

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 entende-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 dobras 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, dobras-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 criar 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 subjeta 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.