

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 efetuadas 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 os 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 espalham 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 engendradora; 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 abdicuemos 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 vivos, 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.