault, reforça que a construção do normal e do anormal - o louco, o delinquente, o pervertido, o corpo abjeto, o inábil etc. é o que constitui a sociedade moderna. Ou seja, a sociedade de normalização exerce o poder sobretudo por variadas técnicas disciplinares e biorregulamentadoras - normalizadoras, cujos discursos invadiram o direito, cada vez mais colonizado pela norma, que faz valer quem a ameaça, o que torna os sujeitos fora da norma, matáveis.

Essa sociedade de exceção, de normalização, justifica a existência da vida *nua* em seu interior. Ela produz o sujeito desprovido de valores, que pode ser morto por qualquer um, que não haverá problema nenhum. Afinal, a vida ao ser excessi-

vamente caracterizada pelo seu aspecto biológico fica dissociada de qualquer valor ou importância. Além disso, por ser também uma sociedade de espetacularização, vê-se com frequência a atuação de agentes policiais (o braço ostensivo e armado que compõem as forças de segurança pública, cuja função é a garantia da ordem pública e a observância da dignidade da pessoa humana) muitas delas com excessos de repressão, compõem programas televisivos, páginas de *Facebook* etc., enaltecidas por governantes, contribuindo para a naturalização da violência e da morte. No Estado de normalização, de exceção, de espetacularização a morte dos desprovidos de valor torna-se comum. Não por menos, vivemos em uma economia necropolítica, onde qualquer um pode matar ao retirar do outro a condição humana.

Creio que estão dados os elementos para pensarmos a EF em tempos pandêmicos: norma, disciplina, biopolítica, estado de exceção, vida nua, necropolítica.

A EDUCAÇÃO (FÍSICA) EM TEMPOS PANDÊMICOS

Após a exposição das condições políticas e sociais em que vivemos, reforçadas e escancaradas pela pandemia, penso que não precisamos de muito esforço para pensarmos na relação entre a escola, a Educação (Física), as Ciências Humanas e tudo isso.

Como é de conhecimento de todos, a escola no transcorrer da Modernidade, desempenhou papel decisivo para a formação política, econômica e cultural da sociedade ocidental (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), além de facilitar a implantação dos Estados nacionais modernos como modelo político por meio da produção de processos homogeneizantes (FOUCAULT, 2006, 2016). A disciplinarização dos corpos de crianças, jovens e adultos (alunos que se inserem ou retornam tardiamente e também professores e demais agentes educacionais), proporcionada pela invenção de espaços característicos e de saberes próprios e seus respectivos especialistas, permitiram a afirmação de modos de pensar, dizer, fazer, comportar-se, brincar etc. regulando seus sujeitos. A instituição escola foi a condição de possibilidade para a invenção dos saberes pedagógicos e dos conceitos de infância e sujeito (NARODOWSKI, 2001), para a estabilização dos conceitos de cidadania, civilidade e civilização (VARELA; URÍA, 1991), para o estabelecimento da governamentalidade liberal (MARSHALL, 1994) e, agora, para a governamentalidade neoliberal (VEIGA NETO, 2000).

Por buscar a consolidação do projeto moderno, do sujeito moderno, racional, normal, autônomo, consciente, a escola moderna - e aqui passo a inserir a EF - contribuiu, em alguma medida, para a construção do narrado, do que vivemos. Suas

pedagogias tradicionais, técnicas ou progressivistas e críticas (SILVA, 1999), apesar das diferenças a respeito da distribuição desigual de conhecimento e recursos materiais, afirmaram ao longo da história a norma e o poder emancipatório da Ciência, que compõem a metanarrativa educacional de uma determinada noção de sociedade. Noção essa já denunciada como eurocêntrica, falocêntrica, racista, adultocêntrica. Nessas, as questões da heterogeneidade e da diferença, de fato, nunca foram tratadas. Ao fim e ao cabo, a metanarrativa educacional moderna acaba por ser opressiva e totalitária (SILVA, 1993).

Especificamente falando da EF na pandemia, observa-se por meio do *You Tube* uma profusão de aulas do componente que apresentam pouco lastro teórico. Dado que fazem aumentar a preocupação com a vida. Se era notória a confusão epistemológica por parte dos professores no tocante a produção de sua ação pedagógica (NUNES, 2011; 2021), agora, isso ficou mais evidente diante das dificuldades docentes em “adaptar” suas aulas às condições dadas pelas aulas remotas ou, ainda, face aquelas em que o aluno não tem condições de acesso ao meio digital. Em várias dessas aulas e em diversos relatos que escutei, a prática da EF remota foca os aspectos utilitários da saúde, decorrentes em muitos casos de pressão da direção das escolas. Aulas que enaltecem apenas o aspecto biológico dos viventes, a vida nua. Independentemente da pandemia, temos que pensar em formular aulas que promovam uma educação pela vida. Isso quer dizer atentar-se para as tecnologias que a todos capturam, a fim de fomentar criações de possibilidades estéticas que produzam outras formas de ser e estar no mundo.

Penso que o primeiro passo é mobilizar toda a escola para lidar com a crise de negatividade que cerca a experiência formativa das crianças, jovens e adultos, principalmente dos sujeitos da periferia, visto que o pensamento moderno nos ensinou a olhar para essa população em busca do que lhes falta ou, pior, como problema a depender da classe social, comportamentos psicossociais, orientação sexual. Segundo, perceber as condições de existência dos alunos, que envolvem contextos diversos de moradia, segurança, transporte, renda, estrutura familiar, relação com o conhecimento, conflitos identitários etc., sem esquecer o acesso e o domínio virtual. Terceiro, creio que seja relevante analisar os efeitos subjetivos decorrentes da condição pós-moderna em que vivemos, pois ela massacra todos, inclusive professores e alunos, que são pressionados por ritmo de produtividade tal e qual uma empresa. Um quarto passo é atentarmos às tramas que capturam nosso desejo, reduzindo-o ao desempenho gozo, isto é, a condição do desejo existir somente como troca de desempenho, o que nos coloca em busca de metas nunca possíveis de serem alcan-

çadas e nos afasta de uma ação política da docência e do amor pelo conhecimento, pelo exercício da docência e pelo alunado.

Penso que a escola e a EF podem promover situações para dar outro sentido à vida. Penso em vidas mais solidárias, por entender que a solidariedades se dá no ato da ação diante das regulações a que estamos submetidos. Não se trata da solidariedade cristã de ajuda aos necessitados, tampouco daquela anunciada nas empresas tanto em prol de resultados quanto as que obrigam indiretamente aos seus sujeitos fazerem trabalhos sociais “voluntários”. A solidariedade se dá entre sujeitos que são governados pela mesma lógica capitalista e de negação da vida, isto é, os sujeitos tomarem atitudes solidárias diante das existências dos próprios modos da sociedade. Penso também em direção a práticas pedagógicas que não fixem identidades, que tensionem as representações dominantes e estejam abertas a diferença, entendida como potência para a produção de identidades transitórias e transgressoras, ou seja a impossibilidade de fechamento de limites do ser.

Para encerrar, retomo o currículo cultural como proposta-aposta para a realização desses e outros passos ainda não imaginados.

De forma sucinta, explico que o CC traça mapas dos territórios em que ocorre. Territórios forjados pelos sujeitos da aula, pelos seus saberes acerca das práticas corporais, pelos modos de existência da prática a ser estudada, pelos seus praticantes, pelos diversos discursos que a inventam, a limitam e a transgridem. O mapa é traçado mediante as problematizações que ocorrem nos encontros vivenciados entre alunos, docente e a cultura investigada. A problematização gera a multiplicidade de encaminhamentos a serem planejados para que novos caminhos sejam percorridos, ampliando o mapa do território, criando experiências abertas à diferença. Nesses caminhos se vive o presente, o inesperado, o imprevisível, não se pensa em identidade com significados fechados. Percebe-se o corpo, as relações, os afetos e os desafetos. Investigam-se as forças que constitui o momento vivido, os modos e os porquês de dizer a seu respeito e aos outros de certa maneira e a cultura que regula os sujeitos.

Busca-se desnaturalizar certezas e, com Nietzsche, pensar que a certeza pode ser a origem de todo o mal e, por isso, tomar a incerteza como possibilidade de se orientar pela dúvida, para, abrir-se, assim, ao múltiplo e a diferença. Para validar forma-de-vida.

CONVERSAS COM

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. São Paul: Boitempo, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 20016.

FOUCAULT, Michel. Prefácio à transgressão. In: **Ditos e Escritos III**: Estética, literatura, pintura e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 28-46, 2009

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 21-34.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari **Pedagogia da Cultura Corporal**: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari **Frankenstein, monstros e o Ben10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação da USP, 2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 659-681, abr./jun. 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. pp. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares**: da disciplina para o controle. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE, p. 35-58. 2008.



CAPÍTULO 3

SINDEMIA E EDUCAÇÃO: ENTRE A DURA PEDAGOGIA VIRÓTICA E O ADIAMENTO DO FIM DO MUNDO, COMO FICA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Rubens Antonio Gurgel Vieira¹
Clayton César de Oliveira Borges²
Pedro Xavier Russo Bonetto³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.3

1 Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade de Lavras. Doutor em Currículo pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP). Mestre em Didática pela Faculdade de Educação da USP. Membro do Grupo de Estudo Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP e do Grupo de Pesquisa, Linguagem e Práticas Corporais da Faculdade de Educação da Unicamp. Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba (2008).

2 É Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP e Mestre em Filosofia pelo programa de Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Possui Graduação em Pedagogia, Educação Física e Filosofia. Leciona no curso de Graduação em Educação Física do Centro Universitário São Roque. É pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar da FEUSP. Interessa-se pelos seguintes temas: estudos foucaultianos; história e filosofia da educação; didática; educação física escolar; teorias curriculares; identidades docentes; corpo e subjetividade. Atualmente, vem desenvolvendo trabalhos de pesquisa - sobretudo a partir da perspectiva foucaultiana - direcionados às problemáticas acerca das políticas de currículo contemporâneas como artes de governo envolvidas na constituição de subjetividades.

3 Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), na área temática Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Doutor em Educação na temática Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças (FE-USP). Professor da rede municipal de São Paulo e da Faculdade Flamingo nos cursos de Pedagogia e licenciatura em Educação Física. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da FE-USP. Membro associado do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-SP) e Coordenador científico da atual secretaria do Estado de São Paulo (CBCE-SP). Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, Currículo, Ciências Sociais aplicadas na Educação (Estudos Culturais, Multiculturalismo, Pós-estruturalismo/Filosofia da Diferença).

INTRODUÇÃO

No ano de 2020 o planeta foi atravessado pelo maior desafio do novo milênio, talvez a primeira grande crise global de uma geração e a maior emergência sanitária desde a gripe espanhola: a pandemia da covid-19. As consequências imediatas são terríveis, com estimativas de outubro de 2021 apontando quase cinco milhões de óbitos mundialmente (OPAS, 2021). Somente no Brasil, no mesmo período, temos seiscentas mil mortes – dados que podem ter sido subestimados, dadas as dificuldades óbvias de contabilização.

Não bastasse a tragédia humana, economicamente devemos enfrentar nos próximos anos as piores crises desde a Grande Depressão, da quebra da bolsa de valores em 1929 e o período após as duas Guerras Mundiais – o que definitivamente deve piorar as condições de vida das populações menos favorecidas e mais vulneráveis por muitos anos. O momento é de crise mundial e necessidade extrema de mudanças de comportamento coletivo: precisamos de transformações socioculturais, políticas, econômicas e ambientais.

As gigantescas adversidades provocadas pela contaminação de coronavírus despertaram reações por toda a comunidade científica na busca pelas melhores formas de tratamento, novas tecnologias para combater a doença e, evidentemente, uma corrida mundial pelas vacinas. No campo das Ciências Humanas, destacados intelectuais se manifestaram de forma empenhada na compreensão do momento que vivemos (ZIZEK, 2020; AGAMBEN, 2020; ESPOSITO, 2020; GIL, 2020; DINIZ, 2020; MBEMBE, 2020; KRENAK, 2019, 2020a, 2020b; SOUZA SANTOS, 2020).

Como civilização planetária, encontramos-nos até a chegada ampla da vacina em um impasse: para sermos solidários, responsáveis com a vida humana, necessitamos do isolamento social, do pouco ou inexistente contato, restrito ao ultimamente necessário. Por outro lado, o *Outro* como tema de pesquisa é frequentemente relatado como a fonte do medo, reforçado na conjuntura pela concepção de uma outra pessoa que possa nos contagiar com o novo vírus. Enfrentar o medo da diferença e simultaneamente limitar o contato, o contágio, as interações, a proliferação da vida, eis o óbice. O resultado de tal encruzilhada, seja para a superação de tal embaraço, seja somente para a manutenção de condições mínimas de vida digna, foi muito frequentemente recorrer à vida virtual via internet e suas redes sociais, aplicativos, interações cibernéticas de toda sorte.

Mas a saída virtual, além das óbvias limitações corporais, não se trata de opção universal. Sabemos que o acesso ao mundo digital não acontece de forma igualitária

e, especialmente em países como o Brasil, a democratização da internet ainda é uma realidade distante: dados do IBGE (2018) apontam que uma em quatro pessoas não possuem acesso, o que dá um total de quase 60 milhões de pessoas. Além do acesso, temos ainda a questão da qualidade e disponibilidade da conexão, desafios que impõem sérias barreiras. Não há dúvida, entretanto, que o momento pandêmico promoveu uma intensificação da utilização dos meios digitais – podemos dizer que vivemos, concomitantemente, uma centralidade da cibercultura conjugada com o aprofundamento de um abismo social separando privilegiados de excluídos e abandonados.

Além dos óbvios impactos socioeconômicos, quais efeitos mais a intensificação da utilização e avanço de novas tecnologias em comunicação e informação tem provocado? Pierre Lévy (2010) define como cibercultura o espaço virtual criado pelos avanços tecnológicos nos sistemas computacionais que revolucionaram a informação e a comunicação, modificando as formas de relação humana com o conhecimento. Com a sua metáfora de “Segundo Dilúvio”, pretende descrever o fenômeno de “chuva” de informação que caracteriza a sociedade contemporânea. Pois bem, se já estávamos em um dilúvio, o coronavírus nos trouxe mais tempestades. De um momento para outro, inúmeros processos sociais privados de contato humano se viram na urgência de remodelação, adaptação e criação de novas formas de funcionamento.

Não se trata, evidentemente, de apontar um fenômeno recente. O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) afirma há muitos anos que as transformações cognitivas necessárias para a utilização em larga escala das novas tecnologias já aconteceram. Antes dele, pensadores de meados do século XX como Marshall McLuhan, Alvin Toffler, Carl Sagan, entre inúmeros outros, já nos alertavam das transformações vindouras. O que o ano de 2020 carregou como novidade é justamente todo o contexto viral forçando novas formas de viver extremamente dependentes dessas tecnologias devido ao isolamento social – ao menos até a produção da vacina e entre aqueles que não negam a extrema dificuldade da situação e mortalidade do covid-19.

O campo educacional não está alheio a tal contexto e a conexão intensa com o mundo virtual tem modificado de forma irreversível o que entendemos por educação. Enquanto muitas crianças ficaram absolutamente privadas de qualquer atividade educativa (ampliando a fenda entre privilegiados e marginalizados), muitas outras foram forçadas a mergulhar num mundo de aplicativos, programas de comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos e áudios educativos, utili-

zação das redes sociais para fins pedagógicos, entre outras estratégias criadas pelos docentes.

Não se trata de mera adaptação, mas antes uma reconfiguração do dispositivo escolar com implicações profundas na produção de subjetividades de todos os indivíduos envolvidos no processo. Novas tecnologias computacionais são máquinas de criação de cognição, de produção de novas subjetividades, de novas formas de pensar e ser (LÉVY, 2010; KASTRUP, 1999). Temos como resultado da potencialização do uso das redes um estruturamento contínuo do organismo biológico com os meios tecnológicos – um devir-ciborgue: “sujeitos e máquinas agenciam-se e entram em acoplamentos que podem engendrar novas máquinas e novos sujeitos, em pleno exercício de seu inacabamento e em constante ultrapassamento de seus limites” (KASTRUP, 1999, p. 174).

Apesar da intensa mudança na instituição escolar, não podemos afirmar que os componentes disciplinares são afetados da mesma forma. Ainda que incidam sobre os docentes as mesmas condições estruturais, há especificidades que não podem ser ignoradas. A Educação Física, componente curricular obrigatório que toma por objeto de estudo a cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2009), se encontra arredada nesse liame vírus-educação-internet de modo peculiar, pois muito do que o senso comum pensa sobre a função da disciplina se perde diante da impossibilidade de boa parte de suas práticas, afinal não podemos nos reunir para realizar as manifestações da cultura corporal. O que resta aos docentes desta disciplina? Aulas teóricas e vídeos expositivos sobre as culturas que geraram brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas? Propostas de experimentações individuais que adaptem práticas corporais criadas em outros contextos para o ambiente doméstico? Talvez todas estas alternativas, talvez nenhuma delas: antes de um mergulho didático, pensamos ser necessário uma reflexão acerca de algumas implicações cosmológicas, epistemológicas e políticas da pandemia.

Diante do exposto, este ensaio se propõe a mergulhar na discussão filosófica/política/pedagógica como forma de traçar mapas iniciais, buscando criar alguma espécie de rabisco/rascunho que oriente investigações posteriores.

Iremos nos apoiar em alguns teóricos pós-estruturalistas, mas também em dois grandes professores epistemólogos do Sul: Boaventura de Souza Santos e Ailton Krenak. Em tal companhia, buscaremos refletir como fica a educação, a escola e, mais especificamente nosso campo de estudo, a Educação Física, no novo mundo que se anuncia. A intenção é nos ajudar a entender um pouco o que estamos vivendo e, quiçá, nos possibilitar criar saídas do lugar comum frente à tragédia.

COMO INTERPRETAR O QUE ESTAMOS VIVENDO?

Tão logo os primeiros anúncios jornalísticos alertaram para a dimensão do drama a ser vivido globalmente, intelectuais se lançaram a refletir sobre as causas, perigos e possibilidades da nova ameaça virótica. Nesta seção iremos realizar um apanhado dessas reflexões iniciais, buscando compor um quadro teórico que suporte algumas análises.

Destarte, nada mais apropriado para o contexto do que o debate proposto a partir de uma peça da cultura pop que retrata justamente um futuro cibernético distópico: num artigo intitulado *Logística das pandemias*, Laurent de Sutter (2020) recorre à trilogia *Matrix* (1999, 2003, 2003) e recupera um trecho no qual o agente Smith interpela Morpheus, sinalizando que os seres humanos não são, de fato, mamíferos, uma vez que estes mantêm um equilíbrio com o seu ambiente. Os humanos, por sua vez, instalam-se num dado lugar e se multiplicam, até esgotar todos os recursos naturais e, então, dispersam-se para outro lugar. O vilão da série diz então que os seres humanos são uma doença ao planeta, e afirma de modo taxativo que há outro tipo de organismo que adota comportamento destrutivo semelhante: o vírus.

Na esteira de tal horizonte, o filósofo belga francófono se vale desse traço em comum da humanidade com os modos de operação de um vírus e desenvolve seus argumentos a partir da noção de logística. Desse modo, efetua uma espécie de genealogia e indica que a história das epidemias – que remontaria às comunidades neolíticas (9000 a 7000 a.C.) – relacionam-se com as primeiras instalações sedentárias, que resultaram nos primeiros povoados. Tais instalações sedentárias implicaram, com efeito, nas primeiras coabitações entre humanos e não-humanos. É, pois, nesse período histórico que ocorre o desaparecimento de um contingente enorme de pessoas, de cidades inteiras, ocasionadas por investidas impetuosas de doenças. Paradoxalmente, as inovações técnicas que permitiram aos humanos uma vida mais confortável e organizada, as redes logísticas que contribuíram para deslocamentos geográficos mais eficazes, favoreceram igualmente a sobrevivência e a circulação de diversos tipos de ameaças, entre elas, os vírus. Como resultante, já o dissemos, surgem as primeiras pandemias por toda a superfície do planeta.

Nesse sentido, de acordo com a detecção de Sutter (2020), não há, de fato, novidade alguma nas pandemias contemporâneas. Talvez se possa dizer que, com a Modernidade, e, em seguimento, a ampliação acentuada e praticamente sem limites das conexões logísticas, o surgimento de pandemias parece algo inerente ao modo de vida atual.

[...] as pandemias estão inscritas no fato de que os humanos não podem viver sós – e que certas formas de vida aproveitam dessa impossibilidade da solidão para poder existir também. Por toda a parte em que a logística permite a multiplicação de seres humanos, haverá criaturas suscetíveis de se aproveitar disso; e quanto mais essa logística torne possível a sobrevivência de um grande número de indivíduos, mais eles serão suscetíveis de abrigar aquilo mesmo que é bem capaz de destruí-los (SUTTER, 2020, p. 06).

Em direção diametralmente oposta à de muitos teóricos que se debruçaram sobre a questão viral e que, comumente, culpabilizam os próprios seres humanos pela situação pandêmica, Sutter (2020) entende que seria impraticável designar culpados, ainda que invariavelmente as análises a esse respeito apontem para o capitalismo industrial, a gestão neoliberal das populações, o Ocidente colonizador, a *psyche* antropocentrista entre outros. Em sua ótica, nada mais reducionista e incoerente que tais prognósticos. À guisa de conclusão, para o filósofo, se é bem verdade que alguns parâmetros relativos à concentração e à extensão logística da humanidade sobre o mundo poderiam ser mais bem geridos, essa gestão não é propriamente uma questão de projeto político ou econômico, mas cosmológica.

As estradas, canais, pontes, trilhos, túneis, cabos, conduítes, tubulações, que recobrem o planeta com suas redes, são por definição sistemas de circulação sem os quais não haveria vida alguma – falando propriamente, eles são a vida, porque eles são o mundo. Todo o problema, para aqueles que gostariam de controlar ainda mais os fluxos de indesejáveis, consiste em começar a dimensionar a que ponto – e com mais razão, porque não importa qual a forma do discurso ou da ideologia – é dos fluxos de indesejáveis que nós, em conjunto, dependemos. Jamais poderemos nos desfazer desse conjunto feito de fronteiras fluidas – mas podemos, ao menos, compreender a sua razão de ser (SUTTER, 2020, p. 08).

Ainda que Sutter não nos dê indícios acerca de que cosmologia efetivamente se trata, impossível não recordar aqui da hipótese cosmológica nietzschiana do eterno retorno do mesmo que, em linhas muito gerais, pode ser compreendida como um projeto de transvaloração moral, uma espécie de *ethos* que oferece ao pensamento uma possibilidade de experimentação para a vida prática (MARTON, 1990).

Parece-nos, contudo, que refletir sobre a vida ou sobre os modos de vida – a despeito de estarmos ou não vivenciando uma situação pandêmica e, ainda, das singularidades dos modos de vida – implica, pois, ter em conta as instâncias e racionalidades que, em maior ou menor dimensão, atravessam nossas vidas cotidianas, produzem subjetividades e que, como vimos há pouco, foram completamente descartadas por Sutter. Nesse sentido, vejamos como alguns teóricos se propõem a pensar a pandemia justamente a partir das questões políticas, econômicas e dos processos de governamentalidade das populações.

Slavoj Žižek (2020) apontou em meados de janeiro de 2020, ainda bem no início do espalhamento do vírus, a necessidade de uma “solidariedade incondicional e

uma resposta globalmente coordenada". Para o autor, seria possível que as pessoas utilizassem o "tempo morto" provocado pela nova realidade social para diminuir a ansiedade da vida contemporânea, em uma clara posição otimista das lições a serem retiradas do drama recente. Destacamos alguns pontos na argumentação posterior de Žižek que merecem consideração: as catástrofes de fato demandam certa coesão e aliança que desafiam as leis de concorrência de um mercado global - discussões como renda universal e sistemas unificados de saúde pública nunca obtiveram tanto destaque quanto nos dias atuais; a realidade virtual se torna *locus* de segurança e interação em níveis nunca antes vistos, abarcando até mesmo populações resistentes e colocando pressão nos governos para disponibilizar, desburocratizar e agilizar o acesso ao mundo digital; o evidenciamento das flutuações de mercado como símbolo dos processos sociais, ou seja, fica ainda mais explícito, se é que isso é possível, o quanto a vida social e cultural é regulada pelos valores do mercado e seus índices de sucesso - a vida mercadorizada é avaliada pelo que produz e não pelo seu valor em si. Vemos, portanto, que uma porfia se apresenta claramente: a necessidade da cooperação em um mundo competitivo. Entretanto, o filósofo esloveno não teve muita companhia.

Ainda nos primórdios da virulenta novela mundial, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2020) minimizou os impactos decorrentes da Covid-19 até aquele momento, em meados de fevereiro de 2020, para alertar para os riscos do estabelecimento de um estado de exceção como paradigma normal de governo em nome da segurança populacional. O filósofo questiona se a situação recente não fornecerá os argumentos necessários para o fim do ensino presencial, motivados pelo controle do Estado de exceção. Jean-Luc Nancy (2020) respeitosamente considerou os ataques de Agamben para com os governos como distratores do que realmente importa: as condições de vida de uma civilização em risco. Ao nosso ver, a discussão somente se iniciava e todos os alertas pareciam pertinentes, afinal, como afirma o filósofo português José Gil (2020), o que vem aí, ninguém sabe. Para Gil, as forças que causaram a pandemia são estranhas à ordem mundial e, concomitantemente, a colocam em questão, quebrando o nexos do mundo. Não podemos, segundo o autor, nos limitar a colocar nossas esperanças nas mãos dos líderes que canalizam o medo em adesão política.

Roberto Esposito (2020), amparado pelo conceito de biopolítica de Michel Foucault, entende que a política e o controle da vida estão cada vez mais intrincados, mas de maneiras distintas em cada momento histórico e contexto social, de modo que as análises mais ligeiras devem ser evitadas. Para o autor, a medicalização da política e a politização da medicina são fatores mutuamente imbricados na trans-

formação da política contemporânea, o que resulta mais em decomposição dos poderes públicos do que numa articulação totalitária. Os argumentos de Esposito são elucidativos quando olhamos para as disputas de narrativas entre as figuras políticas brasileiras na gestão da crise do vírus, com coletivas oficiais se transformando em verdadeiros palanques de campanha. De qualquer forma, esta discussão colocou em xeque os argumentos *zizekianos* de um poder subversivo do vírus ao sistema capitalista internacional.

Daniele Lorenzini (2020) também faz uso do conceito de biopolítica para pensar a pandemia, porém, sugere que se faça um uso cuidadoso desta noção. Advoga que Foucault cunhou a noção de biopolítica não para mostrar o quão cruel ou benevolente seria tal forma de poder, uma vez que o poder não é bom nem mau em si, mas é sempre perigoso, sobretudo se aceito sem questionamento. Tratou-se, pois, de dar a ver como os processos biológicos (taxas de natalidade, mortalidade, morbidade, expectativa média de vida entre outros) tornaram-se questão fulcral para a tomada de decisões políticas, e isso independentemente de situações atípicas, como uma pandemia. Em outros termos, pode-se dizer que Foucault procurou explicitar uma mudança de paradigma na forma como somos governados, no qual os processos biológicos possuem centralidade.

A partir da perspectiva foucaultiana, Lorenzini (2020) alerta-nos que não se trata de ser a favor ou contra a biopolítica, mas tratá-la como um evento histórico que define, em alguma medida, o modo como somos governados. Dessa perspectiva, as objeções acerca de medidas coercitivas de confinamento e controle em tempos de pandemia causam-lhe espanto, uma vez que o poder disciplinar e biopolítico em nossa sociedade “funciona principalmente de forma automática, invisível e perfeitamente normal – e que é mais perigoso precisamente quando não o notamos” (p. 3).

Ora, tendo em vista que o poder biopolítico não se exerce somente em situações excepcionais, talvez devêssemos questionar o quanto, em nosso cotidiano, somos sujeitos biopolíticos obedientes, já que tal forma histórica de subjetividade tem se efetivado há pelo menos dois séculos. Em tal empreitada, Lorenzini (2020) considera pertinente valermos-nos da ontologia crítica ou, se quisermos, da atitude crítica foucaultiana que, em linhas muito gerais, consiste num procedimento que objetiva interrogar os modos de pensamento tomados como verdade, que fundamentam as práticas e os comportamentos cotidianos.

Outro ponto destacado pelo autor é a interconexão da biopolítica com o racismo. Nesse sentido, assinala que não se pode reduzir a biopolítica à célebre fórmula

foucaultiana de fazer viver e deixar morrer, dado que a biopolítica contemporânea pode ser mais bem compreendida como uma política de vulnerabilidade social, que estabelece hierarquias no valor das vidas como estratégia para o governo dos vivos – naquilo que Achille Mbembe (2018) denominou de necropolítica.

Lorenzini, ao ser contrário às análises que compreendem que o vírus nos coloca numa situação de igualdade – a não ser que se trate da igualdade dos ricos e privilegiados que não precisaram trabalhar ou que puderam se manter trabalhando em casa –, explicita justamente a “produção incessante da vulnerabilidade diferencial e das desigualdades sociais” (LORENZINI, 2020, p. 5). O filósofo indaga, por exemplo, por qual motivo os merecidos aplausos aos médicos e profissionais da saúde que estão na linha de frente no combate ao vírus não se estendem aos caixas de supermercado e farmácia, motoristas de transporte público, operários e tantas outras categorias que trabalham em empregos fundamentais para o funcionamento da sociedade. Não seriam estes também profissionais da saúde?

Diagnóstico análogo, mas não inteiramente equivalente no que concerne aos efeitos do Covid a partir de uma leitura biopolítica, é ofertado por Preciado (2020). Assinalando algumas modulações e paradoxos da biopolítica, não deixará de apontar que “o vírus atua à nossa imagem e semelhança, não faz mais do que replicar, materializar, intensificar e estender a toda a população as formas dominantes da gestão biopolítica e necropolítica que já estavam trabalhando no território nacional e em suas fronteiras” (PRECIADO, 2020, p. 5).

Com a descoberta da vacina no século XIX, a noção de imunidade passou do campo do direito à esfera médica, de modo que se arquitetava desde então o ideal de indivíduo moderno compreendido não somente como agente econômico livre, mas também como um corpo imune igualmente livre. Na esteira de Roberto Espósito e recorrendo ao exemplo do abjeto regime nazista – que considerava como ameaça todos aqueles corpos que não pertencessem à comunidade ariana –, Preciado (2020) alerta para os perigos do manejo imunológico. Em sua ótica, tal entendimento imunológico de sociedade não acabou propriamente com a derrocada do regime nazista, uma vez que sobrevive em políticas neoliberais que, na atualidade, objetivam administrar minorias racializadas e populações migrantes.

Valendo-se ainda da investigação de Emily Martin acerca da relação entre imunidade e política na cultura americana durante as crises de poliomielite e AIDS, que constatou que a imunidade corporal não é apenas um mero fato biológico, independente de variáveis culturais e política, tendo em vista que é resultante de parâmetros sociais e políticos que alternadamente produzem soberania ou exclu-

são, proteção ou estigma, vida ou morte, Preciado (2020) considera que tal inferência é pertinente para compreender a situação pandêmica contemporânea. Assim, de modo perspicaz e sarcástico que lhe parece habitual, pronuncia que:

Se repensarmos a história de algumas das epidemias globais dos últimos cinco séculos sob o prisma oferecido por Michel Foucault, Roberto Espósito e Emily Martin, é possível elaborar uma hipótese capaz de assumir a forma de uma equação: diga-me como sua comunidade constrói sua soberania política e eu lhe direi quais serão as formas de suas epidemias e como você as enfrentará (PRECIADO, 2020. p. 6-7).

De volta às considerações acerca da ausência de novidade na gestão biopolítica do Covid-19, Preciado (2020) apresenta alguns exemplos históricos, como as epidemias de sífilis e, mais recentemente, a de AIDS, para sinalizar que, não obstante suas peculiaridades, a questão que se põe, no mais das vezes, é: quais serão as vidas que estaremos dispostos a salvar e quais serão sacrificadas durante e após a crise que estamos vivendo.

Mas isso não é tudo. O Covid-19 transpassou as políticas de fronteira territorial para o nível micro, isto é, para cada corpo individual: “A nova fronteira é a máscara. O ar que você respira deve ser apenas seu. A nova fronteira é a sua epiderme” (PRECIADO, 2020, p. 12). Desta feita, as medidas de confinamento e imobilização aplicadas recorrentemente aos migrantes, refugiados e outros grupos tidos como abjetos são agora aplicadas a todos nós.

A gestão política do Covid-19 trata-se, com efeito, de uma forma de gerenciar a vida e a morte e que parece delinear os contornos de uma nova subjetividade, por meio de técnicas de biovigilância e, ainda, do lar pessoal não apenas como espaço de confinamento do corpo, como em outras pandemias, mas como “centro da economia de teleconsumo e teleprodução. O espaço doméstico agora existe como um ponto em um espaço controlado por ciber, um local identificável em um mapa do Google, uma caixa reconhecível por um drone” (PRECIADO, 2020, p. 15).

Por fim, Preciado sinaliza a possibilidade de transformação política, de reapropriarmos criticamente as técnicas biopolíticas que nos constituem:

Os governos chamam ao confinamento e ao teletrabalho. Sabemos que, na verdade, eles nos chamam à descoletivização e ao telecontrole. Vamos usar o tempo e a força do confinamento para estudar as tradições de luta e de resistência das minorias que nos ajudaram a sobreviver até agora. Vamos desligar os celulares, desconectar a Internet. Façamos o grande blecaute diante dos satélites que nos observam e imaginemos juntos a revolução que virá (PRECIADO, 2020, p. 18).

Até aqui Zizek, Agamben, Mbembe, Espósito, Lorenzini e Preciado apontam para saídas distintas que vão de uma necessária solidariedade virótica, para alertas

contra o estado de exceção, uma ontologia hipercrítica e uma prótese biopolítica perversa. Mas ao considerarmos o alerta de Preciado da conexão entre a política de luta contra o vírus com a construção de soberania de um povo, precisamos recorrer ao contexto brasileiro por outras vias.

PENSANDO COM O SUL

Durante centenas de anos os países periféricos colonizados sofreram não somente com processos de destruição civilizatório, mas de forma concomitante com um epistemicídio que apaga da história a produção cultural de muitos povos. Reside neste movimento nortenho dito civilizatório, mas profundamente cruel, as sementes das mazelas contemporâneas. Logo, é clara a necessidade de recorrer às epistemologias do Sul como forma de encontrar qualquer chance de resposta, uma vez que não podemos supor que as condições de enfrentamento da pandemia são as mesmas no Brasil em comparação com a Europa, EUA, China, etc.

A antropóloga Débora Diniz (2020) relembra que as distintas realidades entre as nações nos impedem de pensar que estamos todos mundialmente no mesmo barco. Também pensando a partir da biopolítica como o poder que organiza as políticas da vida, a intelectual articula com o pensamento do teórico político camaronês Achille Mbembe para pensar a realidade brasileira a partir da concepção de necropolítica: uma política de morte, que permite o fim daqueles que não interessam ao sistema financeiro. Nesta perspectiva, doenças regionais e dilemas humanos localizados não interessam aos governos e não estimulam grandes políticas públicas.

Para exemplificar, muitas epidemias brasileiras receberam e recebem do poder público uma atenção seletiva, adequada aos centros urbanos que contém os indivíduos considerados socialmente dignos e um completo abandono de regiões marginalizadas assoladas por dengue, chikungunya, zika vírus, etc. Não fosse o poderio pandêmico devido à alta virulência do vírus covid-19, é seguro supor que *lockdown* e vacinação coletiva não entrariam na pauta global. É por isto que buscamos em dois sulistas uma perspectiva amplificadora do que estamos vivenciando: Boaventura de Souza Santos e Ailton Krenak.

Sousa Santos (2020), em *A Cruel Pedagogia do Vírus*, afirma que a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade, pois para o autor desde a década de 1980 o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Todas as formas de sujeição, domínio do homem sobre outros homens e homens sobre a natureza, todas as tecnologias de ex-

tração insustentáveis, todas as formas de exploração da vida já estavam com as suas condições instaladas e profundamente arraigadas em uma urbanização planetária.

Todavia, a irrupção de uma pandemia escancara a necessidade de mudanças drásticas, o ponto onde não há retorno e que demanda uma reconfiguração planetária das subjetividades, dos modos de produção, dos patamares de consumo, dos anseios coletivos. Em *Tudo que é sólido se desfaz no ar*, Sousa Santos (2020) diz que, de repente, o contexto pandêmico fez possível (ou nos forçou) questionar as nossas formas de vida baseadas no capitalismo, no colonialismo e no patriarcado. Assim, a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra. Com a parada obrigatória, animais voltaram a habitats longamente abandonados, rios voltaram a respirar, outros sons além de buzinas, motores e som industrial se fizeram presentes.

Em *A Sul da quarentena*, Sousa Santos (2020) afirma que qualquer quarentena é mais difícil para uns grupos sociais do que para outros, e quase impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. Assim, a quarentena é sempre discriminatória, pois possui como missão tornar possível a quarentena ao conjunto da população do Norte enquanto joga na fogueira habitantes do Sul: mulheres, trabalhadores precários, informais, trabalhadores da rua, os sem-abrigo ou populações de rua, moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, os internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente, deficientes, idosos, entre outras possibilidades de descrição dos excluídos, alijados e sacrificados.

Ao contrário do que se possa pensar, Souza Santos diz que, de imediato, o pós-quarentena não será um período propício a discutir alternativas, a menos que a normalidade da vida a que as pessoas quiserem regressar não seja de todo possível. No curto prazo, o mais provável é que, no fim da pandemia, as pessoas queiram assegurar que o mundo que conheceram, afinal, não desapareceu. Regressarão sofredamente às ruas, ansiosos por voltar a circular livremente. Irão aos jardins, aos restaurantes, aos centros comerciais, visitarão parentes e amigos, regressarão às rotinas que, por mais pesadas e monótonas que tenham sido, parecerão agora leves e sedutoras. No entanto, o regresso à “normalidade” não será igualmente fácil para todos. E o autor questiona:

Quando se reconstituirão os rendimentos anteriores? Estarão os empregos e os salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? Desaparecerá o Estado de exceção que foi criado para responder à pandemia tão rapidamente quanto a pandemia? (SOUSA SANTOS, 2020, p. 29).

Em cima de tais questionamentos e tratando de refutar uma perspectiva neoliberal típica do pensamento ocidental, Sousa Santos (2020) elenca algumas lições:

- Lição 1. O tempo político e midiático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre.
- Lição 2. As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga.
- Lição 3. Enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro.
- Lição 4. A extrema-direita e a direita hiper-neoliberal ficam definitivamente (espera-se) descreditadas.
- Lição 5. O colonialismo e o patriarcado estão vivos e reforçam-se nos momentos de crise aguda.
- Lição 6. O regresso do Estado e da comunidade.

É possível perceber os elos e aproximações entre as lições do pensador português com os conceitos de biopolítica e necropolítica trabalhados na seção anterior. De fato, mesmo que Sutter nos provoque a percebermos que as condições sócio-políticas contemporâneas não sejam especificamente as únicas condições geradoras de novas pandemias, é difícil discordar de certo sentimento amplamente presente entre intelectuais acerca da discrepância das condições de resistência.

Veiga-Neto (2020) entende que o que estamos enfrentando não se trata de uma simples pandemia, uma vez que o termo remete ao alcance planetário de uma doença infectocontagiosa. Pois bem, tal condição provoca alterações de ordem social, cultural e econômica que vão muito além da questão do contágio. Em artigo conveniente para nossa articulação teórica denominado *Mais uma lição: sindemia covídica e educação*, o autor se inspira no antropólogo Merrill Singer para propor o termo sindemia como mais apropriado para descrever o contexto virótico global, justamente por conectar as dimensões descritas acima em conjugação com questões ambientais. É precisamente o que estamos vivenciando, uma crise planetária que envolve nossos códigos culturais, modos de produção, organização societária, cosmologia, espiritualidade – uma sindemia.

A questão que emerge, então, é como proceder em tal contexto – o que nos resta fazer diante das dificuldades? Souza Santos (2020) afirma que nos próximos tempos esta situação nos dará mais lições – sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto. Diante de tantas angústias e necessidade por respostas e caminhos, uma voz tem se destacado por carregar uma cosmovisão ameríndia epistemologicamente muito distante das tradicionais concepções ocidentais – estamos nos referindo aos escritos do indígena jornalista escritor filósofo Ailton Krenak.

Krenak em *O amanhã não está à venda* (2020), examina o contexto pandêmico e traz questões fulcrais: *Somos de fato uma humanidade? A atual forma como tocamos a vida é algo possível? O que levaremos dessa experiência com o vírus?* Para o intelectual indígena, nós nos acostumamos com essa ideia naturalizada de humanidade, mas ninguém mais questiona o sentido do que pode ser um humano, uma ideia de humanidade. De acordo com o autor, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades, criando subhumanidades que vivem numa grande miséria – e isso foi naturalizado, não nos provoca ojeriza, asco ou ao menos estranhamento. Concomitantemente, subhumanidades que resistem agarradas na Terra, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina: caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – existe aí uma lição, um caminho, alguma possibilidade).

Por isso, Krenak (2020) afirma que o vírus é reflexo de uma mentalidade doentia que está dominando o mundo há tempos. Uma forma de vida insustentável que adotamos por livre escolha. Descreve como: “uma fantástica liberdade que todos adoram reivindicar, mas ninguém se pergunta qual o seu preço” (p. 5). Complementa, dizendo que o vírus está discriminando a humanidade, e em continuidade ao que escreveu em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), assevera que uma das ideias extremamente necessárias para a adiar o fim do mundo é a compreensão social que não somos “o sal da terra”, assim, é urgente abandonar o antropocentrismo, uma vez que há muita vida além do nosso modo, não fazemos falta alguma na biodiversidade. Diz ainda, que esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta.

Por fim, o intelectual indígena diz que quem está apenas adiando compromissos, como se tudo fosse voltar ao normal, está vivendo no passado. Para ele, o futuro é aqui e agora, pode não haver o ano que vem. Ninguém escapa, nem aquelas pessoas saindo de carro importado para mandar seus empregados voltarem ao trabalho, como se fossem escravos. Se o vírus os pegar, eles podem morrer, igual a todos nós. Com ou sem Land Rover. Por isso, diz: “tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro” (p. 22).

E COMO FICA A EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA?

Diante do distanciamento social exigido pela pandemia da covid-19, em março de 2020, num bairro de Sevilha, na Espanha, um professor de Educação Física subiu até o telhado do prédio mais baixo do bairro e iniciou uma aula improvisada com uma série de exercícios físicos. O gesto chamou a atenção dos moradores dos prédios vizinhos que, das varandas dos seus apartamentos, reproduziram os movimentos do professor espanhol. O vídeo da cena viralizou mundo afora. As reportagens que noticiaram o acontecimento destacavam a necessidade de reinvenção diante da situação pandêmica.

No cenário educacional brasileiro, com o fechamento das escolas, o discurso acerca da reinvenção e improvisação também passou a ser adotado como uma espécie de palavra de ordem. No caso específico da Educação Física escolar, além desses discursos, também se recorreu, invariavelmente, àqueles que sinalizavam uma correlação direta entre exercício físico e saúde física e mental, característicos das propostas biopsicológicas do componente. Dessa forma, através do uso de plataformas digitais, muitos professores e professoras de Educação Física passaram a estimular seus alunos e alunas a exercitarem-se, da maneira que fosse possível. Um dos objetivos seria prevenir o sedentarismo que aumentou muito durante a pandemia, além dos benefícios de ordem psicológica. Sem menosprezar os esforços desses docentes, nos propomos aqui a pensar uma Educação Física que não esteja vinculada simplesmente a um viés funcionalista, afinal, a intenção é não perder o alerta de Krenak de vista – não queremos um retorno à normalidade.

A questão “o que é a Educação Física” é, além de clássica, profundamente desgastada. Mas como nos ensina Bracht (1995), de tempos em tempos necessária – e não parece haver momento mais propício do que estes últimos anos. Ao nos incitar a questionar que tipo de humanidade estamos a defender, Krenak consequentemente força o deslocamento da questão para o campo da Educação e, consequentemente, a Educação Física (além de qualquer outro campo de atividade humana). As respostas que o campo nos forneceu até aqui seriam suficientes para sustentar uma nova postura?

As metodologias inspiradas nas ciências psicobiológicas foram questionadas em sua relevância para a função social da escola há décadas, entretanto, mesmo as teorizações críticas focalizadas no acesso ao modelo de vida industrial e igualitarismo social necessitam de ampla revisão. Afinal, a distribuição de renda e o fim das opressões capitalistas não garantem qualquer alteração em nossa relação com o planeta, pois não basta lutarmos por inclusão na categoria humano se tal concepção

ainda está apoiada em um antropocentrismo que escraviza animais, destrói biodiversidades para sua conveniência e explora de maneira predatória cada canto do planeta, mesmo ao custo da própria autodestruição.

De fato, mesmo a vertente curricular apoiada nas correntes pós-críticas, que desconfiam de categorias transcendentais como racionalidade, progresso teleológico e conhecimento representacional, pouco ou nada adentraram a questão ambiental. Temas como veganismo, escravidão animal, biodiversidade, entre outros, são capitaneados por outros campos do conhecimento e movimentos sociais, como se a cultura corporal não estivesse profundamente conectada com os modos de relação com a natureza.

A sensação que nos percorre ao olhar de sobrevoos para o campo curricular da Educação Física é de que as questões remetem ao institucionalizado na lógica subumana que Krenak nos descreve, como se para realizar uma roda de capoeira, nadar, praticar ioga, treinar Kung Fu, caminhar, correr, etc. fosse extremamente necessário um local fechado (academia, clube, associação...), com energia elétrica, funcionários de limpeza, cantina vendendo sucos, tapiocas e suplementos esportivos. Nesse caso, as lutas se limitam para incluir em tais espaços também os trabalhadores, pretos, mulheres, deficientes, homossexuais, pessoas trans, pessoas não binárias, etc. Bem distante de menosprezar tais lutas, a provocação que Sousa Santos e Krenak nos colocam é esta: é somente isto que queremos? Lutar para um retorno à normalidade? Porque não podemos nos iludir, mesmo as lutas pela libertação das subjetividades que não considerem suas conexões ambientais estão ignorando os alertas de Krenak e as lições de Sousa Santos.

Assim, não nos julgamos capazes de responder como fica a Educação Física, mas anunciamos como gostaríamos que não ficasse: um retorno ao ponto que era antes (mesmo que crítico ou pós-crítico). O que defendemos para o campo curricular da Educação Física é a necessidade de esconjurar qualquer anseio de normalidade, uma revisão de solos epistêmicos, um estranhamento de todas as perspectivas cunhadas até então para que, a partir da fabricação de novas teorizações, o cotidiano escolar tenha como propósito uma educação que não tenha o homem e suas necessidades como centro, para que não passemos de um tipo de escravidão à outra ou lutemos por migalhas de um sistema autodestrutivo. Quem sabe, assim, não seremos capazes de finalmente inventar a escola livre dos anseios modernos de formação de obra capacitada, um problema apontado há décadas insistentemente na literatura. Mas, para dizer o mínimo, insatisfatoriamente enfrentado em termos concretos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O estado de exceção provocado por uma emergência infundada**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/596584-o-estado-de-excecao-provocado-por-uma-emergencia-imotivada>. Acesso em: 20/12/2020.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”? **Movimento**, ano 2, n.2, junho, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DINIZ, Débora. **A necropolítica das epidemias**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniaio/2020-03-09/a-necropolitica-das-epidemias.html>. Acesso em: 20/12/2020.

ESPOSITO, Roberto. **Tratados a todo custo**. Disponível em: <https://antinomie.it/index.php/2020/02/28/curati-a-oltranza/>. Acesso em: 20/12/2020.

GIL, Jorge. **O medo**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/03/15/sociedade/ensaio/medo-1907861>. Acesso em 20/12/2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC). Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LÉVY, Piérre. **Cibercultura**. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

LORENZINI, Daniel. Biopolítica nos tempos do Coronavírus. Tradução de Thiago Fortes Ribas. **Revista online do Instituto Humanas Unisinos**, 2020, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597370-logistica-das-pandemias>>. Acesso em 20 jun. 2021.

MARTON, Scarlet. **Nietzsche: das foças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MBEMBE, Achille. **Pandemia democratizou o poder de matar**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em 20/12/2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PRECIADO, Paul Beatriz. Aprendiendo del vírus. **El País**, 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html?outputType=amp>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SUTTER, L. Logística das pandemias. Tradução de Murilo Duarte Costa Corrêa. **Revista online do Instituto Humanas Unisinos**, 2020, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597370-logistica-das-pandemias>>. Acesso em 20 jun. 2021.

ZIZEK, S. **Meu sonho de Wuhan**. Disponível em: <https://www.welt.de/kultur/article205630967/Slavoj-Zizek-My-Dream-of-Wuhan.html>. Acesso em: 20/12/2020.

CAPÍTULO 4

EFEITOS DO NEGACIONISMO CIENTÍFICO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.4

¹ É licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde exerce a função de Diretor (2018-2022) e atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, supervisiona pesquisas de pós-doutorado e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br). Investiga a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e do CNPq, do qual é Bolsista de Produtividade em Pesquisa. Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, Currículo, Formação de professores e Teorias pós-críticas.

O conteúdo deste texto foi abordado pela primeira vez durante o I Congresso de Educação Física da Faculdade de Educação Física de Sorocaba, a histórica e bem-conceituada FEFISO, em novembro do ano pandêmico de 2020, na mesa “Educação Física escolar: pesquisa, gestão e docência”. Estimulado pela amiga e também debatedora no evento, professora Nyna Taylor Gomes Escudero, publiquei os principais argumentos em formato de artigo¹ no Jornal da USP. A resenha circulou nas redes sociais, gerando alguma polêmica. Sem avaliar se recebeu mais críticas que manifestações de apoio, soube de algumas controvérsias aqui e acolá, principalmente no ambiente acadêmico, onde teve alguma repercussão, incluindo convites para tratar do assunto em webnários organizados por grupos de pesquisa.

Muito do que aqui está reproduz o arrazoado disponível na internet. Aproveitei, no entanto, a maior oferta de espaço para ampliar a discussão e agregar outros elementos que ajudem a pensar sobre o negacionismo científico no ensino da Educação Física. O leitor e a leitora perceberão que se trata de um acontecimento corriqueiro, disseminado nas escolas e, em alguns casos, cultivado pelos professores e professoras que atuam na formação inicial e continuada, justamente quem, em tese, deveria combater essa mazela com todas as forças. Desde já, atribuo a esses colegas a responsabilidade pelo quadro desolador que impera na docência no componente, agravado com a proliferação de discursos nas plataformas virtuais, quase sempre à mercê de interesses neoliberais. Não pretendo encerrar a discussão nesta oportunidade que me foi dada para retomar o assunto. Sigo aberto ao debate e interessado em conhecer outros pontos de vista.

Pois bem, feito o preâmbulo, passemos aos argumentos.

O negacionismo pode ser entendido como uma recusa a evidências concretas, óbvias, que gozam de um consenso ampliado ou que são cientificamente comprovadas. Embora a expressão tenha sido largamente utilizada como referência à negação de fatos históricos, mais recentemente passou a caracterizar também o comportamento de quem desconsidera as contribuições da ciência que, em linhas gerais, abarca as explicações sobre os fenômenos baseadas na razão, empiria e método. Por sua vez e sinteticamente falando, o método científico é tomado como um conjunto de normas ou comportamentos a serem seguidos durante a produção de novos conhecimentos. Tal procedimento se denomina pesquisa ou investigação. Negar a ciência significa, por conseguinte, desprezar a rigorosidade que qualifica a sua produção em favor de suposições ou meras convicções.

1 NEIRA, M. G. Negacionismo científico no ensino de Educação Física. Jornal da USP, 21/01/2021. Disponível em <<https://jornal.usp.br/?p=385902>> Acesso em 27 jun.2021.

O processo de pesquisa parte do conhecimento científico disponível, identifica suas lacunas ou insuficiências para responder aos problemas que se atualizam ou persegue a obtenção de outras respostas para problemas existentes. Os resultados alcançados desfrutarão de validade enquanto não forem submetidos à crítica e revisão. O que costuma suscitar outros estudos sobre o mesmo objeto, normalmente diversificando métodos ou referenciais teóricos e empíricos, alcançando conclusões diferentes. O conhecimento anterior perderá sua força a depender do potencial da nova explicação. O conhecimento científico, portanto, é sempre provisório. Sem crítica fundamentada, sem questionamento, não existe ciência.

O conhecimento científico a respeito do ensino da Educação Física não foge a essa regra. No campo histórico, por exemplo, se desconhecia a existência de pedagogias afastadas do paradigma da aptidão física durante a ditadura civil-militar (1964-1985). Isso se deve aos materiais analisados e métodos empregados. Por muito tempo, as pesquisas se concentraram na análise dos fundamentos legais. Logo, os resultados convergiam para a exclusividade de um ensino pautado nos princípios biologicistas. A situação se modificou quando os pesquisadores e pesquisadoras garimpavam e estudavam planos de aulas, registros escolares ou entrevistavam professores e professoras que atuaram nas décadas de 1960 e 1970. Os resultados trouxeram um certo alento à história do componente. Felizmente, nem todos fomos tão subservientes aos modelos impostos quanto fizeram crer as pesquisas anteriores. Contudo, infelizmente, os novos conhecimentos ainda não conseguiram modificar a representação do ensino de Educação Física daquela época. Eis o negacionismo. Cabe perguntar por que a historiografia mais recente não consegue romper com os conceitos anteriores. Que obstáculos enfrenta? Por que os cursos de formação inicial ou continuada de professores oferecem resistência às explicações contemporâneas? A quem beneficia a reiteração de discursos anacrônicos?

Vejamos um caso mais complexo. É sabido que a identidade da área atravessou um período de crise em que seus pressupostos foram questionados, o que abriu caminho para o surgimento de um conjunto de propostas que configuram o que se fez conhecer por Movimento Renovador. As novas teorias de ensino buscaram romper com o paradigma da aptidão física mencionado no parágrafo acima. Surpreende o fato que uma parcela considerável de artigos, dissertações e teses que abordam o assunto passe ao largo das concepções pautadas na psicologia do desenvolvimento para conferir exclusividade às perspectivas baseadas no materialismo histórico ou na teoria da ação comunicativa, mesmo que as primeiras sigam influenciando a prática pedagógica de muitos professores e professoras, enquanto as segunda e terceira, após mais de trinta anos de sua divulgação, careçam de efetividade na es-

cola, o que só se adquire com a publicação de experimentos bem-sucedidos. É interessante observar essa dupla negação da ciência. Por um lado, apenas as propostas críticas são vistas como renovadoras e, por outro, a insuficiência de trabalhos de campo inviabiliza o tensionamento da teoria e, conseqüentemente, sua adequação à realidade escolar.

Não é segredo que as vertentes de ensino da Educação Física respaldadas na pedagógica histórico-crítica e na teoria crítica gestada pela Escola de Frankfurt foram concebidas no contexto universitário. Boas ideias, sem dúvida. Resultantes de reflexões filosóficas que muito teriam a ganhar com a empiria. Condição que lhes permitirá transcender o nível de conjecturas, silogismos e deduções. A falta de ressonância nas quadras, pátios e salas de aula chegou a ser justificada por alguns dos seus proponentes. As razões apresentadas vão desde a mudança da função social da escola e da própria Educação Física, até a dificuldade de quem se esperava que as colocasse em ação para compreender as epistemologias que lhes dão sustentação. Um modo mais ameno de dizer que os professores e professoras não entendem o materialismo dialético e a teoria da ação comunicativa, por isso não conseguem desenvolver as aulas segundo seus pressupostos. Passadas três décadas do seu nascimento, segue intacta a simpatia dos docentes pelo caráter progressista e renovador, mesmo que a maioria siga atuando em consonância com as propostas acríticas, justamente porque se materializaram em práticas de ensino, documentos curriculares e se fazem presentes no universo extraescolar. Disso tudo é possível extrair duas lições. Primeira: ao menos no campo pedagógico o conhecimento científico decorrente da análise das experimentações é muito mais potente, logo, uma teoria de ensino divorciada da prática tem pouca ou nenhuma valia. Segundo: os desafios relativos à implementação e incorporação pelos professores e professoras obstaculizam a legitimidade de qualquer teoria de ensino.

O negacionismo científico no ensino da Educação Física possui uma faceta ainda mais preocupante e, por isso, exige um exame aprofundado. Apesar da política curricular ter inserido o componente na área de Linguagens desde o fim do século passado e da disponibilidade de pesquisas que indicam a potência da perspectiva cultural² para efetivação de um currículo democrático e democratizante, observa-se em determinados segmentos da academia, a prevalência de um pensamento ultrapassado e alicerçado nas teorias não críticas, mesmo que desconectadas da função da escola, ou nas expectativas não cumpridas das teorias críticas, como se disse, concebidas sem base empírica, ou seja, à revelia do que acontece na escola. Causa espanto, mas não são poucos os que ignoram que as práticas corporais possam ser

² A produção científica acerca da perspectiva cultural da Educação Física pode ser acessada no portal do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP cujo endereço é <http://www.gpef.fe.usp.br/>

tomadas como textos da cultura atravessados por relações de poder que produzem discursivamente as diferenças de classe, raça, etnia, religião, gênero e orientação sexual, impregnadas nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Em vez disso, preferem acreditar nos efeitos educativos do aprimoramento das habilidades motoras, no ensino dos esportes hegemônicos, no estímulo à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo ou na denúncia à ideologia capitalista incrustada nas manifestações da cultura corporal. O uso do verbo “acreditar” é proposital, uma vez que a literatura da área vem denunciando a impropriedade dessas vertentes quando se mira a formação para o exercício pleno da cidadania. Vale lembrar que basear-se em crenças corresponde a negar o conhecimento científico.

É indubitável que essa postura um tanto ingênua quando transplantada para os cursos de licenciatura em Educação Física deixa sequelas no trabalho dos futuros professores e professoras. Precisamente a instituição que deveria primar por uma formação científica – o que só pode ser feito mediante estudo e discussão de pesquisas de relevo no campo das ciências da educação e, nomeadamente, da metodologia de ensino, como também pela aproximação dos estudantes da prática investigativa –, acaba disponibilizando aos licenciandos um repertório conceitual desatualizado e indiferente às demandas da sociedade contemporânea. A literatura sobre o tema mostra que grande parte das egressas e egressos, ao depararem com uma realidade para a qual não foram formados, mergulham na frustração e acabam abandonando a docência, não sem antes responsabilizar as crianças e jovens ou a estrutura e funcionamento das escolas pela própria incompetência. Convenhamos, negar a ciência tem um quê de sadismo e perversidade.

Deixemos as ilustrações de lado para postular os principais motivos que levam ao negacionismo científico no ensino da Educação Física. Iniciemos pelo mais trivial: o sujeito não procura compreender a teoria. Aqui é importante pontuar a distinção com relação à justificativa apresentada pelos proponentes das teorias curriculares críticas da Educação Física sobre as dificuldades para sua adoção no âmbito escolar. Diante da crescente divulgação dos estudos sobre as intervenções pedagógicas inspiradas nas teorias pós-críticas, as reações negacionistas advêm da falta de interesse em conhecer os argumentos multiculturalistas, pós-modernos, pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas, descrevendo-os como alegorias neoliberais que desqualificam o debate ou reduzem a resistência. Esses campos teóricos vêm produzindo análises que incorporam as perspectivas críticas, mas questionam fortemente suas promessas de conscientização, emancipação, superação e autonomia. A ausência de tentativas para pensar de outro modo revela um certo viés reducionista baseado numa fé inabalável em conceitos cunhados em pleno século XIX, épo-

ca em que os dogmas do pensamento moderno eram fortemente questionados pela Filosofia e praticamente refutados pela Psicanálise.

Se somarmos a isso as características indiscutíveis das sociedades contemporâneas pós-industriais (globalização, democratização, crise ambiental, movimentos sociais organizados, lutas pelo direito à diferença etc.), a relutância com relação à epistemologia da teoria curricular cultural converte-se em negação das suas constatações. Seria mais honesto buscar aproximar-se da argumentação “pós” que se encontra disponível entre tantas outras, nas obras de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida, Judith Butler, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Homi Bhabha, Stuart Hall, bell hooks, Boaventura Sousa Santos, Giorgio Agamben, Gayatri Spivak, Walter Mignolo ou Zygmunt Bauman. Se quisermos permanecer na produção nacional, é possível encontrar excelentes referências nos trabalhos de Alfredo Veiga-Neto, Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo, Vera Maria Candau, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Marlucy Alves Paraíso, Silvio Gallo, Ailton Krenak, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Suely Rolnik, Alexandre Filordi de Carvalho, Djamila Ribeiro, Sandra Mara Corazza, Virgínia Kastrup ou Margareth Rago. Essa simples atitude, humilde para dizer o mínimo, permitiria a qualquer pessoa se debruçar sobre os trabalhos empíricos existentes, criticá-los e apontar suas fragilidades, o que ajudaria a melhorar a proposta. Reiteramos, sem crítica fundamentada não há ciência.

O negacionismo também pode ser atribuído a uma compreensão restrita do processo de produção de conhecimentos. A pós-modernidade tem se constituído como cenário propício à criação e invenção de métodos de pesquisa, sobretudo nas Ciências Humanas. Os setores mais alinhados aos modelos positivistas e estruturalistas nem sempre veem com bons olhos outros gestos investigativos – cartografia, bricolagem, pesquisa-intervenção, análise do discurso, autobiografia, etnografia pós-crítica etc. Daí decorre a negação de toda e qualquer contribuição que possam trazer.

Há mais. Em muitos casos, o negacionismo científico se deve a crenças disseminadas pelos discursos que circulam nos meios de comunicação, provenientes das entidades que agregam os profissionais da área ou, ainda, na literatura de qualidade questionável. Pensar, por exemplo, que todas as teorias de ensino possuem aspectos positivos e, portanto, seria recomendável misturá-las aproveitando o que cada uma possui de melhor, consiste em equívoco cientificamente comprovado. O mesmo raciocínio vale para o entendimento de que a brincadeira ou esporte são atividades pedagógicas *per se* e que bastaria garantir momentos de prática com vistas

ao lazer ou competição que para angariar benefícios formativos. Outra crença impregnada no ensino da Educação Física sem comprovação científica é a que concebe as aulas do componente como ambientes adequados à promoção da saúde. Sabe-se que a aquisição de um melhor condicionamento físico por meio de exercícios requer sistematização com base no atendimento aos princípios da individualidade biológica, sobrecarga, interdependência volume e intensidade etc., algo impraticável nas escolas, além de desfigurar por completo o seu papel nessa instituição.

Por fim, às vezes, o negacionismo no ensino da Educação Física ocorre porque o sujeito deseja atrair adeptos para a própria causa ou promover uma certa concepção mesmo que desprovida de sustentação teórica. Obviamente, estamos diante de interesses escusos quando se concebe a ciência como meio para alcançar uma sociedade mais justa, uma vida melhor ou forma de reduzir as mazelas. De qualquer modo, a Educação Física não está imune a fanatismos, preferências e ressentimentos. Algumas pessoas estão presas a verdades elaboradas em outros contextos, com propósitos opostos àqueles que orientam os currículos escolares nos tempos atuais. Qualquer teoria que desestabilize os alicerces que sustentam os argumentos que defendem é encarada como ofensa pessoal. A resposta costuma desqualificar a outra forma de pensar com ironia, sarcasmo ou colocações infundadas. Comportamento raríssimo numa mesa de debates, mas bastante comum nas redes sociais. O *modus operandi* é típico dos covardes: risadinhas e tapinhas nas costas pela frente, mas condutas sorrateiras por detrás. Ai de quem se atreva a anunciar autores, obras ou campos teóricos divergentes. Há pouco soubemos que uma turma inteira de um curso de pós-graduação foi orientada a não citar as obras que abordam o currículo cultural da Educação Física. É frustrante saber que pesquisadores e pesquisadoras em formação foram ensinados a “queimar livros”. Ora, se existem antagonismos, discordâncias ou dúvidas, em vez de censurar o correto não seria estimular os estudantes a confrontar teorias, colocar seus argumentos à prova, tensioná-los ao máximo?

Por mais surpreendentes que pareçam, atitudes como essas se observam naqueles que ganharam alguma visibilidade em função da repercussão de suas obras num determinado momento. Fizeram boas contribuições no passado, mas tudo leva a crer que permanecem no mesmo lugar, cultivando uma certa nostalgia - “no meu tempo”, “antigamente”, “antes”... Sem desmerecer a relevância histórica dessas produções, a impressão é que não percebem que a sociedade muda, a ciência muda, as pessoas mudam, a escola muda e a Educação Física muda. Nem poderia ser diferente. Jamais se produziu tanto conhecimento sobre o ensino como hoje se faz. A quantidade hodierna de boas universidades, programas de pós-graduação e gru-

pos de pesquisa oferece condições que, apesar de requisitarem um aprimoramento constante, inexistiam “naquele tempo”, “antigamente” ou “antes”. A postura negacionista camuflada sob o saudosismo esconde a arrogância de desejar receber sobre si a luz dos holofotes, como se possuíssem toda a sabedoria a respeito do assunto.

A repetição do mesmo, mais uma vez e outra, busca somente reificar o lugar do qual se julgam merecedores e tranquilizar os seus séquitos igualmente coniventes com o negacionismo. É fato que o discurso científico é complexo e trabalhoso, enquanto o anticientífico é de fácil compreensão e aceitação. Ademais, se o ouvinte ou leitor é adepto, conhece aquela teoria e se dá conta que seus defensores, mesmo após tanto tempo, a reafirmam sem qualquer criticidade ou revisão, poderá tomá-la como suficiente, sendo desnecessário acessar outras narrativas. Essa conduta traz enormes prejuízos ao desenvolvimento científico da área, pois, como se sabe, o fortalecimento da ciência requer muito esforço para encontrar novas respostas aos velhos problemas, identificar problemas ainda não solucionados e produzir explicações potentes sobre suas razões, resoluções e consequências.

Em que pesem os diferentes olhares a respeito do ensino da Educação Física, os negacionistas possuem um traço que os aproxima, a ojeriza pelas atuais regras do jogo científico. Explicá-las não significa defendê-las, mas é sempre bom dizer como a maquinaria funciona, cabendo a todos nós, se assim o quisermos, atuar para modificá-la. Vale a lembrança que a principal entidade científica da área muito pouco tem feito nessa direção. Ao não oferecer nenhum tipo de resistência, pode-se concluir que concorda com o que está posto ou não dispõe de força suficiente para sugerir e defender alternativas.

Voltando ao jogo científico, chega a ser cansativa e um tanto reveladora da ignorância a crítica desferida ao chamado produtivismo. É certo que o fenômeno existiu, mas suas causas foram identificadas pela comunidade de pesquisadores e pesquisadoras, e uma solução foi dada à questão. Portanto, tal acusação se feita nos dias de hoje soa caduca ou mera desculpa esfarrapada. Um docente com título de doutor mantém seu credenciamento num programa de pós-graduação de boa qualidade publicando um artigo anual em revistas Qualis A. Admitamos, não é tão difícil assim. Atualmente, o órgão responsável pela avaliação dos programas, constituído por colegas eleitos entre os pares, solicita que o próprio docente escolha dentre a sua produção no quadriênio da avaliação, os quatro produtos que julga mais relevantes.

A pergunta que precisa ser feita aos negacionistas é como alguém que possui título de doutor, dispõe de dedicação exclusiva e deseja atuar na pós-graduação não se compromete com a produção de novos conhecimentos. Em todas as universida-

des e centros de pesquisa do mundo o orientador tem que apresentar um projeto de investigação e dar publicidade aos resultados com frequência e regularidade. Não o fazer soa à prevaricação. Ninguém é obrigado a credenciar-se na pós-graduação. É possível fazer uma carreira universitária atuando exclusivamente no ensino de graduação. A imensa maioria faz isso e cumpre bem a sua tarefa. Trabalhar com pesquisa e na pós-graduação é diferente. Implica comprometer-se com a produção e divulgação de novos conhecimentos. Além disso, uma coisa puxa a outra. A publicação faz circular o conhecimento que, a depender do seu potencial, torna-se conteúdo dos cursos de licenciatura, influencia a formação de professores e professoras e contribui para a melhoria do trabalho pedagógico realizado na Educação Básica. Em resumo, beneficia a sociedade.

Por falar em publicação dos resultados, é oportuno desmistificar os meandros da política editorial. Muito provavelmente em breve dispostemos de uma estratificação de periódicos em 9 níveis, os chamados Qualis A1 a A4, B1 a B4 e C. A classificação decorre do índice de impacto da revista que por sua vez tem relação com o potencial dos trabalhos publicados. O raciocínio é simples: revistas bem classificadas atraem produtos de pesquisas de melhor qualidade, isto é, conduzidas com rigor, fundamentação e critérios definidos. A consequência também é óbvia: grupos de pesquisa que acumulam contribuições mais significativas obtêm financiamentos para seus futuros projetos. Tudo isso pode ser resumido numa única palavra - trabalho. Demanda tempo e persistência num mesmo objeto. A construção de uma linha de pesquisa requer anos e envolve muitas pessoas. As conclusões de cada estudo representam apenas um pequeno passo nessa caminhada. Em vez disso, o negacionista apedreja o sistema e diz que não se submete a ele. Trata com desdém os recursos públicos que lhe permitiram realizar o mestrado e o doutorado com bolsa e afastar-se da instituição em que atuava sem abrir mão dos vencimentos. Como seus princípios impedem submeter-se à lógica imposta, deve estar guardando os resultados das pesquisas só para si ou divulgando-as em revistas que ninguém lê, quando muito, publica em dossiês organizados por alguém do seu círculo de amizades ou em editoras comerciais. Normalmente textos extemporâneos repletos de argumentos regurgitados que não representam contribuição alguma para a ciência, logo, não alcançam as salas de aula da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

A partir dessas ponderações exortamos a comunidade a combater o negacionismo científico no ensino da Educação Física devido ao risco que representa para a qualidade do trabalho pedagógico. Professores e professoras que ao longo da formação inicial ou continuada não exercitaram a crítica, a análise e o confronto de

teorias, e que não desenvolveram posturas investigativas ou não aprenderam sobre como funciona o processo de produção de conhecimentos, provavelmente serão seduzidos por narrativas anacrônicas de pouca ou nenhuma valia no atual contexto em que as práticas corporais têm sido tratadas como mercadorias e os estudantes transformados em consumidores.

Os reflexos desse circuito perverso são facilmente percebidos, basta olhar o comportamento apático da categoria diante de políticas curriculares tais como a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular. Passando ao largo da fragilidade conceitual que caracteriza o documento, muitas redes de ensino e escolas têm copiado partes ou a integralidade do texto sem uma análise mais detida ou sequer transformá-lo em objeto de estudo. Enquanto isso, pelo Brasil afora já se ouvem professores e professoras de Educação Física reproduzindo acriticamente desacertos como “práticas corporais de aventura”, “esportes de invasão” e “dimensões do conhecimento”.

PARA COMBATER O NEGACIONISMO

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 19, n.4, p. 622-641; out./dez. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis mutantis**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, ene./jun. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (Vol. 1). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

KRISTEVA, Julia. **Poderes do horror**: um ensaio sobre abjeção. Nova York: Columbia University Press. 1982.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras,

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **La condición postmoderna** (5 ed.). Madrid: Catreda, 1994.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 128, p. 327-356, mai./ago. 2006.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1º ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2018.** São Paulo: Cortez, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravory. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.



SEGUNDA PARTE - O CONTEXTO DA AÇÃO





CAPÍTULO 5

DESAFIOS PANDÊMICOS: DIDATOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

João Pedro Goes Lopes¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.5

¹ Licenciado e bacharel em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (FEFISO), mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e docente da educação básica, ensino fundamental.

CONTEXTUALIZANDO

Escrever sobre os “desafios pandêmicos” é em si um grande desafio. Por isso, antes de qualquer desenvolvimento, é necessário que inicie o texto oferecendo minha solidariedade aos milhões de indivíduos e famílias vítimas da COVID-19 durante a pandemia, pois, apesar de tudo, encontro-me saudável junto aos meus familiares próximos. O momento é também especialmente delicado porque tudo leva a crer que as vidas humanas são as apostas para as lutas políticas que ocorrem no Brasil. Dessa forma, fala-se em vacinas, insumos, negociações, acusações, desculpas, atitudes, atropelos, *Fake News*, dados, conspirações, enquanto o sentimento de naturalidade é cada vez maior. De forma não-rara, emergem também enunciados que conclamam a normalidade das atividades diárias, visto que a economia corre sérios riscos. É certo que não se trata de apontar o lado bom e o lado mau ou de esperar por heróis e heroínas, mas de entender que os efeitos desses diferentes enunciados, imediatamente práticos, ainda incidem diretamente sobre a vida de milhões de pessoas, o que torna tudo isso mais urgente.

Não alheias aos problemas sociais, encontram-se as escolas. Como era de se esperar, não há um plano concreto e efetivo: algumas abertas, outras fechadas; ensino presencial, ensino remoto, atividades impressas para a casa. Enquanto professor de uma instituição privada de educação básica, convivo diariamente com as dificuldades de todos(as) os(as) professores(as) e, mais ainda, com a minha e o problema da Educação Física presencial e/ou remota. O primeiro, porque a orientação é que as crianças na escola tenham aulas “práticas” de Educação Física, na quadra, respeitando os protocolos sanitários – o que, sabemos, é bastante complicado e desgastante –, e a segunda, porque nosso componente, entendo, é amplamente atenuado quando estudamos, conhecemos e nos aprofundamos em uma prática corporal à distância. Precisamos, como propõe Bracht (1995; 2019), por várias vezes (ainda hoje) nos perguntar sobre a legitimidade e sobre como justificar a Educação Física na escola.

Legitimações a partir da saúde (entendendo que as crianças precisam se movimentar, visto que estão há muito tempo sentados na frente do computador, ou porque ficaram demasiadamente em casa), de perspectivas do desenvolvimento (justificando que as crianças não sabem mais correr ou fazer algum tipo de exercício correto) e assistencialistas (que insistem em solicitar que o componente ofereça assistência a português e matemática a partir de jogos que desenvolvam o raciocínio lógico, por exemplo). Desde antes, a partir do referencial teórico apresentado por Neira e Nunes (2009) e Neira (2019), estava convencido, e agora aproveito a oportu-

nidade para reforçar o entendimento de que as perspectivas críticas e pós-críticas¹ da Educação Física correspondem de maneira mais potente aos problemas didáticos apresentados pela contemporaneidade e para o exato momento que me encontro para a escrita deste texto.

Sabe-se, entretanto, que nenhuma perspectiva curricular ou teórica é capaz de oferecer a resposta final em relação às questões didáticas. Não há a intenção de defender neste texto o que é melhor, mais assertivo ou garantido, objetiva-se apenas oferecer novos pontos de vista sobre os diferentes contextos escolares que nos encontramos. Ora, por onde deveríamos começar para garantir uma resposta efetiva para os problemas didáticos que surgem nos percursos escolares – e ainda mais em um tempo que não há nem mesmo garantia de que nas próximas semanas teremos aulas presenciais ou remotas? Em outras palavras, a incorporação de um pensamento singular é mais do que necessário, e isso é anunciado há muito tempo principalmente pela perspectiva cultural² pós-crítica da Educação Física escolar - “O que se anuncia? Contrariando o *furor pedagogicus*, algo coerente com tudo o que se vem afirmando, não há qualquer intenção de apresentar “como fazer” o currículo pós-crítico de Educação Física” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227)

Nessa perspectiva e nesse momento, defendo que precisamos fazer filosofia (ou fazer educação), como propôs Gilles Deleuze³. Assim explica Gallo (2017, p. 37): “[...] é próprio da filosofia criar conceitos [...]”, e ainda segundo o mesmo autor, o conceito é “[...] uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita *um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido*” (p. 38, grifo nosso). Fica em destaque a última parte da citação para que ela nos lembre que a produção conceitual é uma maneira de olhar para o mundo, a partir de um espaço vivido específico. O problema do conceito é sempre funcional - “Como isso funciona? Eis a única questão” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 239) -, por isso um conceito poderá encontrar composição em uma escola, com uma sala, mas não com outras. Será então necessário deslocar, dobrar, fazê-lo funcionar de outro modo, a partir de outro campo de imanência⁴.

Seria uma defesa de que qualquer coisa pode ser feita na escola? Sim e não. Sim, porque tudo pode ser feito na escola; não, porque não é qualquer coisa que cor-

1 Neira e Nunes (2009), apoiados na divisão proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2017), escrevem sobre a Educação Física escolar tendo por base três perspectivas principais e distintas: a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

2 A perspectiva cultural ou pós crítica da Educação Física, é uma proposta fundamentada por Neira e Nunes (2006; 2009) que se embasa em diferentes campos de inspiração sem se deter a nenhum deles: pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, feminismo, Estudos Culturais, filosofia(s) da(s) diferença(s), teorias *queer*, dentro outros.

3 Filósofo francês (1925-1995).

4 Segundo Gallo (2008) “A noção de plano de imanência é fundamental para a criação filosófica, pois o plano é o solo e o horizonte da produção conceitual. Não podemos confundir plano de imanência com conceito, embora um dependa do outro (só há conceitos no plano e só há plano povoado por conceitos)” (p. 44). Dessa forma, quando subvertemos o conceito, subvertemos também seu campo de imanência, pois fazemo-lo operar em outro território.

responde a um exercício rigoroso de pensamento. Como propõe Deleuze e Guattari (2012), é necessário cuidado quanto as experimentações – há uma linha tênue entre o que pode potencializar um sentimento vivente, de aprendizagem, de problematização e um sentimento de perda, destruição ou despotencialização. Não nos enganemos: a vida ainda é o valor maior. Pode ser que até aqui valha a pena; a partir daqui, não. O “Capitão” Keating percebe isso ao chorar sobre o livro da *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989) depois de saber o final trágico do seu aluno.

É assim, profundamente inspirado pela perspectiva cultural pós-crítica e apoiado na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que argumento em favor de uma *didatografia* das aulas de Educação Física na escola. Nem boa e nem ruim, trata-se de uma possibilidade ou uma conveniência. Bom e ruim são sempre (e apenas) os encontros, as misturas – de outra maneira talvez funcione melhor. Deleuze é assertivo quanto a isso: “Não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12). O conceito surge num plano imanente, como um ponto de visada sobre o coletivo que a aula se torna (GAUTHIER, 2002).

LINHAS, RIZOMAS E CARTOGRAFIAS

No primeiro capítulo de *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia 1 vol. 2*, Deleuze e Guattari (2011) lançam mão de dois conceitos centrais para sua filosofia: o rizoma e a cartografia, que serão explorados no decorrer deste texto. Enquanto conceitos, os dois possuem diferentes utilizações – os próprios filósofos equivalem a cartografia à esquizoanálise⁵ (DELEUZE; GUATTARI, 2011); cartografia como método de pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020); rizoma como organização do pensamento ou associado à aprendizagem (NEIRA, 2019; VIEIRA, 2020; NEVES; NEIRA, 2020). Neste texto, utilizarei da cartografia e do rizoma como operadores conceituais didáticos, ou seja, pensarei à docência em Educação Física intrincada a esses conceitos – não necessariamente associados a métodos de pesquisa e/ou à maneira como aprendemos, apesar de me servir e concordar com o referencial que foi anunciado.

Enquanto conceito, uno-me ao pensamento de Deleuze e Guattari (2011), para quem o rizoma pode ser caracterizado por alguns princípios, mais do que por uma identidade específica: “1º e 2º - Princípios da conexão e da heterogeneidade” (p. 22); “3º - Princípio de multiplicidade” (p. 23); “4º - Princípio da ruptura assignificante”

⁵ “[...] essas linhas não querem dizer nada. É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma. [...] *A esquizoanálise não tem outro objeto prático: qual é o seu corpo sem órgãos? Quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros?*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 84, grifo dos autores).

(p. 25); “5º e 6º - Princípio da cartografia e de decalcomania” (p. 29). Retirado da botânica, o rizoma é um sistema de raízes sem centro, que brota das extremidades e se ramifica uma vez mais. Como apontam os autores, as raízes dos tubérculos são rizoma, assim como fazem rizoma os ratos que deslizam uns sobre os outros. Enquanto conceito, seus usos são ampliados, o que corresponde aos princípios em específico.

O primeiro e segundo, demonstram sua característica extensora, ou seja, um rizoma sempre se conecta ou se produz heterogêneo pois, diferentemente de um tronco de árvore, seu compromisso é com a ampliação de suas linhas e não com a sua estabilidade. O terceiro, corresponde à sua falta de centralidade, visto que o rizoma não é múltiplo, mas produz multiplicidade. O múltiplo é sempre múltiplo de algo – de uma base, de um número, de um eixo bem identificado. A multiplicidade é a pura diferenciação que não está filiada mas produz alianças, tornando distantes e distintos os lados de um rizoma, visto que uma extremidade não precisa se assemelhar em formato ou direção à outra. Isso se liga ao quarto princípio, da ruptura assignificante, pois o rizoma estaciona ou continua por caminhos que não necessitam de obviedade. Se não há centralidade, não há também como descobrir por onde se gerou o rizoma e muito menos dividi-lo em séries – uma se sobrepõe à outra. Suas linhas podem parar, continuar, dobrar e desviar ao mesmo tempo. Por fim, os últimos dois princípios, cartografia e decalcomania, demonstram que fazer rizoma é fazer mapa e não decalque. O mapa persegue linhas para escrevê-las, o decalque contorna linhas para corroborar. Fazer/ analisar rizomas é analisar um mapa daquilo que não sabemos definir muito bem, diferentemente do decalque que é copiado e usado como referência em outro espaço. Essas linhas que contornam mapas se abrem sempre através de platôs, conexões que geram novas conexões acentradas. Um platô é um ponto de convergência de intensidades que geram linhas e traços diferenciados. Como um repetidor Wi-Fi, o platô estende os fluxos que chegam até ele para novos espaços.

Por outro lado, é necessário explorar: falamos em demasia sobre linhas – que se cruzam, que invadem ou fogem. Ora, é de se supor que esse não é um tema óbvio, que não são apenas linhas porque riscam mapas. O entendimento é contrário: são, na verdade, mapas porque cartografam-se linhas. Não linhas que se passa da tinta para o papel, que se representa o espaço. Linhas, por outro lado, do desejo, “pois somos feitos de linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 72).

Em *O Anti-Édipo – capitalismo e esquizofrenia* (2011b), Gilles Deleuze e Félix Guattari propõem uma intensa crítica ao desejo como formulado, principalmente, pela psicanálise. Na obra, a concepção que impera é do maquínico, “Uma máqui-

na-órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 11), pois tudo está relacionado à conexão. “Há em toda parte máquinas produtoras ou desejantes, as máquinas esquizofrênicas, toda a vida genérica: eu e não-eu, exterior e interior, nada mais querem dizer” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 12). É dessa forma que, para os autores, o desejo é sempre produção. Conector e não representativo, não falta nada ao desejo (nem mesmo o que ele deseja). Simplesmente isso: não há figura anterior e nem metáfora, relações obscuras e perdidas no passado, o desejo é potência que quer conectar-se novamente, ir adiante – seu próprio funcionamento é rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Força fundamental – não se trata mais de encontra-lo a partir de suas formas de expressão, como nos sonhos, no divã, contando o que não se entende para o(a) analista, mas de entendê-lo como energia conectiva de heterogeneidades. Sem desejo não há possibilidade, pois ele está na vida reprimida ou na vida hedônica. Não à toa, Deleuze e Guattari apontam que o grande feito da psicanálise foi rastrear a produção desejante (DELEUZE; GUATTARI, 2011b), escancará-la em teoria, no entanto, de maneira repressiva, no intento sempre de colocá-lo em seu lugar, volta-lo para si com o objetivo de desejar menos cuidando para que o analisado nunca deseje demais, nunca vá longe demais. E se acaso for demasiado longe, é preciso fazer com que retorne, recomponha seu eu. O desejo nunca vai longe demais, seu funcionamento é simplesmente conectivo, pois não há potência má, apenas poderes perversos. Ao contrário, é preciso fazer com que o desejo vá mais longe, conecte-se novamente, abra novo rizoma. Entender o desejo como produção, é investir na sua conectividade heterogênea, estender sua potencialidade não axiomatizada⁶.

O desejo precisa investir novas linhas, e aqui a relação “conectividade-produção” fica mais clara. Somos feitos de linhas investidas e produzidas pelo desejo, grandes cartografias que constituem diferentes tipologias de linhas entrelaçadas – “essas linhas não querem dizer nada. É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 84).

São três espécies de linhas propostas pelos filósofos (DELEUZE; GUATTARI, 2012): “linha de segmentaridade dura ou molar” (p. 73); “linha de segmentação

⁶ De maneira muito simples, cientes do risco, afirmamos, a partir de Deleuze e Guattari (2011b), a axiomática como o próprio modo de existência do capitalismo. Nesse sentido, o capitalismo, enquanto sistema social altamente elaborado, nasce de uma grande axiomatização: a dos fluxos monetários e de trabalho desterritorializados da sociedade despótica. Desta forma, sua atualização é sempre renovada e sua sobrevivência assegurada – fluxos livres são descodificados e axiomatizados. Em outras palavras, as relações do desejo retornam à relação produtiva do capital. Fluxo livre de desejo que é axiomatizado e que passa a servir à produção do sistema social. Um(a) menino(a) que joga futebol perto de casa por diversão tem seus fluxos axiomatizados pela família e pelo clube que o contrata. Um(a) trabalhador em greve tem seus fluxos axiomatizados por um aumento de salário. Alguém que pinta um quadro tem seus fluxos axiomatizados quando o vende ou abandona sua obra para ir para o trabalho. Por isso, no sistema capitalista, “perder tempo” é já um ato de resistência, e na escola isso não é diferente. “A verdadeira axiomática é a da própria máquina social, que substitui as antigas codificações, e que organiza todos os fluxos descodificados, inclusive os fluxos de código científico e técnico, em proveito do sistema capitalista e a serviço dos seus fins” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 310).

maleável ou molecular” (p. 75) e “linha de fuga” (p. 76). Linhas de investimento do desejo que não são nenhum tipo de metáfora. As linhas duras deixam poucas dúvidas: é o que é, a escola, a lição, a fila. Por outro lado, as linhas maleáveis produzem a fatídica questão: o que aconteceu? Algo já se passou. Como um sismógrafo, desestabilizou a linha dura (ou estabilizou a linha de fuga). Ela precisa ser repostada? Podemos ir mais longe? Mas há um segmento ainda mais perigoso, de morte e de vida, que são as linhas de fuga, desenho abstrato, seu funcionamento é outro, pois há total desterritorialização⁷ dos investimentos, uma nova invenção, um outro mundo por outra via. Essas linhas não são necessariamente boas ou ruins e é justamente por isso que devemos nos perguntar como estender ou como diminuir o seu alcance.

O desejo é produção aí mesmo, no entrecruzamento de linhas rizomáticas. É a sua produção que investe linhas e não a falta de um objeto representado que gera desejo. Querer é já produção desejante. Mas nunca queremos “por nada”, muito pelo contrário: desejamos a escola, desejamos a fila, mas também a maleabilidade ou a linha de fuga – “O desejo nada tem a ver com uma determinação natural ou espontânea, só há desejo agenciando, agenciado, maquinado” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 83). Há todo um sistema social que faz desejar isso ou aquilo, não se deseja no vazio e pelo que se luta é pelo que se deseja, e é dessa maneira que cartografamos linhas que compõem o espaço da sala de aula. A que preço nossas aulas são desenvolvidas? De uma segmentaridade dura quase em absoluto ou uma quase total desterritorialização, sem rumo? A grande questão é precisar que cada linha possui o seu perigo, assim como sua potencialidade – de certa maneira, nenhuma é de vida ou de morte, mas podem ser as duas coisas. “Sua própria linha de fuga? [...] Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 84).

Argumento sobre rizomas, mapas e linhas com o intento de convencer sobre a necessidade de uma postura cartográfica docente. Ora, não seria essa a função do cartógrafo: construir mapas, explorar caminhos, perseguir linhas e conexões? A cartografia será tomada também como um operador conceitual – isso implica que sua utilização não terá unicamente a finalidade de uma metodologia de pesquisa, trata-se de uma função-cartógrafo, de um método em si, uma postura, um orientador. A passagem acima demonstra de maneira precisa a importância da cartografia para

⁷ Utilizamos dos conceitos de territorialização e desterritorialização principalmente partir do volume 2 de Mil Platôs de Deleuze e Guattari (1995), onde trabalharão de maneira mais aprofundada a questão da linguagem. De maneira simplificada, poderíamos dizer que o território é menos físico do que linguístico, visto que combinações específicas da linguagem constroem ou desmontam territórios – que alteram diretamente nossa subjetividade. Nesse sentido, territorializar e desterritorializar está ligado ao pertencimento (ou (des)pertencimento) a um campo de significados particulares. Desterritorializações estão comumente associadas a novas territorializações: “[...] o agenciamento tem, de uma parte, *lados territoriais* ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização que o arrebatam*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 29, grifos dos autores).

uma docência didatográfica. Nesse sentido, penso que Passos, Kastrup e Escóssia (2020) ao organizarem as *Pistas do método da cartografia* desenvolvem um pensamento amplamente rigoroso, pois fazem da cartografia um método e não a restringem a uma metodologia, um capítulo a mais numa pesquisa, alheio ao quadro teórico operante.

Não se confere com a cartografia e nem se provam argumentos. Não há, na verdade, um método cartográfico estruturado, mas, talvez, estilos cartográficos. Aquele(a) que se torna cartógrafo(a) não pode decalcar e nem identificar passos – ao contrário, torna-se, com todos(as), a própria cartografia. Se há algum método, este só pode estar na invenção de problemas. Mas não necessariamente problemas em formatos de questões ou algo que não possui uma resposta tão clara – o problema, muitas vezes, só faz dobrar⁸ a linha do desejo, mudar seu rumo, perturbá-la, endurece-la, livrá-la. O método da cartografia é rizoma e se apoia em platôs abertos. Seria preciso que eu fosse mais incisivo: o que queremos não é um método para saber sobre as coisas do mundo, mas um método que inventa estilos, que inventa novas perspectivas de falar sobre as coisas do mundo, que faça-as funcionar de outras maneiras. O compromisso do método é com a potência do pensamento (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012), não só de quem escreve, mas também de quem lê. A boa nova de Deleuze é anunciar a verdade dos conceitos como questão de estilo – funciona para você? Formam-se novos problemas? Será possível dessa vez?

Um professor, uma escola, uma ou duas salas, uma cartografia. Há toda uma postura ética. Um mapa é produzido, mas só a partir da sua exploração. Linhas são seguidas e descritas, mas somente na medida em que se configuram problemas. Linhas são interrompidas, e isso não será um passo atrás. Vai-se sempre mais longe, não se volta do início, não há como voltar do início. Tornamo-nos outra coisa, outro mapa se abriu, não queremos chegar ao topo da árvore, interessa desenhar rizoma.

“[...] o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 10, grifo nosso). Um método cartográfico é um deslocamento, uma inversão, porque não se estabelecem metas para cumprir ao se entrar em contato com o objeto, mas é a partir do objeto que as metas são estabelecidas. Seu rigor é esse, da ordem da produção conectiva, da formação de platôs e não da comprovação de hipóteses – “[...] uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* [meta-caminho] em *hódos-metá* [caminho-meta]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 10). Rizomática, a cartografia é um mundo próprio, pois não possui compromisso com a

⁸ Uso a dobra em seu sentido literal, uma dobra na linha que muda seu “sentido” anterior. Uma linha dura se estende até que seja dobrada por uma linha de fuga; uma linha de fuga dobra linha dura; qualquer uma delas muda seu curso para constituir diferentes platôs. Um rizoma não é rizoma sem suas dobras particulares, do contrário seria uma única extensão.

verdade do acontecimento. Não há última instância da realidade, apenas afecções⁹, devires, que autorizam novas construções.

Interessa-nos, dessa forma, a imanência do efeito: o que isso produziu? O que desencadeou? De certa forma, preocupar-se com o efeito, com a sua imanência, é também assumir a finitude do cartógrafo e da sua prática, pois foi até aquele momento que se registrou, ou que se conseguiu acompanhar ou estender. O(a) cartógrafo(a) não dá conta de nada para além da sua própria realidade e nem por isso é individualista, pelo contrário, a cartografia é um empreendimento que se faz possível unicamente a partir de uma sensibilidade coletiva. Não no sentido de que haveríamos de trabalhar juntos, em parcerias, mas de que não há pesquisa que não se torna e constrói seu próprio objeto – as aulas são uma empreitada essencialmente coletiva. Acompanhar os efeitos de uma aula, de uma fila, de um filme ou música, linhas do desejo que investem novas fugas ou enrijecem em novos sistemas, novos significados (PASSOS; BARROS, 2020). Mas é importante que não arborizemos o rizoma: os efeitos não derivam de um eixo genético, de um centro, não podemos identifica-los tão rapidamente – talvez não se possa entender sua manifestação. Temos, claro, um (ou vários) problema(s) de organização!

Dessa forma, afastamo-nos do entendimento do método cartográfico como um eixo genético. Enquanto uma postura, não remeteríamos à cartografia como algo fundamental? Trata-se de perseguir linhas abertas por rizomas onde nascem platôs de intensidade. A postura cartográfica é de perseguição, e não de identificação em fases – “faça isso e depois aquilo”. Distante das etapas racionalistas, a cartografia é intensiva. Não se justifica seu formato, mas explica-se como ela pôde se tornar aquilo. Um conceito operatório, assim como o rizoma, importa o seu funcionamento confuso, de caminhos abandonados e investidos.

Como propõem Kastrup e Barros (2020, p. 71), “É muitas vezes tentador para o pesquisador introduzir, através da interpretação, uma coerência, mesmo que ilusória, aparando as arestas quando a pesquisa não fecha suas conclusões num todo homogêneo”. Nesse sentido, as conclusões que se fecham em si mesmas interessam menos do que as arestas que forçam a tomada de espaço. Há uma potencialidade nas “pontas soltas” que precisa interessar à cartografia – quais os efeitos disso? Uma espécie de docência-geográfica, que habita caminhos e territórios. A cartografia tem uma “memória curta” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43) porque orienta-se mais pelos efeitos e menos pela constituição dos objetos.

⁹ O “afecto”, segundo Rolnik (2017), é amplamente diferente da ideia de “afeto”, proximidade, carinho ou cuidado. O afecto é uma força, um corpo variável que toma espaço e morre. Não se tem afecto, mas somos atingidos por ele.

Objetos, problemas, objetivos: a cartografia os conhece parcialmente, primeiro porque nunca “os conhecerá”, não há o que interpretar, apenas experimentar, e segundo porque limitar a cartografia a um objeto ou problema é, na verdade, a despotencializar, a arborificar. Trata-se de inventar problemas enquanto abrem-se conclusões - “(...) acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2020, p. 45). O processo é mais do que um objeto. Vários objetos para vários processos. Precisamos ir além, posicionarmo-nos de maneira contrária à conclusão moderno-científica - “A noção de unidade aparece unicamente quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo significante [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011. p. 24).

Para tanto, a atenção é fundamental. Talvez pareça óbvio, mas trata-se de se deixar afectar pelo máximo possível sem por isso escrever sobre qualquer coisa. Esse é um ponto importante, já que tratamos de devir. Devir é mais do que “prestar atenção” ao que pode acontecer, mas é habitar um território, ser feito de território. A atenção é atenção ao que passa e ao que se desenrola, é uma postura atenta. Um corpo atento e não “um cogito” atento que adentra o campo para recolher aquilo que busca. A cartografia analisa um território, um plano coletivo de forças - “[...] uma atenção onde a seleção se encontra inicialmente suspensa, cuja definição é “prestar igual atenção a tudo”” (KASTRUP, 2020, p. 36).

A suspensão da seleção abre mais espaço para a possibilidade do inconsciente - inconsciente atento e atenção ao inconsciente. É certo que há investimento inconsciente naquilo que selecionamos atenção. No entanto, o rizoma, violento, abre novas fendas nas máquinas que se permitem afectar, permitindo a passagem de novos fluxos, dobrando novas linhas. Um método cartográfico é amplamente inconsciente. Uma docência nesse sentido, nem sempre justifica tão bem suas escolhas e tem uma grande dificuldade de prestar contas sobre as expectativas de deveria atingir anteriormente. Sua atenção foi modificada e os investimentos revolucionados.

Por isso tem-se dito que o(a) cartógrafo(a) é um(a) interventor(a). Não interessam somente as movimentações da sua subjetividade, mas de que maneira ela habita e, conseqüentemente, intervém num território? Que linhas se dobram com essa habitação? Todo cuidado é pouco quando se fala sobre a armadilha do eu: “Pois é exatamente em torno do “eu” que a besteira se forma, com seu rosto de olhos fixos, segura de si mesma, surgindo do fundo dos lugares-comuns, das ideias feitas, dos falsos problemas” (SCHÉRER, 2005, p. 1186). As linhas traçam territórios, dobram-se nas subjetividades, mas não há um “eu” - eu-professor; eu-transformador; eu-interventor. Ao contrário, o “eu” é sempre territorializado, atraído por buracos-

-negros instalados em paredes brancas que lhe conferem rostos¹⁰: não é o “eu” que inventa linhas das quais a cartografia persegue; mas o “eu” é inventado pelas linhas que a cartografia quer desemaranhar – “a atividade de cartografar não se faz sem a introdução de modificações no estado de coisas [...]” (KASTRUP; BARROS, 2020, p. 80).

Deixar-se guiar, eis um desafio: antes tatear, ouvir, “perder tempo” (ALVA-REZ; PASSOS, 2020, p. 146) para conhecer e entrar em devir com o território escolar – território dos signos compartilhados, dos ritmos (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) e não do que é cercado pelos muros da escola. O que só pode ser feito alheio à postura representativa: não se pode dizer quem é o(a) cartógrafo(a) e muito menos o que é o objeto da aula antes da sua efetivação, porque é na própria docência que ambos se farão conhecer. Deixar-se guiar, seguir, acompanhar, o(a) cartógrafo(a) não está à frente e nem atrás, mas é um devir do próprio território – “Levantou! Mão de Kung Fu! Respirou! Que silêncio, nós somos mesmo monges shaolins!”¹¹. “Para realizar sua tarefa, não pode estar localizado na posição de observador distante, nem pode localizar seu objeto como coisa idêntica a si mesmo” (PASSOS; EIRADO, 2020, p. 129).

O rigor da docência é esse: a atenção à diferentes conexões, sem que para isso tenhamos que “cientificizar” todos os acontecimentos, ou que voltemos atenção para qualquer coisa. Ao contrário, a “descientificação”, como uma gota de tinta na água, precisa espalhar-se pela cartografia, dar nova cor à sua escrita, sem que para isso cubra toda a visão, mas que ao mesmo tempo impossibilite sua dissociação – “[...] o saber nunca está frente a formas fixas, dadas desde sempre. Nesse sentido, o que as práticas do saber, filosóficas ou científicas, realizam, quando referendadas ao modelo da representação, são recortes nesse processo em andamento” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2020, p. 99).

DIDATOGRAFIAS

E como tudo isso se liga ao início do texto e as dificuldades atuais que enfrentamos na Educação Física escolar? Espero ter deixado claro a proximidade dos conceitos de rizoma e cartografia, assim como ter oferecido bons argumentos de sua não utilização enquanto metodologia ou passo a passo a serem seguidos, decalques a serem copiados ou eixos principais de onde devemos iniciar ou terminar – importa seu funcionamento, e não sua representação. Não há, certamente, um modelo

10 Referimo-nos aqui à discussão proposta por Deleuze e Guattari (2012) em torno do da subjetividade (buraco negro) e os sistemas de significância (muro branco). Os autores ressaltam que esse duplo sistema é um produtor de traços de rostidade, ou seja, conferem formatos, identificações: “Nada se assemelha aqui a um rosto, e, entretanto, os rostos se distribuem em todo o sistema, os traços de rostidade se organizam” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 38).

11 Vivência do Kung Fu com os 2ºs anos do ensino fundamental – relato não publicado.

prévio, mas chamaremos de didatografia um operador conceitual que pretende se utilizar, principalmente, do rizoma e da cartografia para pensar a própria didática, ou seja, a docência escolar. Sua utilização é: (1) política, pois engendra diferentes temáticas que não se resumem ao momento da aula e, nesse sentido, correspondem a toda a relação dos(as) alunos(as) com os vários territórios que habitam, entendendo a escola como mais um espaço de maquinação; (2) ramificada, já que não reconhece fases, princípios ou eixos centrais, seu funcionamento é cartográfico e persegue ou estende platôs, não faz decalque e por isso mesmo não se repete em diferentes espaços, já que os próprios problemas das aulas não se repetem; e, por fim, (3) coletiva, pois não é fruto de um indivíduo, mas de um coletivo de forças – não há indivíduos, muito menos aulas pensadas “por um(a) professor(a)”, visto que os acontecimentos independem da centralidade da razão docente, sua atitude é sempre de negociação, pois não está alheio à aula, faz-se docente com ela.

Nesse sentido, didatografias ocorrem no ensino presencial ou remoto, porque dependem de uma análise dos *entrecruzamentos* de linhas que se dão nas aulas. Já foi dito que os rizomas nada mais são do que linhas que se cruzam, desviam ou do-gram, formando diferentes platôs de intensidade que fazem das aulas uma grande multiplicidade. É preciso saber se aproveitar dos seus encaminhamentos, pois as linhas são sempre investimento do desejo, sejam elas molares ou de fuga. Não se trata de uma ou outra pois “a árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48). Uma aula que faz rizoma trabalha por dentro dos diferentes tipos de linhas e reconhece suas utilizações – há momentos que precisamos nos ater e momentos que precisamos ciar novas possibilidades. Certa vez, em determinado trabalho com danças, percebi uma dificuldade daqueles(as) que diziam não saber dançar. Cartografando essas relações, foi necessário investir na produção de dois conceitos: a dança-coreografia e a dança-movimento. Intentava-se mostrar que a dança ia além de passos e deslocamentos pré-concebidos, coreografias ensaiadas, mas que ao sermos afetados por determinados ritmos, somos levados a nos mover de formas “parecidas”.

Isso tem muito a ver com outro ponto das didatografias do cotidiano da Educação Física: busca-se criar *sistemas de extensão*, diferentes ciclos, pois linhas produzem rizomas; cartografias perseguem linhas; rizomas se estendem através dos seus platôs. Os sistemas de extensão querem ampliar essa convergência de forças, seu tamanho e sua duração, fazendo com que de lá desenrolem novas linhas, e/ou que o desejo possa maquinar com o que está sendo produzido. Somente uma cartografia pode acompanhar os platôs que se estabelecem. Independentemente do trabalho que se realize na escola, com ou sem material didático, apostilas ou diretrizes, os

sistemas de extensão são produzidos havendo a possibilidade de resistir ao que está proposto, mas não sem empecilhos: muitas vezes, há uma cobrança sobre as expectativas de ensino e aprendizagem ou sobre os conteúdos disponíveis nas apostilas das escolas – como criar o próprio dialeto (DELEUZE; GUATTARI, 1995), investir uma educação menor (GALLO, 2015) dentro daquilo mesmo que necessitaríamos passar mais rápido, dar pouca atenção ou até mesmo corrigir? Em outro tempo, algumas aulas com o tema do boliche (presenciais e remotas), percebia uma certa insistência dos(as) alunos(as) em montarem os pinos em diferentes formatos que não o triangular. Pesquisei por diferentes disposições dos pinos do boliche e fui levado à história da prática: o boliche com disposição triangular, como conhecemos, é uma característica do que identificamos pelo boliche esportivo atualmente, pois este já aconteceu de diferentes maneiras. Novo tema, história do boliche; nova prática, pinos espalhados pelo espaço.

É por isso que as afirmações de Gauthier (2002, p. 146, grifo nosso) tornam-se tão importantes para o nosso cotidiano atual: “Ninguém conseguiu ainda determinar a natureza do “ser-do- currículo”. Por quê? Porque o problema está mal colocado. Não se trata de determinar um “ser-do-currículo”, mas, antes, de produzir agenciamentos curriculares”. É provável que nos deparemos, principalmente em momentos pandêmicos, mas em qualquer situação, com a dificuldade de conduzir uma proposta curricular¹², visto que as relações de força entrecruzam diferentes linhas durante nossa docência: estudantes, coordenação, direção, materiais, provas, famílias. Poderíamos dar início a um trabalho presencial e, na semana seguinte, voltarmos ao ensino remoto. Nesse sentido, defendo, como Gauthier (2002), a possibilidade de produzirmos relações diversas com diferentes espaços-tempos, dentro daquilo que se apresenta, norteados por platôs específicos da nossa própria docência. O que acontece nas suas salas? Vale a pena estender ou desviar? Parece pouco identificável?

Diria que didatografias tornam-se *antimodelos*: não porque querem combater algo, mas porque os rizomas não se repetem – caso contrário, tornam-se troncos de árvores. Enquanto um sistema acentrado, o rizoma produz diferentes platôs em vários espaços, o que nos leva também à uma multiplicidade de problemas¹³ que desencadeiam devires imprevistos. Há aí uma complexa questão, pois o rizoma conecta novamente, vai sempre mais longe e por isso “é uma antigenealogia” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 28). Nem sempre convém perguntar como aquela linha foi esticada até aquele momento, mas interessa riscar uma nova e ir adiante, produzindo

12 Chamo de propostas curriculares a divisão estipulada por Neira e Nunes (2009): currículo ginástico, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista, críticos emancipatório e superador, saúde renovada e cultural.

13 Trataremos “problema” aqui como um estopim do pensamento e não como uma pergunta em si ou algo a ser resolvido, apesar de poder se apresentar dessa forma também.

do novas conexões. Uma didatografia se alimenta da imanência dos problemas das aulas e os faz ir mais longe – o que estudamos a partir daqui com isso que foi oferecido? “Professor, eu sei fazer cambalhota!” – investe-se nas acrobacias ginásticas; “Professor, só homens fazem isso?” – investe-se na diferenciação das modalidades; “Professor, eles(as) parecem fazer muita força!” – investe-se na discussão sobre o corpo de um(a) atleta, o que comem, como treinam. Nunca se vai longe demais e não se perdem objetivos de vista, pois os objetivos são os próprios problemas que pedem passagem.

Nesse sentido, faz-se também, por fim, uma *defesa do inconsciente* em educação. O desejo, em Deleuze e Guattari (2011b), como visto acima, é, em grande parte, inconsciente. Sua conexão rizomática não se subjugua à interesses unicamente racionais. É preciso uma didatografia atenta para produzir ou estender platôs, pois não se trata de não justificar ou fazer qualquer coisa na escola. É um corpo que pensa, do mesmo modo que é um corpo que aprende e deseja, por várias vias, inconscientemente. Desejar é produzir inconsciente. Ora, o que são platôs se não pontos de magnetismo do desejo? É isso que se cartografa e é também sobre isso que se pensa a didática docente em sala de aula.

POR NOVOS DESENLACES

Não atribuo a esse breve texto, nenhuma espécie de solução para os desafios pandêmicos, muito pelo contrário, espero que o(a) leitor(a) possa usá-lo, assim como eu, no momento que escrevo, como mais uma ferramenta para catapultar o pensamento, relacionar pontos distantes nos rizomas que se abrem no dia a dia escolar. Trata-se menos de uma oposição e mais de uma via possível, interessa-me apenas o seu funcionamento. É preciso produzir uma função-texto: ser um refrão. Como propõe Deleuze (1998): “Um canto se eleva, se aproxima ou se afasta. [...] processos ou devires se desenvolvem, intensidades sobem ou descem” (DELEUZE, 2013, p. 188). Um texto, um conceito, precisa funcionar de alguma maneira – talvez não dessa vez ou dessa forma. Levado a sério, subvertido ou desprezado. Quem sabe mais alto, mais baixo, potencializando novas maneiras singulares de atuações coletivas.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Líliliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”? **Movimento**, Ano 2, N. 2, Junho, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012c.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ESCÓSSIA, da Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALLO, Silvio. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação & realidade**. 27(2):143-155 jul./dez. 2002.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

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

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEVES, Marcos Ribeiro; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-119, jul./dez., 2020.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3 (69). p. 159-178. set./dez. 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ROLNIK, Suely: Entrevista Completa - Narciso no Espelho do Século XXI. In: **Narciso 21**. 2017. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=GjsRiQB_5DY >. Acesso em: 06 Abril 2021.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Peter Weir. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 1989. (128 min)

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. Tese de doutorado. Campinas, SP: 2020.

CAPÍTULO 6

UMA NARRATIVA ACERCA DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA

Maísa Ferreira¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.6

¹ Mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), instituição pela qual é formada em Educação Física. É doutoranda em Educação Física (área de concentração Educação Física e Sociedade) na mesma instituição. Atualmente é professora da Rede Municipal de Campo Limpo Paulista. Participa do grupo de pesquisas Transgressão - FEF/ UNICAMP e Margem - FEF/UNICAMP. Ênfase em estudos na área de Educação Física Escolar e Currículo Cultural.

O ENCONTRO

A COVID-19 nos atingiu de forma global e em um ano e meio de pandemia temos o dado lamentável de mais de 500.000 mil vidas¹ perdidas no Brasil. Esse dado, evidencia as fragilidades da máquina pública, frente à uma gestão e liderança irresponsável e negacionista, no que diz respeito às necessárias medidas sanitárias de combate à proliferação do vírus.

Neste texto, apresento uma narrativa pessoal como professora de Educação Física Escolar em meio a pandemia COVID-19. Para isso, gostaria de enfatizar, me proponho apresentar uma narrativa pessoal compromissada com contextos sociais, históricos e políticos, pois é um exercício de extrema importância para o enfrentamento ao descaso com a educação dos mais vulneráveis. A partir de Goodson e Crick (2019), quando compartilhamos narrativas podemos elaborar um diálogo na tentativa de construir coletivamente novas possibilidades de existência.

Tendo isso em vista, o objetivo deste texto é identificar e problematizar os desafios encarados pela pandemia como professora e pesquisadora de Educação Física Escolar. Para tanto, darei o devido destaque a desigualdade ao acesso à educação e outros serviços públicos, que com as questões pandêmicas vem sendo escancarada. Utilizei as Ciências Humanas com os seus pressupostos teóricos para auxiliar na compreensão das questões e pensei de outras formas para produzir novas/outras significações.

A NARRATIVA DOCENTE

A seguir, pretendo traduzir em palavras a minha narrativa como professora de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da prefeitura de Campo Limpo Paulista². Atuava em duas escolas, uma em um bairro periférico (o bairro com maior índice de criminalidade da cidade) e outra, em uma zona rural.

Nos primeiros dias de notícias nos canais midiáticos sobre os fechamentos das atividades econômicas e sociais, a escola ainda continha a presença dos alunos e das alunas, porém, conforme foram passando os dias, cheguei a dar aula para, por exemplo, três crianças da escola inteira (sem máscara, sem álcool em gel e sem distanciamento social, ações que até esse momento desconhecíamos). Para compreender o que realmente estava acontecendo se passaram muitos dias. Mas chegar na escola e não ter alunos e alunas, era, realmente um ponto crucial para começar a

¹ Foram registradas até o dia 28 de julho de 2021 553.179 mortes por COVID-19 no Brasil.

² Esta narrativa se refere a acontecimentos que ocorreram até outubro de 2020.

me perguntar: “E agora? Como isso vai funcionar?”, “As crianças não têm acesso a internet, não tem aparelhos para aulas, como ficará o direito ao acesso à educação?”.

Eu tenho um caderno em que escrevo para pensar de forma reflexiva o que eu estava sentindo em determinado momento. Esse caderno é totalmente informal e pessoal, porém, ao produzir este texto, decidi revisitá-lo, e encontrei o seguinte trecho: “No outro domingo eu estava com medo. Medo da responsabilidade que a divisão do muro da escola representa. Neste outro domingo também tenho medo. Tenho medo do sentimento que terei, caso depois desse muro vocês não estejam ali, me esperando...”.

Com todos esses medos e tendo muita dificuldade de identificá-los eu era constantemente questionada pelos meus amigos, minhas amigas e familiares sobre como seriam as aulas de Educação Física remotamente e/ou perguntavam quais conhecimentos seriam abordados nas aulas. Pasmem, eu não tinha resposta nenhuma, o silêncio sempre predominava. Definitivamente eu não sabia. Na primeira semana trabalhando em casa, realizamos a nossa primeira reunião virtual da escola. Essa reunião demorou mais de 3 horas e ficávamos o tempo todo discutindo como seriam as aulas, *Google Meet? YouTube? Whatsapp? Classroom?* Entre tantas outras ferramentas que eu desconhecia. Decidimos, juntamente com a secretaria de educação da cidade, que realizaríamos aulas via *YouTube*.

Iniciamos a gravação de vídeos, não havia datas pré-determinadas, apenas sabíamos que deveríamos postar os vídeos e pedir para os responsáveis pelas crianças tirarem fotos, gravarem vídeos e nos enviarem para registrarmos as crianças fazendo as atividades enviadas. Nas inúmeras tentativas de gravar vídeos, era só eu gaguejar, que eu parava, deletava o vídeo e iniciava uma nova gravação. Ficava analisando o meu cabelo no vídeo, achava ruim, voltava, arrumava, fazia de novo, escutava minha explicação, achava horrível, deletava, fazia de novo e me perguntava, “será que na sala de aula eu sou assim?”. Logo que publiquei os primeiros vídeos, recebi muitas mensagens da coordenadora para parar de publicar naquele instante. Me assustei! Me perguntei inúmeras vezes: “o que eu fiz de errado, já que tantos cuidados foram tomados ao longo da gravação?”.

Nova reunião. A coordenadora anuncia para nós professoras, que os familiares estavam desesperados. Muitos não tinham acesso à internet e não conseguiam entrar no *YouTube*. Dentre os que tinham acesso, muitos são analfabetos e não conseguem ajudar as suas crianças a fazerem as atividades (afinal esses familiares já são vítimas de um processo de exclusão e lutam para que os seus filhos e filhas não vivam o mesmo). Os que conseguiam fazer a atividade, não tinham espaço adequa-

do dentro de casa para realizar ou os familiares continuavam trabalhando - o que impedia o acompanhamento, ou ainda outros acontecimentos até então totalmente distantes de nós professoras dificultavam as ações.

Mudanças de planos. Nos avisaram: “Agora, cada dia uma professora envia uma atividade via *WhatsApp*, com um vídeo de no máximo dois minutos. Além disso, faremos as atividades escritas, imprimiremos e avisaremos o dia no qual os familiares devem ir buscar a atividade na escola”. Imprimimos atividades. Durante o segundo mês que continuamos a imprimir – já que até então parecia ser o melhor caminho-, a escola não tinha mais papel e nem tinta de impressora.

Reunião atrás de reunião, discussão após discussão, sendo que todos esses momentos o debate era recheado das seguintes falas: “tem que dar conta de todo o conteúdo”, “como eu ensino a partir de um vídeo?”. “Como as crianças vão fazer a atividade? Será que elas fazem? Acho que os pais que estão fazendo por elas”, “Tem pai e mãe que vou te falar, viu? Eles têm uma preguiça”, “As crianças vão perder o ano, não vão aprender nada!”. Além das reuniões e produções de vídeo, toda semana eu tinha uma formação (realizada por empresas privadas) acerca dos mais variados temas: uso da tecnologia para ensinar bem, como avaliar as crianças na pandemia, como os professores devem se atualizar, a forma correta de se comunicar nas plataformas virtuais.

A partir desse cenário, me alinho às produções acadêmicas que tomam a escola como conjunto de práticas normativas para produzir significados e desejos, sendo assim, ela é responsável por produzir identidades dos sujeitos ali presentes (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Sabe-se que a educação básica assume um papel estratégico de dispositivo de eficácia³ que é característico da racionalidade política neoliberal principalmente agora nesse momento pandêmico. Por isso, pergunto: nas reuniões, formações e conversas com colegas, quais identidades nós professoras estamos querendo produzir? Esse sujeito que estamos produzindo, em meio a pandemia – e não só em meio a pandemia-, se adequa ao que nós professoras defendemos? E em relação à concepção de sociedade? Educação? Educação Física? Criança?

Após alguns meses dentro desse contexto pandêmico e na busca da melhor forma de dar o acesso as aulas para as crianças, a prefeitura resolveu estipular três modalidades: 1) videoaulas com duração de no máximo dois minutos que são enviadas via *WhatsApp*; 2) o mesmo vídeo é postado na plataforma *Classroom*; (essas

³ Foucault (1993) denominou de dispositivo de eficácia o conjunto de práticas de treinamento e vigilância dos corpos e mentes, que visavam a produzir o sujeito que se inseriria no circuito de produção econômica e político do capitalismo liberal. Tratava-se de sujeito assujeitado a diversos discursos: religioso, político, econômico, moral. No neoliberalismo o dispositivo da eficácia ganha outros contornos. Minimizam-se os aspectos disciplinares mais rígidos, que caracterizavam o período predecessor e promovem-se outras formas de controle que atribui ao próprio sujeito a responsabilidade do governo de si sob a pressão da competição e das lógicas do desempenho e risco (FOUCAULT, 2008).

duas opções eram para as famílias que tinham acesso à *internet*, no caso da escola que eu trabalho de 20 crianças conseguimos ter a devolutiva via *internet* de aproximadamente 4 crianças); 3) fazer atividades referentes a um mês (aulas de Educação Física dava em torno de 4 a 5 atividades por mês seguindo as normas estipuladas pela secretaria de educação do município) em apenas uma folha impressa para entregar juntamente com a cesta básica que representa a merenda escolar.

Dentro dos três formatos estipulados, um exemplo de tematização que decidi realizar inicialmente com o segundo e terceiro ano do ensino fundamental foi as brincadeiras dentro de casa. Na folha impressa eu enviei perguntas para as crianças realizarem com os responsáveis: “do que vocês brincavam dentro de casa quando tinha a minha idade?”. A próxima atividade era brincar com os responsáveis as brincadeiras listadas e escrever se já conheciam, se tinham as mesmas regras, ou se algo tinha mudado. Perguntei também para os alunos e alunas responderem o que eles e elas mais gostavam de brincar dentro de casa e pedi para eles/elas enviarem a lista de materiais utilizados para essas brincadeiras. Os vídeos que eu enviava tanto via *WhatsApp* quanto via *Classroom* apresentavam as mesmas atividades, porém aparecia meu rosto e eu tinha uma interação semanal com os(as) estudantes, o que me fazia gravar um vídeo direcionado com as respostas que estavam sendo apresentadas. Como foi o caso de um vídeo que eu enviei, onde eu perguntava para a minha avó (93 anos), minha mãe (63 anos) e minha sobrinha (4 anos) as mesmas questões que eu pedi para eles e elas fazerem para os seus e as suas responsáveis.

É obrigatório que os professores e professoras interajam nas três plataformas, e para isso temos uma supervisora que ao final do bimestre avalia a participação (se o(a) docente entregou todas atividades na data correta, respondeu todas as crianças e familiares, tirou dúvidas e motivou as crianças a fazerem as atividades em casa). A supervisora produz um documento relatando o desenvolvimento ao longo do bimestre e envia esse documento para a coordenadora da escola para ser assinado. Sem dúvida, me sinto externamente pressionada por estar sendo constantemente vigiada em minhas aulas, atividades e até mesmo a minha relação com os alunos e as alunas. Antes da pandemia a coordenação e a supervisão tinha acesso ao meu diário de classe, semanário e planejamento. Não entravam em minha aula, não diziam de que forma eu deveria dar a minha aula, como eu deveria responder as crianças e os responsáveis.

Outra questão que me deixou incomodada se deu pelas atividades via *WhatsApp*, pois desta forma as famílias tinham acesso ao número do celular docente e enviavam mensagens a hora que quiseram e puderam (a escola estipulou que eu

precisava estar online no *WhatsApp* das 8h às 16h de segunda a sexta, porém, a minha carga horária é de 20 horas semanais). Caso eu não responda naquele exato momento que a família me enviou a mensagem, estando dentro ou fora do horário de trabalho estipulado, existe uma reclamação na maior parte das vezes das minhas colegas de trabalho, ou até mesmo, dos pais e das mães. A justificativa da reclamação é por eu não ser uma professora sensível as questões que os meus alunos e minhas alunas estão passando. A coordenação me aconselhou a comprar um novo chip de celular, para criar um novo número e conseguir dividir essas questões dos familiares nos ligando, nos mandando mensagem a todo instante. Porém, o meu celular não tem disponibilidade de um segundo chip, além disso, meu salário continua o mesmo, então eu teria que comprar um novo celular e um outro chip com o mesmo salário que eu ganho. Acabei não comprando, então meu celular é o mesmo para questões pessoais e para questões profissionais.

Um outro momento marcante para mim foi data festiva, como por exemplo, o dia das crianças, dia dos pais e dia das mães. Nós professoras deveríamos gravar um vídeo e, também, elaborar uma lembrança (comprada com nosso salário) para presentear os pais, as mães as crianças. O vídeo era publicado no *Facebook* da Secretaria de Educação da cidade e choviam comentários sobre qual era a escola que tinha mais se dedicado para a realização dos presentes. O grupo de *WhatsApp* das professoras eram lotados de mensagens das professoras tristes e frustradas, pois se comparavam com as outras escolas e questionavam se eram boas ou más profissionais. Os vídeos postados no *Facebook* nas datas festivas não era algo conversado, não era um projeto, na semana era avisado e já deveríamos realizar. Simplesmente chegava à informação para nós professoras como “uma ordem dos superiores” e deveríamos cumprir.

A partir disso, trago o filósofo Foucault (2008), o qual defende o neoliberalismo como uma arte de governo, que tem a economia como uma maneira de regulação social e produz sujeitos inseridos em uma cultura de performatividade competitiva. A performatividade é para Ball (2004) uma das tecnologias neoliberais, que quando aplicada se torna um modelo atrativo e eficaz à tradição educacional centrada no Estado e no bem-estar público. O autor nos explica que a performatividade apresenta um fluxo de exigências, que nos torna continuamente responsáveis por nossas ações e por resultados produtivos dos locais em que atuamos, seja enquanto alunos e alunas ou nos âmbitos do trabalho.

As professoras são as mais influenciadas pela performatividade (tomo a minha narrativa como um exemplo). Nós, professoras, temos como marca da nossa

profissão o compromisso de entrega pessoal, e somos sacrificadas para garantir o desempenho esperado. Existem professoras que tentam ser resistentes e não conseguem, pois não chegam aos resultados estipulados, e então, mudam o modo como conduzem as aulas na tentativa de melhorar os resultados. É assim que a professora é avaliada como boa ou ruim, se ela consegue ensinar o máximo de conhecimento ou técnicas necessárias ao mercado. Feito isso, conclui-se, que, essa sim é uma professora eficiente. A quantidade de tabelas, cadernos, reuniões, formações, mensagens, e-mails que deveríamos receber e enviar eram infinitos. O que me parece é que o comprimento de, por exemplo, deixar uma tabela completada diariamente com o nome da criança que me respondia, era muito mais importante do que o ser professora. A sensação é semelhante ao que Goodson (2019) afirma “[...] como tentativa de comercializar os serviços públicos por meio da introdução de metas e testes afetam a maneira como as pessoas entendem o significado da missão” (p. 206).

Por isso, considero importante compreender o conceito de performatividade a partir de Ball, principalmente em tempos pandêmicos. A performatividade age de diversas formas para atar e reelaborar as coisas, sendo responsável por facilitar o papel de monitoramento por parte do Estado, o que lhe permite governar à distância, ou como o próprio autor diz ser um “governo sem governo”. A performatividade dá liberdade ao Estado para este se inserir profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público, e, também dos seus trabalhadores, sem parecer que exista essa interferência.

Vale ressaltar que a performatividade requer uma pedagogia que prepare o indivíduo para o trabalho e para a vida na base do imediato. Nessa lógica, o indivíduo nunca saberá o suficiente, ou desenvolverá todas as capacidades e competências que são ditas como necessárias para a vida e para o trabalho (não é por nada que existem pessoas que defendam que a escola, principalmente a Educação Física, deva ensinar as crianças a se protegerem do coronavírus).

Dardot e Laval (2016) nos atentam ao fato de que o neoliberalismo não se resume no fanatismo ao mercado. O neoliberalismo não desmorona apenas regras, instituições e direitos. Ele vai além. Ele é capaz de produzir subjetividades, certas formas de viver e de se relacionar socialmente. Os autores afirmam que o que está em jogo “é nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Enfim, para finalizar os bimestres era necessário nós professoras enviarmos uma nota de cada aluno(a). Depois de diversos debates sobre os formatos e os crité-

rios avaliativos (debates que não incluíam nós, as professoras), ficou decidido pela secretaria de educação do município que a nota se refere as devolutivas dos alunos e das alunas dentro das atividades. Então, de 10 atividades enviadas no bimestre via *WhatsApp*, via *Classroom* e, também via folhas impressas, se a criança me devolveu as 10 atividades ela encerra o bimestre com nota 10 e eu precisaria colocar em um documento - denominaram como portfólio - todas as suas respostas. Se a criança não respondeu nenhuma atividade fica com a nota 5 e não era reprovada, pois durante a pandemia ficou proibida a reprovação. Além disso, precisávamos fazer uma tabela de crianças que respondiam e crianças que não respondiam cada atividade e entregar para a coordenação. Depois disso, deveríamos mandar mensagens ou ligar para os responsáveis perguntando o porquê da não devolução das atividades. As respostas mais frequentes que eu recebi foram: não tinha acesso à internet, não conseguia se deslocar até a escola (ou porque está sem transporte escolar, ou está trabalhando e não consegue ir buscar) e também apresentava dificuldade em realizar as atividades com as crianças.

Assim segui meu cotidiano. O que me parece é que à medida que a burocracia aumenta e, ao mesmo tempo, a pressão para ser cumprida também, a naturalização a esse processo se estabelece. Atualmente, estamos na primeira semana de retorno as atividades presenciais e eu darei 50% das minhas aulas de forma presencial e 50% das aulas de forma remota, porém ainda não sei como será, uma vez que as informações estão difusas e confusas, mudando diariamente.

CONSIDERAÇÕES DO ENCONTRO

Com a atuação da performatividade e a subjetividade neoliberal, consigo começar a entender as minhas preocupações e as preocupações das minhas colegas de trabalho, quando nos deparamos com as diversas informações diferentes, que se alteram rapidamente na pandemia. Com a instituição escolar fechada, de que forma os interesses mercadológicos entram em ação? Aí vem a vontade de dar conta de todo o conteúdo via vídeo de 2 minutos, a correnteza de formações com associações públicos-privadas e a falta de preocupação com as condições de existência das crianças. Dessa forma, sugiro estarmos atentas, é necessário analisar os discursos que são considerados como verdadeiros por meio de um processo de naturalização e que então, induzem nossa forma de agir e pensar.

Governa-se os agentes educacionais com o objetivo de conduzi-los a determinada cultura, para construir certa sociedade que advém de certos interesses. Assim, acredito que não devemos nos preocupar em saber como as aulas EaDs, aulas remotas, aulas online, entre outras nomenclaturas estão sendo feitas. Devemos nos

preocupar com o que está sendo produzido a partir dessas formas de ministrar aula. E/Ou também, em meio a pandemia, quais crianças têm acesso ao conhecimento? Como as crianças que não têm acesso se perceberão como sujeitos? Como elas se narrarão? Como as crianças, nas condições das escolas em que eu atuo, por exemplo, ficarão? As aulas online são para quem?

Butler (2020), em um texto produzido em meio ao caos da pandemia, afirma que o COVID-19 atinge de forma igual todas as pessoas, que o vírus por si só não discrimina. Porém como nós somos movidos pelos poderes do neoliberalismo, bem como pelos poderes do racismo, da xenofobia, somos nós os responsáveis pela discriminação a partir do vírus. Com essa afirmação da autora, penso também que os desafios pandêmicos vieram apenas para escancarar certos problemas que nossa sociedade vem se deparando a tempos, como por exemplo, o a educação pública sucateada. Não é à toa que o Ministro da Educação, pastor Milton Ribeiro, afirma que “o oferecimento de internet em meio à crise educacional na covid-19 não cabe ao MEC” (declaração publicada no dia 24 de agosto de 2020, pelo jornal O Estado de S. Paulo).

Silvio Gallo (filósofo e pedagogo) escreveu um texto em 2002 que atualmente tenho revisitado frequentemente, pois tem me feito repensar o posicionamento enquanto professora de Educação Física na escola em meio à pandemia. Ele acredita, que para a professora, mais importante que anunciar o futuro, é produzir cotidianamente o presente, para, então possibilitar o futuro. O autor explica que o professor profeta é aquele que no alto da sua sabedoria dirá o que deve ser feito. Porém, ele nos convida a ir além do professor-profeta. Ele fala – em 2002, mas acredito se adequar intensamente ao momento atual – que “hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor militante, que de seu próprio deserto, do seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam”.

Mas, então, qual é o sentido de um professor militante? Para Gallo (2002), o professor militante não seria aquele que necessariamente anuncia a possibilidade do novo, mas é aquele que procura viver as situações dentro dessas situações vividas e produzir a possibilidade do novo.

“O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir o novo. Essa é a chave da ação militante. Sempre uma construção coletiva” (GALLO, 2002, p. 171).

Dessa forma, como professora de Educação Física de escola, que estuda e defende as crianças, acredito que as exigências, as burocracias, as questões que a escola vem constantemente se deparando produzida de forma escancarada pela pande-

mia seja mais um exemplo das novas formas de controle de vida de uma sociedade marcada por conflitos sociais diversos e pela hegemonia da arte neoliberal do governo. É importante deixar de lado o que já se sabe, e desconfiar das muitas certezas que constituem nossas narrativas sobre a escola, a educação, e, principalmente, a Educação Física. Ao dar aulas, eu sei que carrego comigo concepções de: escola, sociedade, Educação Física, infância, juventude. A nossa prática pedagógica compõe o dispositivo de escolarização e produzirá uma identidade de sujeito. Então, como manter esse projeto em tempos pandêmicos?

Enfim, é importante a defesa da educação pública e, principalmente, das crianças. Pensar em ações coletivas com professoras, professores, alunos, alunas, familiares, gestores, universidade, dentre outros agentes educacionais, que façam com que todas e todos percebam os jogos de verdade aos quais nos produzem, compreendendo os processos de significação que nos governam. Entender a construção social e histórica das nossas subjetividades é de extrema importância, pois é inegável a necessidade de uma ação que possibilite (aos agentes educacionais e fundamentalmente, as crianças), a construção de outras formas de ver-se e narrar-se.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BUTLER, Judith. O capitalismo tem seus limites. **Blog da Boitempo**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/20/judith-butler-sobre-o-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/>, acessado em 02 de julho de 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista Olho da História**, v. 22, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Loyola, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, 2002.
- GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA. A maquinaria escolar. *Teoria & educação*, v. 6, p. 68-96, 1992.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS PÓS-PANDÊMICOS

Daniel Teixeira Maldonado¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.7

¹ Defensor do estado democrático de direito e da democracia. cursou o Bacharelado, a Licenciatura, o Mestrado e o Doutorado em Educação Física na Universidade São Judas. Realizou o Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da USP. Foi coordenador pedagógico do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio - Modalidade à Distância (2017-2020) e diretor do Departamento de Humanidades do campus São Paulo do IFSP (2020-2021). Atualmente é professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e Secretário Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) - SP. Tem como linha de pesquisa os seguintes temas: Educação Física Escolar; Currículo; Formação de Professores e Pesquisa Qualitativa.

Esse texto apresenta como objetivo refletir sobre os desafios para a manutenção da Educação Física nos cursos de Ensino Médio integrados com a Educação Profissional após a pandemia do COVID 19. Poucos pesquisadores da área se debruçaram, ao longo do tempo, sobre a função desse componente curricular com as características dessa modalidade de ensino (GARIGLIO, 2002; BOSCATTO; DARIDO, 2020; SÁ, 2019). Nesse contexto, essa reflexão se torna ainda mais importante em tempos de reformas no aparato legislativo desse ciclo de escolarização, implementação da Base Nacional Comum Curricular, destruição do setor público de ensino e avanço da necropolítica no Brasil.

Sem sombra de dúvidas, desde março de 2020, quando os brasileiros passaram a se infectar com o novo vírus que já devastava o continente europeu e a China, o mundo virou de cabeça para baixo. De um dia para o outro, paramos de abraçar as pessoas que amamos, cortamos laços com amigos, fomos tomados pelo medo de morrer por falta de ar. A mídia não parou de falar sobre o tema por nenhum minuto e perdemos companheiros muito próximos, vimos colegas de trabalho e familiares com sequelas após a cura da doença, nos afastamos de pessoas muito importantes que passaram a ter atitudes negacionistas.

Sousa Santos (2020a) menciona que muitos grupos oprimidos não puderam fazer a quarentena para se salvar da doença, tornando a sociedade ainda mais desigual nesse momento histórico, principalmente as mulheres que precisaram continuar trabalhando e cuidando dos familiares, os trabalhadores precários e informais (chamados de autônomos), os sem-teto e as pessoas que se encontrem em moradia precárias, os internados em campos de refugiados e os imigrantes, as pessoas com deficiência, os idosos, dentre outras populações que não conseguiram se defender do vírus letal e acabaram perdendo a sua vida, principalmente nos países da América Latina, reforçando de forma brutal as injustiças, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento.

Portanto, trabalhadoras e trabalhadores estão sofrendo a elevação da exploração e das taxas de desemprego, o rebaixamento salarial e o aumento da pobreza e da fome. No Brasil, tais expressões da “questão social” se mostram mais agudas dada a barbárie constitutiva do capitalismo vigente e do governo autoritário, reacionário, negacionista e genocida que escancara o caráter autocrático de nossas burguesias (MOTTA; EVANGELISTA; CASTELO, 2021).

Apesar de todas as questões mencionadas, após um tempo de paralização das aulas presenciais, iniciamos um processo de ensino remoto emergencial com os estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) (POLIT-

TO; MALDONADO, 2021). Ao escutar as diferentes falas sobre a Educação Física Escolar que passaram a acontecer nesse momento, percebemos uma volta do discurso acrítico e ingênuo da importância do movimento humano para a aquisição da aptidão física e da saúde em uma perspectiva biologizante. Notamos que diversos professores começaram a reproduzir as práticas corporais com os jovens por meio das telas dos computadores. Quando muito, esses docentes solicitavam pesquisas sobre a história e as regras de algumas modalidades esportivas.

Após um tempo e muito incomodados com essa situação, passamos a debater com diversos colegas de profissão sobre a função social do componente curricular no Ensino Médio. A nossa impressão é que o velho e desgastado debate sobre o objetivo dessas aulas se intensificou de uma forma como nunca tínhamos sentido. Aptidão física versus cultura corporal, tema já destacado pelo Coletivo de Autores em 1992, se fez mais presente nesse momento (SOARES et al., 1992).

Nessa conjuntura, passamos a fazer uma defesa intransigente sobre as intenções político-pedagógicas das aulas de Educação Física para as crianças, adolescentes, adultos e idosos que participam das atividades de ensino desse componente nas escolas brasileiras. Defendemos que a leitura de mundo sobre os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das práticas corporais se tornou o objeto de estudo da área e, por consequência, os educadores deveriam tematizar as práticas corporais e problematizar os saberes produzidos pela humanidade sobre esses temas com os educandos, principalmente no Ensino Médio (MALDONADO, 2020; MALDONADO; FARIAS; NOGUEIRA, 2021).

A pandemia e o nomeado ensino remoto emergencial hipertrofiaram essa reflexão. Muitos dos docentes que estavam acostumados a ensinar esportes e desenvolver habilidades motoras ou as capacidades físicas com os estudantes passaram a defender o cancelamento da disciplina, por conta da sua característica, seu “DNA” prático. Enquanto isso, no IFSP, tentamos experienciar com os jovens de duas turmas do Ensino Médio atividades de ensino que efetivamente politizassem e possibilitassem uma leitura crítica do mundo sobre as manifestações da cultura corporal e as relações de todos e todas com o seu corpo.

LER O MUNDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

A partir de abril do ano de 2020, passamos a organizar experiências com os estudantes do IFSP que possibilitasse a leitura crítica e politizada do mundo sobre os saberes da Educação Física. Com os alunos do 1º ano do curso de Eletrônica, pro-

blematizamos sobre os marcadores sociais da diferença que atravessam as práticas corporais a partir da leitura de reportagens jornalísticas, crônicas, músicas, poemas, poesias, charges e pesquisas científicas que versavam sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras.

Todas as atividades foram pensadas para que eles e elas refletissem sobre esses temas. Ao fazer uma análise crítica sobre esses saberes, os educandos ampliaram a sua leitura de mundo, resignificando por completo a intencionalidade da Educação Física. Ressaltamos que essas ações didáticas foram realizadas durante a pandemia e o ensino remoto emergencial, mas ela já estava sendo construída muito antes desse período em que os encontros presenciais ficaram inviabilizados (BASTOS; MALDONADO, 2020; FERREIRA; MALDONADO, 2020; SIQUEIRA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019). A nossa reflexão, nesse momento, é que a área criou uma tradição voltada para a instrumentalização do movimento humano durante as experiências escolares, mesmo após todo o avanço teórico na perspectiva curricular que tivemos ao longo dos últimos 30 anos (BRACHT, 1999; AGUIAR; NEIRA, 2016).

Não defendemos uma ideia de aplicação das teorias na prática e muito menos que na prática a teoria é outra. Na nossa opinião, as aulas do componente precisam efetivar uma práxis em que a vivência dos gestos das práticas corporais deve ser organizada para que os estudantes realizem uma leitura crítica e politizada do mundo, assim como eles e elas analisam os saberes acumulados pela humanidade sobre esses temas em diferentes linguagens.

Especificamente nos cursos de Ensino Médio integrados com a Educação Profissional, criou-se uma tradição que os futuros trabalhadores precisam aprender a cuidar da sua saúde nas aulas de Educação Física. Muitas vezes, essa discussão acaba negando todos os aspectos da cultura que foram enfatizados pelos docentes da área nos últimos anos, além de empobrecer as experiências dos jovens.

Assim, reconhecemos que a discussão sobre a formação politécnica acumulada pelos estudiosos dessa modalidade de ensino precisa potencializar as aulas do componente curricular. Portanto, além de fazer a leitura crítica e politizada do mundo sobre os marcadores sociais da diferença que atravessam as práticas corporais, é necessário integrar os saberes da formação profissional dos educandos com os conhecimentos da Educação Física, na perspectiva de colocar em evidência o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2015; RAMOS, 2017).

Ressaltamos que esse é o nosso maior embate no IFSP. Por conta da tradição dessas escolas que foram criadas para as pessoas entrarem no mercado de trabalho

com um ofício e, posteriormente, com uma formação profissional de nível médio, as discussões sobre a formação omnilateral do ser humano são muito complicadas. Como apontado anteriormente, os estudantes dos cursos integrados (formação geral e profissional) precisam compreender o mundo do trabalho e não somente as técnicas que irão utilizar para exercer a sua futura profissão. Todavia, muitos docentes não compreendem esse projeto educativo e continuam defendendo que essas escolas são apenas técnicas e que esse debate não é relevante.

Nesse contexto, para combater esse discurso educativo negacionista, acrítico e tecnicista que ainda ronda a instituição, com a turma de 3º ano do curso de Informática, durante o ano letivo efetivado na pandemia, construímos aplicativos com os discentes que versavam sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras. Essa produção não foi instrumental, pois os jovens estudaram a cultura das práticas corporais para organizar os seus projetos e, ao mesmo tempo, refletiram sobre o mundo do trabalho na sua área profissional no século XXI, principalmente por conta do avanço das tecnologias e as mudanças que essa nova realidade está causando na força de trabalho das pessoas com menor nível educacional.

Durante esse processo, percebemos que os educandos tinham uma visão ingênua sobre a saúde dos trabalhadores durante a construção desses aplicativos. Então, para conscientizar os jovens sobre esses temas, selecionamos artigos científicos que superavam a visão mecanicista produzida pela área da relação entre exercício físico e qualidade de vida. Essas produções científicas foram apresentadas para todos e todas da turma, buscando novamente a leitura crítica e politizada do mundo desses estudantes (MALDONADO, 2021).

FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO PÓS-PANDEMIA

Com o avanço de todas as políticas neoliberais que se intensificaram após o golpe jurídico-parlamentar no Brasil em 2016, percebemos que as instituições escolares de ensino se tornam cada vez mais gerencialistas e instrumentais. Durante o Ensino Médio, essa realidade acaba se tornando mais efetiva, pois a formação da cidadania vai cedendo espaço para um debate mecanicista sobre o despejo dos conteúdos que são cobrados nos vestibulares em território nacional e, nos casos das escolas que oferecem a educação profissional de nível médio, o ensino das técnicas para uma determinada profissão sem um debate crítico, efetivando o que Paulo Freire nomeou como educação bancária (FREIRE, 2015).

O documento curricular nacional (BNCC) para o Ensino Médio foi produzido a partir de habilidades e competências, tornando superficial os saberes historicamente produzidos pela humanidade que sempre foram problematizados pelos componentes curriculares específicos e os livros didáticos passaram a ser produzidos por área de conhecimento na perspectiva de implementar uma nova lógica educativa para esse ciclo de escolarização.

Ainda vivemos um processo de militarização das escolas de Educação Básica em vários estados brasileiros, o avanço de movimentos neoconservadores que pretendem impedir certos debates com os estudantes e uma crise econômica que afastou vários educandos do seu processo educacional por falta de acesso à internet e equipamentos tecnológicos.

Nessa perspectiva, grandes conglomerados financeiros avançam nas formas de empresariamento, privatização, mercantilização, mercadorização e financeirização dos sistemas educacionais, fortalecendo no âmbito ideológico as disputas pelas políticas públicas da educação, seja por meio de parcerias público-privadas, ocupando espaços nos aparelhos estatais, a exemplo do Conselho Nacional de Educação, em aliança com a grande mídia e/ou fazendo parceria com os intelectuais que jogam a favor dos interesses do capital (MOTTA; EVANGELISTA; CASTELO, 2021).

Defendemos que essas políticas educativas contemporâneas produziram uma educação de mercado (BOSSLE, 2019), que individualiza o trabalho docente, na perspectiva de responsabilizar e culpabilizar os professores e as professoras por todo e qualquer resultado que não agrade os governantes de plantão. Tornar a escola uma empresa, com princípios administrativos que se afastam da cultura escolar, para atingir um padrão de qualidade baseado em avaliações padronizadas, é a grande meta desses grupos empresariais que se encontram no poder (FREITAS, 2018).

Essa realidade imposta se tornou um prato cheio para desvalorizar, de forma efetiva, as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Arte e Educação Física. No caso das Ciências Humanas, a proposta está relacionada com o fim da pluralidade de ideias e com a formação do pensamento crítico dos jovens brasileiros. Especificamente para as aulas de Educação Física, tudo isso provocou a volta de um discurso saudável e esportivista que ainda está cristalizado em uma parcela desses educadores.

Nesse momento que escrevemos essas linhas, apesar dos 600 mil brasileiros mortos por efeitos do COVID 19, sendo alguns deles muito próximos, vivenciamos uma reformulação curricular no Instituto Federal de São Paulo em que as disputas

para efetivar um novo currículo se tornaram um balcão de negócios. Por conta das políticas educativas neoliberais e, por consequência, o abandono das instituições federais de ensino, os docentes passaram a defender a sobrevivência das suas disciplinas, sem fazer nenhum tipo de debate crítico sobre a importância dos saberes de todos os componentes curriculares para a formação dos jovens da classe trabalhadora.

Portanto, na utopia de não vivermos o fim das aulas de Educação Física no Ensino Médio, precisamos defender, após o final da pandemia, uma prática político-pedagógica progressista, que possibilite a leitura crítica e politizada do mundo dos educandos sobre as manifestações da cultura corporal, na perspectiva que eles e elas possam ser mais.

Gostaríamos de deixar claro que não estamos “teorizando” as aulas de Educação Física ou somos contra o ensino esportivo, mas com todas as mudanças que abalaram a sociedade contemporânea, principalmente pelo avanço dos movimentos sociais na luta pelos seus direitos, as teorias curriculares do componente foram sendo modificadas. Assim, ao pensar nas ações didáticas, os docentes precisam se perguntar qual ser humano eles pretendem formar.

Para pensarmos juntos, nos perguntamos qual sujeito estamos formando em uma aula de Educação Física no Ensino Médio em que os estudantes desenvolvem as suas habilidades motoras ou psicomotoras, aprendem sobre a pirâmide alimentar e fazer exercícios para melhorar a sua resistência cardiovascular? Como que esses educandos problematizam as desigualdades do mundo vivenciando atividades de ensino que caminham nesse sentido?

No pós-pandemia, os jovens precisam ler o mundo na escola, tendo acesso a diferentes formas de linguagem que versem sobre conhecimentos sociais e biológicos relacionados com as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras. Essas aulas não podem ter como objetivo a formação de pessoas ativas e consumidores acríticos para a sociedade, mas precisam formar educandos que lutem pelos seus direitos, compreendam as abissais desigualdades socioeconômicas, de gênero e de raça que ainda persistem nos dias atuais e consigam compreender o ressignificar o patrimônio historicamente acumulado de conhecimentos pela humanidade que envolvem as práticas corporais e o corpo.

Dessa forma, a vivência dos gestos das manifestações da cultura corporal ou a análise crítica de saberes relacionados com esses temas durante as aulas de Educação Física precisam ter a intencionalidade de formar uma pessoa politizada, críti-

ca, que consiga ler o mundo a partir da sua realidade concreta, potencializando as transformações sociais de todos os grupos que ainda são oprimidos pelas amarras de um sistema político que só possibilita uma vida plena para as elites dirigentes.

Em diálogo com Coelho, Maldonado e Bossle (2021), destacamos que os educadores e as educadoras de Educação Física, para fazer resistência ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado, precisarão construir em seus respectivos contextos uma práxis libertadora, colocando em evidência o esforço intelectual dos docentes críticos que não aceitam o cinismo da ideologia fatalista posta pelo regime econômico neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda estamos longe de finalizar as agruras e tristezas proporcionadas pela pandemia do COVID 19 e a abordagem de um governo federal cada vez mais negacionista em todas as áreas de vida. Sentimos na pele, como docentes do Instituto Federal de São Paulo, a destruição da política educativa dos cursos de Ensino Médio integrados com a Educação Profissional, que foi um dos projetos educativos mais brilhantes da história brasileira para os estudantes da classe trabalhadora. Além disso, vimos o recrudescimento de um discurso conteudista, neoconservador e acrítico sobre o percurso escolar da juventude, principalmente na efetivação de uma aula de Educação Física que instrumentalizou o movimento humano e os saberes do componente curricular.

Apesar disso tudo, como um pequeno movimento de resistência, organizamos com os jovens de duas turmas de Ensino Médio do IFSP atividades de ensino que problematizaram saberes de resistência sobre as manifestações da cultura corporal e da relação dos educandos com o seu corpo durante o ensino remoto emergencial. Na nossa visão, ou a área se transforma e mostra que pode contribuir para a formação de um sujeito que vai ser crítico e politizado em relação as desigualdades existentes na sociedade ou seremos engolidos nas reformas curriculares, principalmente para o Ensino Médio, que tem valorizado cada vez mais os conteúdos que são cobrados nos vestibulares, projetos de vida acríticos, a lógica do empreendedorismo e individualização da vida.

O maior desafio desses tempos pandêmicos para a Educação Física será buscar a efetivação de uma prática político-pedagógica progressista no pós-pandemia, onde os docentes do componente curricular problematizem uma ecologia de saberes contra hegemônicos (SOUSA SANTOS, 2020b) sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras com os educandos, possibilitando a interseccionalida-

de entre características socioeconômicas e diferenças culturais dos diversos sujeitos e grupos sociais, afirmando a inter-relação destas dimensões, sem reduzir uma à outra (CANDAUI, 2020), buscando que eles e elas possam fazer uma leitura crítica e politizada do mundo (FREIRE, 2011; 2020) durante as suas experiências na Educação Básica nas aulas do componente curricular.

Para finalizar, mencionamos que a nossa intencionalidade com essa proposta é que a formação dos estudantes brasileiros no pós-pandemia possibilite a formação de uma sociedade que organize uma virada epistemológica, cultural e ideológica que sustente soluções políticas, econômicas e sociais para garantir a continuidade da vida humana digna no planeta, rompendo com um capitalismo fechado sobre si próprio e das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir, superando a quarentena do neoliberalismo selvagem presente nas últimas décadas (SOUSA SANTOS, 2020a).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 69-86.

BASTOS, Jadeh de Moura Vieira; MALDONADO, Daniel Teixeira. Percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre os conhecimentos aprendidos nas aulas de Educação Física Escolar. **Kinesis**. Santa Maria, v. 38, p. 1-17, 2020.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física nos Institutos Federais: “o quê” e o “para quê” ensinar? **Motrivivência**. Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-17, 2020.

BOSSLE, Fabiano. A atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 17-32.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

CANDAUI, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**. Campinas: SP, v. 19, e-021027, 2021.

FERREIRA, Victória Marzano Jacintho; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no Ensino Médio: memórias de alunos e alunas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 24, n. 2, p. 13-28, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

GARIGLIO, José Ângelo. A Educação Física no currículo de uma escola profissionalizante: uma experiência *sui generis*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, 2002.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!** Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar, linguagens e saúde: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre o corpo e as práticas corporais no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VI, v. 3, p. 136-161, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação Física e Linguagem: por uma ecologia de saberes das práticas corporais na Educação Básica. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na Educação Física Escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 223-238.

MOTTA, Vania; EVANGELISTA, Olinda; CASTELO, Rodrigo. Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil. **Germinal**: marxismo e educação em debate. Salvador, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2021.

POLITTO, Biana; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no Ensino Médio no câmpus São Paulo do IFSP em tempos de pandemia. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**. Limoeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 207-224, 2021.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

SÁ, Kátia Regina. **Currículo do ensino médio integrado do IFMG**: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SIQUEIRA, Ana Clara de Souza; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio: a perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de São Paulo. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v, 23, n. 2, p. 1-12, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020a.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.



CAPÍTULO 8

GESTÃO ESCOLAR: UM CONHECIMENTO DERIVADO DA EXPERIÊNCIA

Nyna Taylor Gomes Escudero¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.8

¹ É Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, possui licenciatura em Educação Física pela Faculdade Integrada de Guarulhos e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. É professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como membro participante do grupo de pesquisa em Educação Física Escolar da FEUSP/CNPq, investiga a prática pedagógica do componente com destaque para avaliação da aprendizagem na perspectiva cultural. Tem experiência nos seguintes temas: Educação Física Escolar; Avaliação da aprendizagem na perspectiva cultural com base nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado da minha participação como palestrante no Congresso de Educação Física, cujo tema foi: “Desafios Pandêmicos”, realizado virtualmente, e que embora tenha sido aberto, se destinou especialmente aos alunos da graduação da FEFISO - Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba, no qual me coube falar sobre gestão. Quando falamos sobre o tema, certamente não estaremos atribuindo o mesmo significado, tampouco falando de um único lugar, mas neste momento trataremos especificamente da gestão escolar, o cenário? Escolas públicas.

Durante quatorze anos atuei como gestora na condição de Auxiliar de Direção, Assistente de Diretor e Supervisora Escolar, em que a experiência vivenciada nas duas primeiras funções me permitiu compreender as possibilidades de atuação e o nível de autonomia possível nos diferentes âmbitos. Não quero dizer com isso que o desempenho nessas funções seja restrito, mas que apesar de suas especificidades há espaço para criação. É evidente que existem para cada uma delas atribuições específicas explicitadas nas portarias que as regulam, contudo foi dentro delas que procurei encontrar espaços para pensar coletivamente a escola, os alunos, a comunidade e também as aprendizagens que não se limitam às salas de aula, quadra, sala de leitura, sala de informática. Já na condição de Supervisora Escolar experimentei um pouco mais de autonomia, ao menos no que diz respeito às tomadas de decisões.

Penso ser importante começar situando você leitor, assim como o fiz na ocasião do evento aos congressistas, sobre o lugar do qual iria falar, que é o lugar da experiência. Ressalto que meu interesse de pesquisa é a avaliação da aprendizagem na perspectiva cultural, portanto os conhecimentos sobre o tema em questão não advêm das produções teóricas, não tenho expertise sobre o assunto, mas sim dos anos que atuei como gestora. Contudo quero evidenciar que as experiências que serão relatadas não foram vividas sozinha. Por isso, vez ou outra, recorrerei a alguns autores que ao longo do meu percurso me constituíram, assim como as pessoas com quem partilhei essa experiência de gestão escolar, incluindo pais, alunos, funcionários e comunidade escolar, portanto não falo sozinha.

O conceito de gestão é bastante polissêmico e disputado, mas o que me parece bastante comum ou consensual é a ideia de gerir, administrar, governar com vistas a atingir objetivos pré-determinados. Isto serve tanto para uma empresa, quanto para uma instituição escolar, e se quisermos, para o espaço da sala de aula. Na ocasião, pelo próprio contexto do evento, a gestão escolar foi o foco da minha exposição.

Esse texto foi organizado em três momentos: inicialmente considerei importante trazer o conceito de gestão de maneira mais ampla, para facilitar o intercâmbio com o conteúdo que viria a seguir, no qual meu esforço se deu na busca de articular à minha experiência como gestora, e finalmente, teço algumas considerações sobre duas escolas que vem buscando formas mais democráticas de gestão, apesar do paradoxo que enfrentam. Vale lembrar que as escolas são submetidas e atravessadas pelos discursos neoliberais de *accountability*, de responsabilização por meio de avaliações externas e *rankings* de classificação.

Para dar cabo do primeiro momento, acessei o artigo de Ivana Oliveira e Yone, intitulado: “Revisão de literatura: O conceito de Gestão escolar”, publicado em 2018. Procurei por um estudo mais recente para ver se o que me parecia consensual continuava vigente. Na pesquisa, as autoras percebem que no período de 2005 a 2015, o conceito de gestão escolar apontou para os aspectos mais administrativos da função de gestor e que ao longo do tempo buscou conteúdos mais pedagógico e político, e ainda, que nos últimos anos houve um aumento de pesquisa sobre a gestão escolar com ênfase na gestão democrática da escola.

As autoras apontam que a literatura vai se referir a gestão como à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Ao gestor cabe: planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos de uma empresa, por exemplo. Não é à toa que uma parcela da sociedade compreende gestão com funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística. A partir dessa visão entende-se aquele discurso de que um bom profissional é aquele que sabe separar a sua vida pessoal do seu trabalho. Quando você entra no trabalho tem que deixar seus problemas do lado de fora. Essa concepção não se aplica à escola.

A gestão escolar se diferencia do conceito de gestão como administração escolar, pois, a última traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade, essa concepção gera desigualdade, visa manter as coisas como estão, isso significa interditar, silenciar aquelas posturas, visões e comportamentos dissonantes.

No âmbito do município de São Paulo, depois da Gestão Luiza Erundina, essa ideia de autoritarismo vem sendo contestada no cotidiano escolar e não se mantém. Seu esforço foi de implementar uma gestão democrática. Essa gestão pensa uma descentralização do poder, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola, ou seja, gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, de-

vido à sua finalidade, as relações que se estabelecem interna e externamente e a estrutura pedagógica.

No entanto, no Brasil, essa ideia de uma escola democrática foi ganhando contornos mais fortes a partir da metade da década de 1980. Se recuperarmos um pouco da história recente do nosso país, nós vivemos um período de 21 anos de ditadura militar de 1964 a 1985, é nessa última década que o país vive um movimento de redemocratização. As decisões vinham de cima para baixo, ao povo cabia obedecer. Essa gestão administrativa estava alinhada ao modelo de sociedade vigente. A partir da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e das eleições para diretor, o desenvolvimento de pesquisas sobre direção escolar se acentuou devido ao processo de democratização da escola e da busca pela autonomia.

Nesse contexto um desafio se apresenta, como fazer a democracia na escola? Vale lembrar que esse documento expressa que o poder emana do povo, é o povo que teria que escolher os seus representantes. Ele afirma que a forma de conduzir a vida das pessoas é pela democracia, logo a escola como instituição social precisa ser gerida pelo poder do povo. E quem é esse povo? Diretor, Coordenadores, Professores, Pais, Alunos, os Funcionários, os Vizinhos, o Tio da perua, enfim. É também a partir da constituição de 88 que nasce o PPP (Projeto Político Pedagógico) para dar autonomia às escolas na elaboração da sua própria identidade. Esse projeto é sancionado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96. O marco do PPP é a LDB. E é ela que vai trazer como princípio a gestão escolar democrática na sua alínea (e). O que isso quer dizer?

Os processos de tomadas de decisões começam a ser compreendidos como vinculados com um processo coletivo. O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. A gestão, portanto, é um princípio consagrado pela constituição de 88 e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A gestão democrática implica repensar as estruturas de poder da escola, descentralizar o poder. Mas o que se percebeu é que de certo modo essa concepção amplia as atribuições do diretor, ou seja, enquanto a administração interfere aqui ou ali separadamente, a gestão democrática pressupõe interação. Isso significa que o filho passa a ser de todo mundo. Significa também que a ação dessa gestão tem que ser em prol da coletividade. A tarefa dos gestores escolares é de tornar a democracia uma realidade nas escolas. Esse, portanto, foi um desafio assumido e compartilhado pela equipe gestora da qual eu fazia parte. É sobre esse desafio que falaremos no tópico seguinte.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Eu começo a minha carreira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo -RMESP- em 1992, como professora de Educação Física. Em janeiro do mesmo ano a nossa Prefeita Luiza Erundina baixou um decreto que instituiu o regimento comum das escolas municipais, o qual aponta para o aspecto administrativo da gestão escolar que abrange a tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação escolar e deve ser desenvolvida de modo coletivo sendo o conselho de escola a instancia de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da Unidade Escolar. Como se percebe o aspecto administrativo se mantém, porem deve ser desenvolvido de forma coletiva. É importante destacar que à época não havia qualquer discussão sobre PPP, mas sobre Plano Escolar. Em 1996 esse assunto começa a ser discutido, meio que cai de paraquedas, ao menos na escola em que eu atuava. Pois bem, o que a minha experiência vem sinalizando é que a mudança não se dá por decreto, não é automática. Eu arrisco dizer que essa centralização do poder é comum nos dias de hoje.

Em 2006 eu passo a exercer concomitantemente à docência, a função de auxiliar de direção. Isto é, eu trabalhava com a gestão escolar e com a gestão da sala de aula. Isso mesmo, a gestão escolar compreende a gestão administrativa, a gestão pedagógica e a gestão de sala de aula, esta segundo Celso Vasconcelos (2015) abrange três dimensões: o trabalho com o conhecimento; organização da coletividade (disciplina) e o relacionamento interpessoal. Logo, segundo esse autor, o professor teria que ter domínio sobre essas três dimensões.

Embora compreenda que essa divisão pode facilitar o entendimento das ideias do autor, sempre fui reticente quanto a esses recortes, essas clivagens. Na minha visão essa fragmentação não se coaduna com a ideia de democratização, já que a última passa pelo olhar “para o todo”. Nesse sentido, meu olhar para a gestão de sala de aula foi cuidadoso e vigilante para não perder de vista os sujeitos que eram o sentido, a razão de eu estar ali. Essa vigilância pode ser traduzida em uma pergunta que me acompanhou por todo o meu tempo de atuação. Minhas ações realmente promoviam relações democráticas?

A gestão democrática da sala de aula, se assim podemos nomear, a meu ver passa pelo reconhecimento da cultura dos alunos, das suas histórias, dos seus saberes. Concorre para oportunizar a participação nas escolhas e decisões, a relação que se estabelece é de aprendizado mútuo. O professor não se coloca como aquele que ensina, mas que também aprende. Então quando na aula o professor prestigia práticas corporais do mesmo grupo ele não está democratizando o ensino, quando

o professor espera que todos os alunos realizem os mesmos movimentos ao mesmo tempo ele demonstra não reconhecer as diferenças, portanto não apresenta uma postura democrática.

A gestão democrática na minha concepção está comprometida com o direito de todos, com a cultura, entendida aqui como um espaço de disputa, com as vidas dos sujeitos da educação. Democratizar a gestão é oportunizar aqueles que ingressam na escola o acesso a uma diversidade de conhecimento, a participação nas decisões. É criar condições para que o escolar se sinta representado nos diferentes espaços. Essa tentativa fizemos por meio de algumas ações. Para exemplificar trago um evento que chamamos “Café Pedagógico” o qual acontecia periodicamente, ora mensal, ora quinzenalmente. Nele os pais, alunos e comunidade escolar eram convidados a participar de reuniões com pautas diversas, pensadas a partir das demandas apontadas nas reuniões de conselho de escola. Nelas localizamos alguns comentários, as vezes equivocados, as vezes preconceituosos que na nossa leitura poderiam ser problematizados nesses encontros regados a café, bolos e o que cada um quisesse e pudesse trazer para finalizarmos o encontro, saboreando um momento que o cotidiano escolar não nos permitia.

Ora buscávamos contemplar as interações com todos os seguimentos da comunidade escolar e ora contemplar os aspectos pedagógicos que evidentemente não excluem as interações, mas o foco era algumas aprendizagens específicas, das quais todos os participantes eram convidados a contribuir. Para começar a conversa, decidimos trazer alguns textos legais como por exemplo: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso. Ao abordar os textos procurávamos exemplos do cotidiano escolar, isso nos possibilitava problematizar algumas certezas apontadas recorrentemente nas reuniões já mencionadas. Entendíamos que se conseguissem compreender o porquê de algumas medidas por nós adotadas, por meio do acesso a alguns documentos que orientavam as nossas decisões, talvez pudéssemos trazê-los para mais perto e quem sabe estabelecer algumas alianças. Nossa percepção foi de que, o acesso aos textos e aos debates possibilitou a compreensão de algumas decisões tomadas pela equipe gestora e algumas vezes também aproximou os participantes ao dia a dia escolar.

Outra pauta procurou contemplar a leitura com contação de histórias, à época o projeto da SME (Secretaria Municipal de Educação) era o “Ler e Escrever” em todas as áreas do conhecimento. Essa pauta surgiu com a chegada de livros paradigmáticos entregues aos alunos, o objetivo era que os discentes compartilhassem suas leituras com os colegas, contando a história ou falassem sobre as suas impressões.

Na primeira reunião dedicada ao pedagógico, propusemos que antes de contar a história do livro o participante explicasse a sua escolha. A proposta foi bem aceita e tornou o momento mais descontraído. A exposição das obras lidas gerou um movimento interessante de troca de livros entre os participantes que não se restringiu apenas ao dia do evento, mas aos dias letivos. Sim, essas reuniões aconteciam aos sábados. Essa foi uma das razões de conseguirmos reunir até 60 participantes numa única reunião, todavia para darmos continuidade precisávamos de um engajamento maior.

Foi uma experiência que mostrou que fazer uma gestão democrática nos moldes defendidos pelo governo Erundina, lá atrás, é possível, mas sem o envolvimento de todos ela não se mantém. A demanda da escola é incompatível com a gestão democrática no sentido lato. É sobre essa contradição que eu falei lá atrás. Essa incompatibilidade me acompanhou no período em que atuei como supervisora, não como um impedimento, mas como fonte de estímulo com vistas a superar essa contradição em que a escola vive imersa. Compunha a equipe gestora, a Diretora/o, as Coordenadoras/os e a Supervisora e essa composição dava espaço para pensar a gestão democrática começando pela minha ação, que para além de verificar se as ações estavam em consonância com a lei, deveria ser de parceira, no sentido de buscar coletivamente os caminhos necessários, para que as relações democráticas se estabelecessem em todos os espaços e tempos da escola.

Ao estudar as escolas antes de conhecê-las na primeira visita, foi notório o conhecimento e atuação dos supervisores que me antecederam sobre todos os âmbitos e aspectos legais das Unidades Escolares, notoriedade essa que me permitiu adentrar os espaços com mais tranquilidade e me aproximar dos gestores, me colocando à disposição para dialogar sobre os projetos que envolvessem a gestão nos diferentes setores da escola.

Algumas Unidades acolheram a parceria, outras estranharam a minha postura. Mesmo assim conseguimos ter momentos voltados especialmente para a avaliação institucional, que ao fim e ao cabo, sinalizaram os aspectos mais frágeis, que sem dúvida acabavam esbarrando na escassez de recursos de formação, dentre outros, para pensar a gestão democrática, mas preciso ressaltar que o desejo das equipes em atender o seu público tem que ser enaltecido. Mesmo com as dificuldades enfrentadas diuturnamente, seja com a falta de professores e outros funcionários, seja com a falta de recursos físicos e materiais para dar cabo da tarefa delegada às equipes, essas não se furtaram de buscar alternativas, nem sempre com sucesso, dado

os reveses aos quais as escolas são submetidas. Não poderia deixar de mencionar o esforço hercúleo dessas equipes para atender ao público que as frequenta.

Como supervisora o que eu pude presenciar foi, no máximo, um híbrido de gestão, muito parecido com o que eu vivi como Assistente de Diretor e que relatei acima. Em geral as ações coletivas eram impulsionadas pelo gestor ou pela iniciativa de um ou dois professores, enquanto esses elementos estavam a frente as coisas caminhavam. Eu vi trabalhos belíssimos de aproximação com a comunidade, vi a comunidade dentro da escola em ações coletivas, opinando, sendo ouvida. No entanto nessas mesmas escolas pude observar nos seus corredores, no dia a dia, varais de trabalhos exatamente iguais, numa total incoerência revelada numa homogeneidade irreal, que desconsidera e não valoriza as diferenças. Eu vi ainda a prática de trabalhos com datas comemorativas, destituídos de análise crítica, desenvolvidos turisticamente, apartados da vida das crianças e do contexto atual, exemplos clássicos: dias do índio, da árvore, das mães e por aí vai. Práticas como essas reforçam as desigualdades mantendo os sujeitos separados em guetos.

Sabe-se que essas práticas estão mudando e não é apenas no discurso. Num período tão difícil como esse que estamos enfrentando com a pandemia do COVID 19 muitas escolas estão se reinventando para atender seus alunos, os desafios não são poucos, como se não bastasse o desgoverno da gestão federal, a municipal e estadual dificultaram sobremaneira o trabalho dos gestores, alguns tiveram que lidar com reformas de prédio ficando expostos ao perigo de contaminação diariamente em suas escolas. Precisaram lidar com o ensino remoto, com tecnologias que não tinham domínio. É sobre esses desafios que o próximo tópico vai tratar.

DESAFIOS DA GESTÃO EM TEMPO DE PANDEMIA

Estamos vivendo um momento único, inusitado, inesperado com a pandemia do Covid 19 que como um vendaval mudou tudo de lugar, mudou as nossas vidas. As escolas, como tudo foram afetadas, estão vazias. O ensino ganhou o status de remoto, os alunos passaram a assistir as aulas on-line, os pais têm que, além de trabalhar em *home office*, tem que acompanhar as atividades escolares de seus filhos. Calma! Essa não é a realidade da escola pública.

Sabemos que uma Unidade Escolar para funcionar e manter um bom clima institucional precisa de todos e igualmente, sabemos da importância do papel do gestor na condução dos trabalhos em tempos ditos normais, imaginem em tempos de crise como a que estamos vivendo.

Bem, que o gestor precisa se manter atualizado para adotar as medidas recomendadas pelos órgãos oficiais; cuidar da comunicação da escola com os pais, a fim de que, estes, sejam atualizados quanto às notícias e procedimentos administrativos, quanto a condução das atividades pedagógicas durante o período de pandemia, já sabemos. O que muda é o contexto, mas ele sempre tem que estar no horizonte desse gestor. Porque eu digo isso? Porque no caso da escola pública, isso não é tão simples assim.

Sem um apoio governamental, as escolas não possuem condições mínimas para atender os alunos e suas famílias, não tem condições de enfrentar as consequências que a desigualdade social, econômica, cultural, escancarada nesse período, impactam na aprendizagem dos estudantes. As tecnologias auxiliam com ferramentas que podem ser acessadas sem custo, mas é preciso um pacote de internet, esse recurso não é acessível a maioria dos alunos.

De um lado, os estudantes são impedidos de participar das aulas, de realizar as atividades, são completamente desconectados da escola. Do outro, os desafios são impostos aos professores que precisam se reinventar lidando com a tecnologia, quando as tem disponível, sem o domínio necessário. O que vemos é a crise sanitária potencializando a crise econômica tanto nos seus aspectos contextuais como estruturais. A pobreza vem se acirrando. Segundo dados de maio de 2021 da Fiocruz, o desemprego bateu recorde e atinge cerca de 14,3 milhões de brasileiros, isso não é pouca coisa.

Diante desse cenário o desafio das escolas e gestores é inegável, mas apenas diferente daqueles já mencionados anteriormente. As consequências do descaso, do sucateamento das escolas e da educação pública no que diz respeito a formação em serviço, a disponibilização de recursos econômicos, tecnológicos, vieram à tona agora. E a conta quem vem pagando é o público, principalmente os estudantes de baixa renda.

Assim como é inegável as tentativas das equipes escolares em atender seus alunos nessa pandemia, haja vista a intensificação das *lives* para debater e buscar alternativas desde o início desse período. Inicialmente a preocupação girou em torno do bem-estar dos alunos e suas famílias, e para isso as redes sociais foram aliadas, embora saibamos que essas - *Facebook, WhatsApp* - não eram reconhecidas como canais de comunicação, mas era o que se tinha para o momento.

A Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela da capital de São Paulo adotou esse intercâmbio e realizou vários projetos. As atividades encami-

nhadas pelas crianças, as informações sobre a retomada das aulas, os cuidados sanitários, foram publicados na sua página no *facebook*, a interação se deu por aí, além do *Instagram*. O convite para o encerramento das atividades do ano 2020 diz assim: “Bom dia famílias e crianças! É HOJE! Batucada de Encerramento da EMEI Nelson Mandela. Esperamos vocês as 19h, enviaremos o link próximo da hora do encontro.” O que se nota é que as famílias já estão habituadas a utilização desses canais diariamente.

É evidente que essa dinâmica não se estabeleceu em 2020 em decorrência da pandemia. A Nelson Mandela já tinha essa prática de comunicação consolidada com as famílias. O grupo trabalha com propósitos afinados, desejos comuns o que demonstra que a gestão democrática é dependente do coletivo.

A EMEF Infante Dom Henrique situada igualmente em São Paulo, é outra referência para pensarmos a gestão escolar democrática. Assim como a Nelson Mandela, faz uso das redes sociais para estabelecer comunicação e vínculos com toda a comunidade - não quero com isso dizer que a gestão democrática é dependente das redes sociais, minha ênfase à utilização desse recurso tecnológico se deve ao período pandêmico que nos obrigou ao isolamento e ao distanciamento social - a escola atende alunos refugiados e estrangeiros - bolivianos, senegaleses, haitianos, sírios e libaneses que representam 20% do corpo discente, os primeiros a chegarem foram argentinos, colombianos e bolivianos.

A presença marcante de culturas muito diferentes ganhou destaque e atenção dos educadores, gestores, da escola na sua totalidade, ao observarem comportamentos agressivos em relação aos estrangeiros, que por sua vez, na tentativa de se proteger, formavam verdadeiros guetos. Esse comportamento dos alunos desencadeou muitas ações que visaram integrar a todos, dentre elas o projeto “Escola Apropriada”. Em conversa com o Diretor Claudio Marques da Silva Neto, ele afirmou que o trabalho de todos vem convergindo para afirmação das diferenças e consequentemente para um aprimoramento das relações. Contudo entende que há muito a se fazer e para tanto, segundo ele: “É preciso construir um grupo que entenda a proposta, tenha um consenso de ideal de escola e, a partir disso, crie um significado compartilhado das ações. É preciso um alinhamento e o trabalho de todos da equipe para fazer do sonho, realidade” e assevera, que é imperativo reconhecer que não existe trabalho solitário capaz de realizar mudanças, esse é o primeiro passo no processo de transformação.

Como pudemos notar, nas referidas escolas não é o diretor que faz a gestão democrática, tampouco só o professor, são todos os envolvidos e por último, não

é um cidadão que faz a democracia, mas **todos**. Ainda que o caminho a percorrer seja longo, penso que os aspectos político e pedagógico vêm sendo considerados na medida da elaboração do PPP pelas escolas, como apontou a pesquisa de Ivana Oliveira e Yone Menezes, embora os aspectos administrativos estejam presentes, e eu penso que devem estar, as decisões, o planejamento a avaliação da instituição vem sendo feitas coletivamente nas escolas onde tive a oportunidade de estar, de maneira pontual, mas acontecendo - reafirmando o modelo híbrido de gestão que mencionei acima.

Por fim, eu espero que depois dessa triste experiência, de um mundo que precisou parar por causa da contaminação de centenas de milhares de pessoas, infectadas e mortas por um vírus que mostrou a impotência das grandes nações no combate a ele, a vida e as antigas rotinas sejam repensadas, porque se assim não for, significa não apenas que não aprendemos com esses tempos, mas que optamos pela cegueira e pela ignorância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/>.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Lei 9394/96.

FREITAS, Gabriele Carvalho de. Neto, Luiz Alves Araújo Cristiane. d'Avila Cristiane. **No Brasil: a incerteza da comida na mesa em um país assolado pela Covid-19**. Disponível em: <<http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1953-fome-no-brasil-a-incerteza-da-comida-na-mesa-em-um-pais-assolado-pela-covid-19/>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

Oliveira, Ivana Campos; Menezes Yone Vasquez. Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa** de jul/set. 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2015.

Sugestão de acesso

EMEI Nelson Mandela.

https://fr-fr.facebook.com/pg/emeinelsonmandela/posts/?ref=page_internal

EMEF Infante Dom Henrique - <https://pt-br.facebook.com/emefinfante/>



CAPÍTULO 9

NOS ENTRELUGARES DAS PRÁTICAS CORPORAIS: CIRCO E GINÁSTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA¹

Mônica Caldas Ehrenberg²

Rita de Cassia Fernandes Miranda³

Michele Viviene Carbinatto⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.9

1 O presente capítulo é fruto de discussões realizadas em virtude do “I Congresso Internacional em Educação, Exercício e Saúde- FEFISO”, mais precisamente, sessão de trabalhos 3: Dança, Circo e Ginástica, debatidas pelas autoras deste capítulo. Para acessar as palestras (Congresso- Mesa Redonda 5- FEFISO): <https://www.youtube.com/watch?v=MftaP7X9lbQ>.

2 Pós Doutora em Educação (Unicamp e UMinho/ Portugal - 2018). Doutora em Educação Física - UNICAMP (2008) - Área: Educação Física e Sociedade, Mestrado em Educação Física - UNICAMP (2003) - Área: Pedagogia do Movimento. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, supervisiona pesquisas de pós-doutorado e também coordena o Grupo de estudos e pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE). Coordena conjuntamente o grupo de extensão GYMNUSP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física e Cultura Corporal, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, dança, ginástica para todos, expressão corporal e cultura corporal.

3 Doutorado em Educação (Faculdade de Educação/ UNICAMP, 2015). Mestrado em Educação Física (Faculdade de Educação Física/ UNICAMP, 2004). Licenciatura em Educação Física (FEF/ UNICAMP, 2001). Atuou como professora na rede municipal de ensino de Sorocaba S/P. Tem experiência na área de formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia. Atua com as disciplinas de Educação Física escolar, Estágio Supervisionado, Dança, Ginástica e Circo. Atuou como docente da ESAMC - Sorocaba/ SP, do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio de Itu/SP, da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí e da Universidade Federal de Juiz de Fora (Campus Avançado de Governador Valadares). Atualmente, é docente da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena o Núcleo de Pesquisas em Ginástica e Circo (NUPEGIC) da FAEFI/UFU. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Circo (CIRCUS) da FEF/UNICAMP, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (Faculdade de Educação - USP) e do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física. É Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) do Instituto de Artes/UFU e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Artes (Prof. Artes) do Instituto de Artes/UFU.

4 Docente na Universidade de São Paulo (USP) - Escola de Educação Física e Esportes, Departamento de Esporte (vínculo DE). Orientadora de mestrado e doutorado no curso de pós-graduação da EEF/USP, área de concentração “Estudos socioculturais e comportamentais da Educação Física e Esporte”. Licenciada (2003) e Bacharel (2006) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP); Mestre (2006) em Educação Física pela UNIMEP, bolsista Capes; Doutora (2012) em Educação Física pela EEF/USP. Pós-Doutorado (2019) no Teachers College da Columbia University (Nova Iorque/EUA). Estágios de pesquisa na Cardiff University (Cardiff/ País de Gales) em janeiro de 2015 e na Hochschule Fresenius na University of Applied Sciences (Munique/ Alemanha) em novembro de 2016. Vivenciou estudos em ginástica na Gymnastics and Sports Academy entre janeiro e maio de 2017 (Viborg/Dinamarca). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica (GYMNUSP). Líder do Grupo de Ginástica para Todos da USP (GYMNUSP), reconhecido entre pares e representativo do Brasil em eventos nacionais e internacionais (como a XVI Ginastrada Mundial, Áustria). Coordenadora do Curso de Bacharelado em Educação Física na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2013/2014). É Coordenadora da prática Ginástica Para Todos da Confederação Brasileira de Ginástica, cujo intuito é massificar e ressignificar a prática da ginástica no viés formativo, saúde e lazer. Linhas de pesquisa: Pedagogia do Esporte; Ginástica para Todos (Idosos; Adultos; Pessoa com Deficiência; dentre outros).

Corpo em ação. Práticas corporais. Atividades expressivas em comunicação entre o corpo do artista/esportista com o público. Ato em cena.

A compreensão acerca das práticas corporais, por si só e independente das inspirações epistemológicas, nos levam a considerar um cenário concreto, espaço em que pessoas se encontram num determinado lugar para jogar, dançar, atuar, praticar uma ação corporal. Até o início de 2020, os parques, as academias, os campos, as quadras, entre outros, eram os locais imagináveis para tais ações. Mas, ao longo do ano de 2020 e ainda hoje, no momento da escrita deste texto, meados de 2021, estes locais com estruturas físicas previamente determinados e organizados para a realização de variadas práticas corporais estão passando por reformulações e até mesmo deixando de ser opção para a realização das mesmas.

Cabe salientar que no atual contexto pandêmico marcado pela Covid 19¹, segundo a Unesco, vários países fecharam escolas em todo o mundo, impactando 70% da população de estudantes. O fechamento das escolas e universidades no Brasil afetou mais de 52 milhões de estudantes, sendo que no Ensino Superior afetou 8,5 milhões de estudantes (UNESCO, 2020). Vivemos, paradoxalmente, inúmeras dificuldades, mas também outros desafios e possibilidades no campo da formação de professores/as para lidar com o virtual, com as novas ferramentas digitais, além das plataformas menos exploradas em momentos anteriores.

Do mesmo modo, este cenário tem nos obrigado a pensar os espaços, as ações, as relações entre os pares e, com isso, as práticas corporais passam também por um período de novas configurações e até de descobertas de ampliação de suas possibilidades.

Para balizar o entendimento e alinhar a construção que seguirá neste texto, vale considerar que:

O termo práticas corporais é o símbolo linguístico para um conceito que reúne os enunciados acerca dos fenômenos sociais. Em termos teóricos, o termo abarca características ou atributos dos fenômenos chamados de significantes, os quais são concretos e compõem a realidade social, tais como as danças, os jogos, os esportes, as acrobacias, as lutas, as artes marciais (SILVA, 2014, p. 09).

As práticas corporais são expressões do corpo estabelecidas como forma de linguagem. A comunicação corporal pela gestualidade identifica a motricidade humana como resultado da interação sujeito-cultura. Dessa forma, concebemos as manifestações da gestualidade como resultantes da produção cultural, desde as ações e posturas mais corriqueiras e cotidianas, até as práticas corporais – brincadeiras,

¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Atualmente a infestação do vírus tem grandes proporções e já atingiu todas as partes do globo. Informação disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> em 23/04/2021.

danças, lutas, esportes e ginásticas, entre outras, tomadas como formas de veiculação de sentimentos e valores dos grupos sociais que as produzem e reproduzem.

A comunicação do corpo dada pela gestualidade perpassa, a partir do ano de 2020, em função da situação pandêmica, a necessidade de reinventar-se para que esta possa acontecer. Os corpos em ação continuam a ser reais, sobretudo, sociais, mas o local e a interação entre as pessoas praticantes e também entre quem pratica e quem assiste torna-se agora virtual.

Novas relações são chamadas à tona. Novas formas de nos relacionarmos com o outro, bem como com o que fazemos passam a ser instauradas. O sentido de ser humano resvala agora por novas percepções, novas indagações. “O corpo obrigado aos tempos de virtualidade, mantido atrás das telas, faz-se presente em uma dicotomia de instantes: quando ao mesmo tempo está em tantos lugares, não pode ir a lugar nenhum” (SILVA; EHRENBURG, 2020, p. 12). A comunicação entre corpo e mundo até então estabelecida numa dialógica do encontro passa a ser privada de algumas conexões e ao mesmo tempo ampliada para outras, as conexões cibernéticas e irrestritas das redes sociais se mostram ser potentes possibilidades de ação, até então pouco exploradas para os fins corporais. E, com isto, as práticas realizadas pelas pessoas passam também por novas significações. Novos sentidos são considerados e a comunicação e a expressão se reorganizam para se manterem vigentes.

Tornar-se humano significa inserir-se nas convenções sociais partilhadas pela linguagem. Assim como o olhar e a palavra, o gesto do outro atribui sentidos às expressões da vida. É pelo outro, por outra pessoa, que nos constituímos subjetivamente. Se o corpo é social, as práticas corporais também são sociais. (SILVA; EHRENBURG, 2020, p. 11).

Esta compreensão de corpo social nos obriga a reconhecer que se a sociedade muda, o corpo e tudo que advém dele, deve também mudar. O diálogo e as relações entre as pessoas e as transformações sociais são constantes. Desta forma, as práticas corporais, também são reconhecidas por nós como fenômenos vivos que aderem novos sentidos e significados ao longo da história e da organização social nos fazendo assumir o conceito de corporalidade sugerido por Silva (2014, p. 16):

A corporalidade pode ser compreendida como a materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana, ao mesmo tempo, única, individual, ainda que, em alguma medida, seja compartilhada por todos. Com essa compreensão observamos que é um conceito que se encontra carregado de intencionalidade como toda ação humana o é, em sua dimensão política. Tem, portanto, um conteúdo de denúncia e de anúncio.

Assim como preconiza a autora anteriormente citada, vemos na contemporaneidade uma denúncia acerca da impossibilidade de manter as práticas corporais existentes no modelo que conhecíamos até então. A corporalidade continua pul-

sante, latente. No entanto, as práticas realizadas pelo corpo precisam ser ressignificadas. Há então um anúncio, um aclame por novas formas de compreender e de possibilitar a vivência das práticas corporais. Sua permanência e existência, durante o período de isolamento social, precisam ser reorganizados para que possa continuar a existir.

Diante de tantas incertezas, estar juntos, tocar, abraçar, trabalhar a coletividade presencialmente nunca nos fez tanta falta! Estamos à flor da pele e a impressão que nos dá é que nada será como antes. Não temos ainda total clareza dos impactos a longo prazo do isolamento social na qualidade de vida de grande parte da população no que concerne às práticas educativas e de lazer. É inegável o quanto já estamos saudosos do modelo que vivíamos antes da pandemia. Os encontros, as aproximações, os toques, o trânsito por diferentes espaços restritos atualmente, tem nos feito sentir o valor imensurável para as relações humanas presenciais. O saudosismo pelo que momentaneamente perdemos, nos revela a importância do corpo vivo, presente, em constante diálogo entre os pares.

É com essa premissa que passamos a nos inquietar com as experiências emergidas durante o processo de virtualização que temos vivido, advindos da condição pandêmica. Compreender o corpo e as práticas corporais como o lugar do encontro, da possibilidade de sensibilidades e emoções afloradas, nos instiga a interrogar o quanto estamos sendo tolhidos dessas experiências. Manter a comunicação do corpo exclusivamente virtual nos trouxe a preocupação sobre o possível desaparecimento destas vivências em sua integralidade de sentidos e significados pautados pelo encontro. Dúvidas sobre quais sentidos e significados se estabelecem a partir deste momento. Teria vindo o modelo remoto para ficar? Quais características trazem a especificidade de algumas práticas corporais e que possibilita sua manutenção independente das condições em que as mesmas se mantêm? O que mantém viva, presente, atuante, as práticas corporais que possuem em comum o virtuosismo e a intencionalidade do espetáculo?

As práticas corporais expressas, especialmente pela Ginástica para Todos (GPT) e pelo Circo, coadunam a ideia de se manterem em forte diálogo com o espectador. A não competição com outro praticante e sim uma disputa interna no sentido da auto superação trazem similaridades entre as práticas corporais da GPT e do Circo. O espetáculo, a composição organizada para ser vislumbrada, a pluralidade dos aspectos estéticos e técnicos cuidados do início ao fim, tanto nas apresentações circenses, quanto nas composições de GPT as fazem se aproximar das práticas corporais que promovem espetáculos, encantamentos, shows. São práticas corporais

que têm buscado no atual contexto social que vivemos, alternativas para continuar encantando seus espectadores, buscando manter atuantes seus praticantes e criando representações que ainda possibilitem a sensibilidade e a emoção de quem assiste.

Assim como relatam Patrício e Carbinatto (2020) a respeito da participação de mulheres adultas em um festival de Ginástica para Todos realizado remotamente, pelas plataformas Zoom® e YouTube, a falta do encontro presencial para a realização da prática corporal foi sentida, mas a possibilidade do encontro virtual não foi pormenorizada.

Entre o real e o virtual, o fazer ginástico se fez significativo sob o olhar dessas mulheres. Em emoções outras. Em situações distintas, diferentes eventos. Acreditamos que se refazer e se adaptar foi essencial. Que estar junto é realmente fundamental. Que a aprendizagem é uma conquista diária e necessária, independente da situação (PATRÍCIO; CARBINATTO, 2020, p. 56).

Resistir, persistir, transgredir, insistir na manutenção e vitalidade das práticas corporais têm sido propósitos constantes. A GPT e as manifestações circenses estão inseridas nesta luta. E o que essas têm em comum? Qual a linha tênue que demarca territórios e provoca a compreender que estes dois fenômenos são práticas sociais e seguem em consonância ao mundo contemporâneo, se mantendo vivas, com os mesmos atores, porém em cenário, em tempo e espaço alterados dia a dia?

CORPO E CIRCO: O QUE A PANDEMIA VEIO NOS OFERECER?

Em tempos pandêmicos, desvelar as paisagens, tempos e territorialidades do corpo e do circo em diferentes espaços educativos nos parece uma tarefa desafiadora, urgente e necessária. Afinal, ainda é em número reduzido o rol de pesquisadores em nosso país que assumem publicamente o circo como objeto central de sua atuação, menos ainda os grupos de pesquisa que concentram esforços neste fenômeno (BORTOLETO; SILVA, 2017).

A partir do momento em que o circo começa a se constituir enquanto objeto de pesquisa “entre as brechas dos muros da universidade”, ampliando sua produção acadêmica nos últimos anos (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012; MIRANDA; AYOUB, 2017), este fenômeno secular reforça seu amplo potencial formativo (HOTIER, 2003), capaz de fomentar, inclusive o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Infelizmente, por vezes, ainda persistem olhares enviesados e restritos sobre o circo, algo que, até certo ponto, pode dificultar seu reconhecimento e legitimação em diferentes setores e, até mesmo na própria universidade. De forma ímpar, nas duas últimas décadas do século XX, o circo ampliou sua pluralidade artística, bem

como seus locais de difusão, os modos de organização do trabalho, os contextos formativos e de financiamento. Basta ver que temos há décadas cursos superiores de Música, Teatro, Dança, Artes Plásticas, e nenhum de Circo no Brasil (DUPRAT, 2014).

Todavia, inferimos que nos cursos superiores onde há o oferecimento de disciplinas obrigatórias ou eletivas que permitam o contato com temáticas emergentes, como é o Circo, além da formação de grupos de estudo/pesquisa, realização de projetos de extensão e outras ações acadêmicas, estimula-se a implementação de ações e iniciativas dos profissionais formados nessas instituições. Outra questão que nos permite uma breve reflexão está relacionada ao fato de que a ausência de cursos superiores específicos em circo no Brasil pode estar incentivando a participação dos professores de Educação Física na tematização destes saberes, cujo perfil de formação é um dos que mais se aproxima.

Assim, muitos pedagogos, incluindo de forma destacada professores de Educação Física, emergem com amplo interesse pelo tema, buscando sofisticar seus argumentos, produzir novas metodologias, inclusive para o trabalho remoto, projetos e frentes para o ensino do circo nos mais distintos cenários educativos (escolas, clubes desportivos, academias de ginástica, projetos sociais) e dentre eles, as universidades, seja no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão como atestam Bortoleto; Celante (2011); Tiaen (2013), Tucunduva (2015), Barragan et al. (2016) e Trevizan; Chagas; Kronbauer (2018).

Tivemos a possibilidade em estudo anterior (MIRANDA, 2014) de compreender as perspectivas e fragilidades desses processos de implementação que vem favorecendo, além da ampliação dos nexos com o campo da arte, a abordagem de práticas que podem fomentar a expressividade mediante uma educação corporal, artística e estética (BORTOLETO, 2011).

Por certo, importa, mais ainda neste momento dar visibilidade ao caráter polissêmico e polifônico do circo em sua forma rizomática de se constituir. Uma linguagem artística transversal e secular que em sua contemporaneidade dialoga com outras linguagens artísticas de forma sinérgica a seu tempo (SILVA, 2011).

Na atual conjuntura, a aposta nesta forma de “sociabilidade digital” e interatividade por meio da internet mostra seus paradoxos. Buscamos amenizar os desdobramentos da supressão de grande parte das interações humanas presenciais por meio do pulsar de instigantes iniciativas no enfrentamento deste cenário, sejam no formato de *lives*, *webinários*, *espetáculos drive in*, oficinas, palestras entre outras.

Tendo como referência a experiência vivida na universidade pública em projetos de extensão universitária ligados ao circo, bem como na formação inicial em Educação Física (MIRANDA; BORTOLETO, 2018), foi no cotidiano da profissão e no encontro com os estudantes que emergiram outras formas virtuais de mediar o acesso a esses conhecimentos. Assim, vislumbramos ricas possibilidades de diálogos que estariam latentes nessa relação corpo-circo-Educação Física.

Nesse sentido, vale retomar o que ressalta Soares (2001) em seu texto sobre as acrobacias e os acrobatas, ou seja, que “eles nos ensinam a olhar para o corpo como passagem e como limite” (p. 34). Passagem porque as experiências que proporcionam são vivas, fugazes, localizadas e limite, pois as consequências podem ser nefastas caso as fronteiras sejam negligenciadas.

Do mesmo modo, se entendemos que o corpo é condição primeira na relação homem-mundo, é, portanto, dotado de uma intencionalidade própria. Modo de presença e o palco da experiência onde se entrelaçam a cultura e a natureza, o sensível e o vivido. O corpo dotado de historicidade, instaura sentidos ao mediatizar a relação com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1994).

Assim, é pelo corpo que emergimos no mundo, “é a realidade do corpo que nos permite sentir e, portanto, perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher” (NÓBREGA, 2016, p.11). A mesma autora nos chama atenção para identificarmos os agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea (NÓBREGA, 2001), movimento este que poderá contribuir para elucidarmos o modo como a Educação Física se aproxima desses conhecimentos. Assim, questionamos: Quais discursos e práticas estão sendo veiculados pela Educação Física ao tematizar o circo? Quais saberes sobre/do corpo estão sendo produzidos nesses contextos? Quais espaços e temporalidades o corpo e o circo ocupam nos currículos?

Nada mais alinhado às recentes teorias do que apontar a universalidade e a diversidade como pares inseparáveis e a corporeidade como princípio epistemológico capaz de reorientar as práticas e finalidades educativas (NÓBREGA, 2005). Esse modo de considerar o corpo que não é mero instrumento das práticas educativas, tem relevante repercussão nas formas de pensar e tratar os processos educativos, em especial, com as práticas circenses.

Na mesma direção, o corpo e o risco sempre representaram elementos nucleares ao circo (WALLON, 2009), produzindo múltiplos saberes, histórias e memórias,

tratando ainda de revelar diante dos olhos dos espectadores nossa potência, mas também a finitude e a fragilidade.

Com suas distintas poéticas do corpo, o circo na condição de fenômeno polissêmico escapa às categorias instituídas, estando em sinergia com as mudanças e permanências que impõe cada período histórico, pois “ao longo de quase 300 anos de existência dessas artes, incontáveis vezes artistas, grupos, empresários, produtores, diretores, inventaram, transformaram, mudaram a forma de se fazer circo” (SILVA, 2011, p.13).

Assim, na contemporaneidade do isolamento social, esse movimento de se reinventar fortemente exercido pelos diferentes atores da cena circense fica evidente e também convoca novos olhares sobre o corpo e a gestualidade que permitam “para além das telas”, chegar ao espectador, sensibilizar, tocar. “Vemos que o circo consiste numa arte capaz de revelar por meio do corpo todo um potencial de emoções, diálogos e tensões. O corpo do intérprete circense é aquele que está vivo, que transmite, respira e transpira em cena” (DUPRAT; BORTOLETO, 2015).

Esse mesmo corpo pode ser entendido como uma dimensão privilegiada que se situa na interconexão natureza e cultura (SILVA, 2001), questionando os rumos e objetivos das práticas corporais que se tornaram hegemônicas na contemporaneidade, que, não raramente, estão orientadas por uma dada expectativa de corpo, muitas vezes alimentada pela insatisfação com autoimagem.

Cabe ainda recordar que o corpo no circo potencializa o lúdico e pode ser uma rica oportunidade de vivência, experiência e descoberta de novas formas de expressão, de conhecimento do corpo e de suas possibilidades (BORTOLETO; PINHEIRO; PRODOCIMO, 2011).

Em recente pesquisa desenvolvida no contexto da Educação Infantil (PRESTA; MIRANDA, EHRENBURG, 2021) em processos de formação continuada de professoras, ficou evidente o potencial lúdico do circo que fomentou a reflexão sobre diferentes aspectos da dinâmica escolar. Além disso, propiciou que “as professoras sentissem ‘na pele’ o que poderiam as práticas corporais (circenses, neste caso) oferecer, sendo mais do que mero passatempo ou extravasamento de energia”, (p. 05). Tudo isso, ocorreu não por determinação da gestão da escola, mas por uma demanda coletiva do grupo de professoras a partir das experiências vividas.

Na mesma direção, foi possível identificarmos que o circo permitiu dilatar espaços e temporalidades numa experiência poética (MATEU; BORTOLETO, 2011),

por meio da subversão aos apriorismos consolidados no campo pedagógico da Educação Física. Portanto, parece ser que o corpo na experiência com o circo pode aproximar os extremos, relativizar o alto e o baixo, o lento e o rápido, e, por isso, existir sem a necessidade de categorizar e dicotomizar.

Reconhecendo essa condição, porém tratando de contribuir para a construção de novos entendimentos, há tempos enxergamos no atrevimento e na capacidade transgressora do circo, uma possibilidade de tensionar um tempo histórico que ainda esquadrinha as partes, divide o todo e resiste às “deformações”, diferenças e diversidades. Ademais, um tempo que clama por novas propostas e perspectivas materializadas em estudos, pesquisas científicas e sério compromisso acadêmico, ético e político, quer seja durante ou pós-pandemia.

DA GINÁSTICA PARA TODOS EM TEMPOS REMOTOS

“De repente nos sentimos como Alice no País das Maravilhas. Os espaços doravante amplos dos ginásios passam a nos espremer. Paredes e móveis redefinem o fazer gímnico. Lançamentos altos e longos por curtos e precisos. Corridas rápidas e intensas por impulsos tímidos. Aparelhos que nos intimidam, por aqueles que nos rememoram histórias. Cadeiras, sofás, pegadores de macarrão. Escadas e panelas. Movimentos ginásticos que não perdem a essência, mas que exigem esforço ao imprevisto” (Diário pessoal Michele V. Carbinatto, 04 de maio de 2021).

Aquilo que a Ginástica para Todos (GPT) sempre lutou se tornou evidente na pandemia: os espaços variados e sem possibilidades do uso de equipamentos oficiais da ginástica induziram às premissas da exploração, adaptação e construção. Fácil seria apenas negar a prática da ginástica em casa.

Transitando entre a manutenção da identidade da ginástica e propostas mais contemporâneas em ofertar ginástica de forma efetivamente “para todos”, a GPT possui em seu cerne as vivências (sejam dos fundamentos, sejam dos seus elementos mais complexos) das diversas formas de ginásticas (artística, rítmica, acrobática, aeróbica, trampolim e, mais atualmente, *parkour*) uníssonas aos elementos do ritmo, materiais (tradicionais de competição, tradicionais da ginástica, adaptados ou construídos), outras práticas corporais (dança, teatro, capoeira, jogos) suscitando a uma maior liberdade gestual e criatividade (PASQUA, HESS, TOLEDO, 2020; BORTOLETO, PAOLIELLO, 2018; TOLEDO, TSUKAMOTO, CARBINATTO 2016; BRATIFISCHE, CARBINATTO, 2016; FIG, 2019).

Uma das possibilidades de propostas de aulas e/ou sessões de treinos na GPT diz respeito aos fundamentos que emergem e são base de todas as ginásticas supracitadas. Tais fundamentos se organizam entre posições estáticas (apoio, equilíbrio, suspensão) e posições não-estáticas (movimento linear – deslocamentos e saltos;

e movimento rotacional – rotações e balanços) (NUNOMURA, NISTA-PICCOLO; 2000; TOLEDO, TSUKAMOTO, CARBINATTO 2016; FIG, 2019). Portanto, sugere-se ampliar o foco das temáticas de aula para além de um elemento específico (exemplo: rolamento para frente grupado), em prol do incentivo de formas diversas de explorar o movimento rotacional (rotações), os equilíbrios e posições corporais que, quando assimiladas, mais facilmente oferecerão o elemento em si.

Tais fundamentos ginásticos, explicados pelos conceitos biomecânicos (FIG, 2019) passaram a ser um dos balizadores dos movimentos dentro de casa. Como apoiar-se? Talvez com a aproximação entre duas cadeiras e a flexão de quadril. Equilibrar-se? Com uma corda posicionada ao chão, na junção de bancos, em superfícies instáveis. Rotacionar-se exigiu uma compreensão do início ao fim do movimento. De onde sairei e para onde eu vou? Há espaço para meus membros inferiores se estenderem?

Ainda que mais impensável, a suspensão foi possível com o uso de escadas, cabos de vassouras e rodos, nos quais os balanços foram cabíveis numa perspectiva acompanhada da segurança. Deslocamentos e saltos, ainda que mais recorrentes, exigiram novidades para nos mantermos motivados. Sob um pé, dois pés, sob e no travesseiro ou saltitando sapatos. Foi preciso reviver os primórdios ginásticos: focar no fitness, desenvolver a base, instigar os fundamentos. Revisitar a diversão intrínseca ao movimento por ele mesmo, reconhecendo pela tela a parceria conjunta.

Para além desses preceitos, Carbinatto e Bortoleto (2016) alertam que incentivar a prática da ginástica para todas as pessoas recorre a mudanças paradigmáticas. Os autores discorrem sobre a importância de reconhecer que o corpo, antes idealizado como máquina, deve ser notado pela essência humana - reconhecimento de seus limites, capacidades e possibilidades na proposta gímnica; refletem sobre as premissas da técnica que, apesar de não ser exacerbada e focada em perfeccionismos evidentes como na avaliação competitiva codificada, dispõem de duas funcionalidades: a segurança na prática e identidade da prática; ainda, retomam a ludicidade como núcleo primordial, sobretudo, ao acessar intrinsecamente o praticante e fazer transbordar o prazer pelos movimentos e, por fim, acrescentam os eventos – mais precisamente – as características de apresentação coreográfica na GPT como relevante no processo da proposta.

A assertiva do compor coreográfico na GPT alude às demais características evidenciadas no trabalho de Toledo, Carbinatto e Tsukamoto (2016), quais sejam: estímulo a criatividade, diferentes vestimentas, variedade de materiais e música, inserção cultural, inclusão, formação humana [acessado, principalmente, quando do

compor de forma conjunta e colaborativa (CARBINATTO; REIS-FURTADO, 2019) e com reflexão na ação (LOPES, BATISTA; CARBINATTO, 2017) e se distancia da competitividade instituída nas demais ginásticas.

Logo, ainda que os vieses mecânicos e físicos estivessem confirmados de forma mais clara na maneira remota, a perspectiva artística da GPT foi posta em xeque. Seria possível eventos ginásticos cuja premissa da composição coreográfica fosse evidenciada? Assim como as demais práticas ginásticas, a GPT não concebe aos números sua classificação final a todo custo. Cronômetros de tempo, fitas métricas para distância, não efetivam o resultado previsto na ginástica. A ela estão alocadas a avaliação estética como *modus operandi*.

Nos esportes propositivos (KUPFER, 1988; BEST, 1988) o resultado está posto independente da forma como alcançá-lo: há beleza em uma cesta de basquete com giro e mudança de direção, mas a bola passar na rede é o que dá o ponto. É agradável observar um jogador de futebol driblar e distanciar-se de seus opositores com leveza e sagacidade. Mas a efetivação do gol é válida se esta ultrapassar a linha demarcatória do gol. O que ambos têm em comum? O objetivo final deve ser alcançado independentemente do modo que você chega a ele.

Na premissa gímnica, o quantitativo de exercícios de dificuldade induz a uma interessante avaliação, mas a fluidez de execução e as sequências entre os elementos são aspectos inerentes à análise. Aos professores e treinadores na maneira remota, restou a resignificação dos detalhes. Por vezes, um posicionamento de braço que não era percebido na magnitude do ginásio. Uma flexão do abdome que entrega uma baixa resistência. E, mais do que isso, a incorporação mais evidenciada do fazer-expressivo, quando da tematização de uma coreografia.

Assim tem sido na GPT remota (CARBINATTO; EHRENBERG, 2020). Detalhes expressivos pareceram fazer sentido. A gravação do movimento e a foto de uma pose passaram a evidenciar um corpóreo-expressivo. Exigiram-se estudos: como exibir um corpo cansado e tedioso? (BATISTA; LOPES, 2019); como comunicar um corpo revoltado e que reivindica (SILVA, HENRIQUE; PATRÍCIO, 2019); como confirmar identidades e culturas pelos movimentos corporais ginásticos (CORRÊA, et al, 2019)?

O modelo exigido pela COVID/19 instigou que os movimentos ginásticos retomassem seus componentes estéticos mais salutares: pelo mais simples, pelo mais bem detalhado, pelo expresso, dizer ginasticando. Foi preciso perceber a relação não mais do eu-espectador direto. Mas realizar o movimento, gravá-lo, revê-lo e re-

fletir: posição de si ou posição da câmera. Apesar de sutil, o exercício da apreciação estética.

Kupfer (1988) revela que se “ao apreciarmos um quadro podemos ampliar a nossa percepção cotidiana sobre luz e cor, porque não deveríamos esperar que a apreciação de uma ginasta- como Olga Korbut – aumentasse nossa apreciação do movimento físico, incluindo nosso próprio movimento?” (p. 459), e nos instiga a confirmar que a GPT no modo remoto revelou outras competências e fazeres ginásticos, mas não menos importantes ao reconhecimento da prática em sua essência: o fazer bem, o fazer belo, o fazer que comunica, o fazer que se supera, o fazer que cria e recria, o fazer que significa e incorpora. O fazer ginástico que, ainda distante do outro, aconchega e permite conhecer cada vez mais.

Fica então um alerta. Sim, a ginástica é possível na chuva, na rua ou na fazenda. Na escola, na Unidade Básica de Saúde, na universidade. Na sala, no quarto, no parque. Desde que ela aguce uma educação sensível-corpórea que vá além de uma conceituação corporal de equipamento bio-anatômico. Desde que amplie o entendimento de posições básicas do corpo. Desde que acolha a expressividade como campo do saber. Desde que destaque que o outro, ainda que longe, pode me instigar.

Não é preciso dizer, também, que os espaços educacionais e formativos da Educação Física e Esporte precisam alertar e aferir respeito e espaços para o olhar sensível que parta do corpo e suas relações. E, aqui, a GPT – ainda que remota – pode fazer sua parte.

PARA NÃO-FINALIZAR

Por meio das experiências remotas com as práticas corporais aqui relatadas, fica-nos evidente em que medida, o circo e a ginástica têm saído de seus entrelugares na escola, na universidade e tantos outros cenários educativos para ganhar maior legitimidade e visibilidade nas telas e para além delas.

O estrangeirismo e errância vivida por muito tempo, tem cedido lugar ao protagonismo, a criticidade e a busca pela superação das limitações de espaços, tempos, infraestrutura e materiais. Ora, visualizamos com real entusiasmo muitos picadeiros virtuais, cenários domésticos, espaços cuidados e criados que acolhem, inspiram e presentificam a inventividade do corpo, do gesto e de suas múltiplas possibilidades expressivas. Não é pouco contarmos nesse momento, da potência dessas práticas corporais e abertura para transgredir e tensionar seu tempo histórico.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Mellina Souza; LOPES, Priscila. Quando o virtual transcende a frieza das telas: narrando as experiências do Grupo de Ginástica de Diamantina. In: CARBINATTO, Michele Viviene; EHRENBERG, Mônica Caldas. **Festival Ginástico e Isolamento Social**: Retratos de um evento on-line. Bagai, Curitiba, 2020, p. 94-103.

BEST, David. The Aesthetic in Sport. In, Morgan, Willian J. and Meier, Klaus V. **Philosophic Inquiry in Sport**. Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign, Illinois, 1988. Pgs 477-493.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth. **Ginástica para Todos**: um encontro com a coletividade. Ed. Unicamp, Campinas, 2018.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos RBCE**, v.2, n.2, 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/issue/view/134>. Acesso em 22/04/2021.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CELANTE, Adriano Rogério. O ensino de atividades circenses no curso de Educação Física: experiências na universidade pública e privada. In: PEREIRA, E.M. A.; CELANI, G.; GRASSI-KASSISSE, D. M. (Org.). **Inovações curriculares**: experiências no ensino superior. 1ed. Campinas - SP: FE - UNICAMP, v.1, 2011, p. 178-190. Disponível em: <https://www.prg.unicamp.br/inovacoes/2011/ebook/E-book-Inovacoes-Curriculares-2011.pdf>. Acesso em 22/04/2021.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com o circo**. 1. ed. Jundiaí - SP: Fontoura, 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Erminia. Circo: educando entre as gretas. **Rascunhos**, v. 4, n. 2, p. 104-117, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38646>. Acesso em 22/04/2021.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida; CARBINATTO, Michele Viviene. Inovação e criação de materiais: em busca da originalidade na ginástica para todos. In: MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; EHRENBERG, Mônica Caldas; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. **Temas emergentes em ginástica para todos**. Jundiaí: Fontoura, 2016.

CARBINATTO, Michele Viviene; EHRENBERG, Mônica Caldas. **Festival Ginástico e Isolamento Social**: Retratos de um evento on-line. Bagai, Curitiba, 2020.

CARBINATTO, Michele Viviene; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Ginástica para Todos: princípios para a prática. In: Silva, JWP; Gonçalves-Silva, L.L; Moreira, Wagner Wey. **Educação Física e seus diversos olhares**. Mato Grosso do Sul: Ed. da UFMS, 2016.

CARBINATTO, Michele Viviene; REIS-FURTADO, Lorena Nabanete. Choreographic process in Gymnastics for All. **Science of Gymnastics**, vol. 11, n. 3, pgs. 343-353, 2019.

CORREA, Lionela da Silva; CABO VERDE, Evandro Jorge; SILVA, Enoly Frazão; HENRIQUE, Nayana Ribeiro. Identidade Cultural e Ginástica para Todos: Uma experiência Amazônica. In, CARBINATTO, Michele Viviene; EHRENBURG, Mônica Caldas. **Festival Ginástico e Isolamento Social: Retratos de um evento on-line**. Bagai, Curitiba, 2020, p. 117-131.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275076>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O corpo na formação dos circenses. **Revista ILINX**, n.8, dez. 2015. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/374>. Acesso em 22/04/2021.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA (FIG). **Gymnastics for All Manual**, 2019. Disponível em:

https://www.gymnastics.sport/publicdir/rules/files/en_Gymnastics%20for%20All%20Manual,%20Edition%202019.pdf

HOTIER, Hugues. (Org.). **La fonction éducative du cirque**. Paris: L'Harmattan, 2003.

KUPFER, Joseph H. Sport- The Body Electric. In, Morgan, Willian J. and Meier, Klaus V. **Philosophic Inquiry in Sport**. Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign, Illinois, 1988. Pgs 455-475.

LOPES, Priscila; BATISTA, Mellina Souza; CARBINATTO, Michele Viviene. Ginástica para Todos e arte: diálogos possíveis na extensão universitária. In: **Anais do Congresso de Ginástica para Todos**, v. 1, n.2, p. 31- 48, 2017.

MATEU, Merce; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v.11, n.1, p.129-142, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259762998_La_logica_interna_y_los_dominios_de_accion_motriz_de_las_situaciones_motrices_de_expresion_SME. Acesso em 22/04/2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** (tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes. **Do tecido à lona: as práticas circenses no tear da formação inicial em Educação Física**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254107>. Acesso em 22/04/2021.

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; AYOUB, Eliana. Por entre as brechas dos muros da universidade: o circo como componente curricular na formação inicial em

Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, v.30, n.2, 2017, p.59-87. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/11867>. Acesso em 20/02/18.

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O circo na formação inicial em Educação Física: um relato autoetnográfico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, n.1, p.39-45, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892018000100039&script=sci_arttext. Acesso em 22/04/2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 16, jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4967>. Acesso em 22/04/2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, Maio/Ago. 2005, p.599-615. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em 22/04/2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO, Vilma. **Compreendendo a Ginástica Artística**. Ed. Phorte, São Paulo, 2000.

ONTAÑÓN, Teresa Barrágan; DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física e atividades circenses: “O estado da arte”. **Revista Movimento**, v.2, n.18, p. 149-168, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/22960>. Acesso em 22/04/2021.

PATRÍCIO, Tamiris Lima; CARBINATTO, Michele Viviene. Entre o real e o virtual: o fazer ginástico sob o olhar de mulheres. In: CARBINATTO, Michele Viviene; EHRENBURG, Mônica Caldas (orgs.) **Festival Ginástico e Isolamento Social: retratos de um evento on-line**. 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020.

PASQUA, Livia de Paula Machado; HESS, Cássia Maria; TOLEDO, Eliana de. Gíngando com a Ginástica para Todos: Aproximações e Singularidades. **Revista Corpoconsciência**, v.24, n.1, jan/abr., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/9794>. Acesso em 17/05/2021.

PRESTA, Michelle Guidi Gargantini; MIRANDA, Rita de Cássia Fernandes; EHRENBURG, Mônica Caldas. Formação continuada de professores: o circo em debate. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 31, n.64, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14132>. Acesso em 17/05/2021.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014. <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228>. Acesso em 17/05/2021.

SILVA, Dyana Ferreira; EHRENBERG, Mônica Caldas. Corporalidade Virtual e possibilidades de novas experiências. In: CARBINATTO, Michele Viviene; EHRENBERG, Mônica Caldas (orgs.) **Festival Ginástico e Isolamento Social: retratos de um evento on-line**. 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020.

SILVA, Ermínia. O novo está em outro lugar. **Palco Giratório**, 2011: Rede Sesc de Difusão e Intercâmbio das Artes Cênicas. Rio de Janeiro; SESC, Departamento Nacional, 2011, pp. 12-21, 108p. Disponível em <https://www.circonteudo.com/o-novo-esta-em-outro-lugar/>. Acesso em 22/04/2021.

SILVA, Dyana; HENRIQUE, Nayana Ribeiro; PATRÍCIO, Tamiris Lima. Distantes sim, juntos também: a composição do GYMNUSP. In, CARBINATTO, Michele Viviene; EHRENBERG, Mônica Caldas. **Festival Ginástico e Isolamento Social: Retratos de um evento on-line**. Bagai, Curitiba, 2020, p.83-93.

SOARES, Carmem Lucia. Acrobacias e acrobatas: anotações para um estudo do corpo. In: BRUHNS, H.T.; GUTIERREZ, G.L. (orgs.) **Representações do lúdico: II ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001, p.33-41.

TIAEN, Marcos Sergio. **Atividades circenses na formação continuada do professor de Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2013. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/marcos-sergio-tiaen-atividades-circenses-na-formacao-continuada-professor-de-educacao-fisica/>. Acesso em 21/04/2021.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO, M.; CARBINATTO, Michele Viviene Fundamentos da Ginástica Para Todos. In: NUNOMURA, Myrian. (Org.). **Fundamentos da ginástica**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2016. p. 12-40.

TREVIZAN, M.; CHAGAS, P.I.; KRONBAUER, G.A. Circo em contextos – diálogos entre a cultura e a extensão universitária. **Revista Conexão UEPG**, v.14, n.1, p.130-139, jan-abr 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5141/514161159017/html/index.html>. Acesso em 22/04/2021.

TUCUNDUVA, B. B. P. **O circo na formação inicial em Educação Física: inovações docentes, potencialidades circenses**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274706>. Acesso em 22/04/2021.

TUCUNDUVA, B. B. P.; BORTOLETO, M. A. C. O circo e a inovação curricular na formação de professores de Educação Física no Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, p. e25055, out. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88131>. Acesso em 22/04/2021.

UNESCO. **Impact du Covid-19 sur l'éducation**. 2020. Disponível em: <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 09 dez. de 2020.

WALLON, E. **O circo no risco da arte**. Trad. Ana Alvarenga, Augustin de Tugny e Cristiane Lage. Belo Horizonte: Autêntica; 2008.

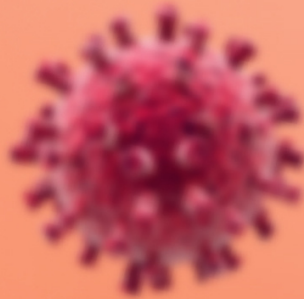
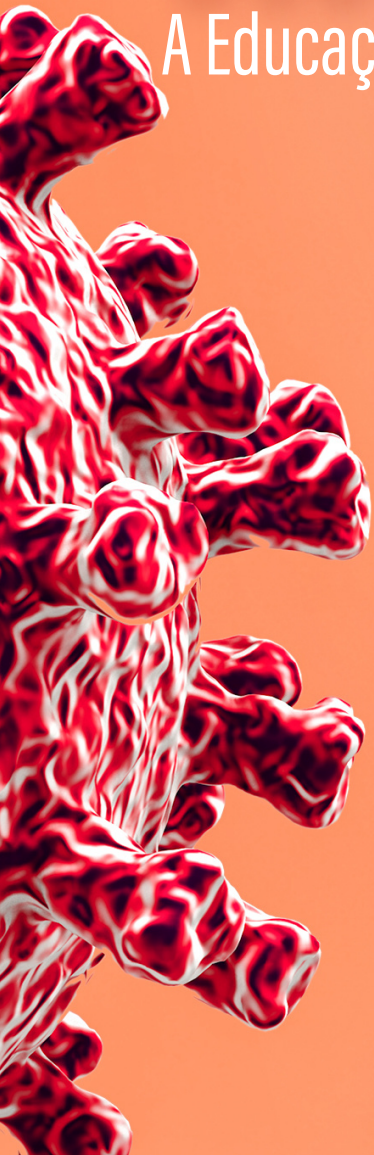
ÍNDICE REMISSIVO

- A 109, 130, 133
- Acesso 5, 42, 44, 48, 49, 53, 61, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 110, 111, 122, 127, 135
- Atividades 27, 40, 42, 70, 80, 96, 97, 98, 99, 102, 107, 108, 111, 112, 124, 125, 126, 141, 143, 144
- C
- Crianças 19, 37, 43, 44, 49, 69, 80, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 124, 126
- E
- Educação 10, 23, 24, 32, 44, 46, 49, 50, 58, 59, 62, 69, 75, 79, 80, 81, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 119, 122, 125, 127, 134, 140, 141, 143
- Ensino 11, 12, 27, 32, 37, 40, 53, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 89, 90, 91, 98, 99, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 124, 134, 141
- Escola 33, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 50, 61, 62, 67, 68, 71, 74, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 136, 140
- Escolar 10, 11, 12, 34, 35, 39, 46, 50, 61, 62, 66, 68, 69, 81, 89, 90, 92, 93, 99, 102, 104, 110, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 136
- F
- Formação 18, 33, 34, 35, 43, 46, 62, 66, 67, 69, 71, 73, 86, 98, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 123, 125, 130, 134, 135, 136, 138, 142, 143, 144
- M
- Mundo 5, 9, 10, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 33, 40, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 63, 73, 75, 81, 85, 86, 87, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 120, 127, 130, 131, 133, 135
- P
- Pandemia 9, 10, 11, 12, 32, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 63, 80, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 124, 125, 126, 132, 133, 137
- Pesquisa 11, 22, 23, 40, 48, 66, 67, 70, 72, 73, 75, 82, 85, 86, 87, 93, 94, 118, 119, 127, 133, 134, 136
- Produção 20, 21, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 55, 57, 58, 59, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 81, 84, 85, 86, 90, 93, 94, 98,
- R
- Relação 10, 18, 20, 21, 27, 32, 33, 34, 35, 38, 41, 43, 44, 49, 55, 61, 62, 69, 70, 71, 73, 81, 84, 90, 98, 99, 109, 112, 113, 114, 121, 126, 135, 139
- S
- Social 9, 10, 12, 19, 24, 25, 28, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 48, 49, 53, 55, 59, 60, 61, 68, 84, 85, 96, 100, 104, 106, 107, 109, 120, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 136
- Sociedade 10, 11, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 33, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 54, 55, 59, 63, 69, 71, 73, 84, 98, 103, 104, 106, 111, 112, 113, 119, 120, 131, 135, 143
-



DESAFIOS PANDÊMICOS

A Educação Física frente à crise



RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde,
Belém - PA, 66635-110

