

DELEUZE-GUATTARI E A EDUCAÇÃO FÍSICA



PEDRO XAVIER RUSSO BONETTO
RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

Deleuze-Guattari e a Educação Física



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de
responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição-SemDerivações
4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL
Prof.^a Dr^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA
Prof.^a Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a Dr^a. Elane da Silva Barbosa-UERN
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

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!

Equipe RFB Editora

Pedro Xavier Russo Bonetto
Rubens Antonio Gurgel Vieira

Deleuze-Guattari e a Educação Física

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Revisão textual e científica

Clayton Cesar de Oliveira Borges

Capa

Os autores

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)



D348

Deleuze-Guattari e a Educação Física / Pedro Xavier Russo Bonetto -Belém: rfb,
2023.

Outros

Rubens Antonio Gurgel Vieira

16 x 23 cm

Livro em pdf.

ISBN 978-65-5889-620-3

DOI 10.46898/rfb.e7427d11-f645-43f1-9abb-b445e38a1ebd

1. Educação. I. Bonetto, Pedro Xavier Russo II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

Para Cris e Bruno, meus amores. Pai, Mãe e Gabi.

Para todos/as alunos/alunas que atravessaram minha vida. Com vocês, aprendi.

Agradeço ao amigo em devir orientador Marcos e demais amigos/as do GPEF, da prefeitura de SP e ESEF/UPE.

Pedro Xavier Russo Bonetto

Para Rebeca, João Pedro e Cecília, minha vida todinha.

Para a Universidade pública brasileira, local de resistência e que me dá tanto.

Rubens Antonio Gurgel Vieira

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
EDUCAÇÃO FÍSICA NA PONTA DA LÍNGUA: AFETAÇÕES DE VIDA EM PLENO CORPO A SER VIVIDO	13
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
FILOSOFIA DELEUZE-GUATTARIANA: UMA INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 2	
DELEUZE-GUATTARI NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM MAPA	39
2.1. Atualizações cartográficas no plano da Educação	43
2.2. Atualizações cartográficas no plano da Educação Física	54
CAPÍTULO 3	
FILOSOFIA DA DIFERENÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: RIZOMAS	67
3.1 A linguagem tem seus limites	74
3.2 Minoridade filosófica e Educação Física	83
3.3 O conhecimento escolar e o problema da representação	97
3.4 As práticas corporais enquanto acontecimento	107
3.5 O conhecimento é múltiplo	112
3.6 Por uma Educação Física dos afectos e da experiência	115
3.7 Micropolítica ou o currículo enquanto máquina de guerra.....	127
3.8 Desejo, aprendizagem e Educação Física	142
CAPÍTULO 4	
PESQUISAR COM DELEUZE E GUATTARI: VIRTUALIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	155
4.1 Cartografia	156
4.2 Pesquisa-intervenção	167
4.3 Esquizoanálise	169
4.4 Esquizoexperimentação	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190

ÍNDICE REMISSIVO.....	207
SOBRE OS AUTORES.....	208

PREFÁCIO

No apagar das luzes do século passado a Educação Física revestiu-se de novos significados quando tomou para si pressupostos importados de outros campos e que impulsionaram uma profunda reelaboração dos seus referenciais, influenciando os modos de pensá-la, fazê-la e dizê-la. Os efeitos desse processo são observáveis a olho nu, dada a força que impulsionou a mudança e hegemoneizou uma concepção até então inexistente.

Se você está lendo este prefácio, provavelmente é professor ou professora do componente e deve estar pensando que me refiro ao diálogo epistemológico que a área vem travando com as ciências humanas desde meados dos anos 1980. Ledo engano. Indubitavelmente, foram as chamadas Ciências da Saúde ou, mais recentemente, Ciências da Vida, que mais impactaram o entendimento que a maioria das pessoas possui a respeito da Educação Física. Basta observar a proliferação de discursos que a relacionam com a melhoria individual da qualidade de vida.

Mas o que isso tem a ver com a obra *Deleuze-Guattari e a Educação Física*? Tudo. Talvez você tenha deixado passar despercebido que o discurso científico das Ciências da Saúde (que não impactou somente a Educação Física) muito contribuiu para demonizar o sedentarismo e consagrar o estilo de vida fisicamente ativo. Mexa-se! Eis o slogan de uma famosa campanha do governo federal que não economizou recursos para divulgar a importância de vestir o calção e a camiseta, calçar os tênis e sair correndo por aí. Ninguém pode negar que a Educação Física saiu ganhando com tamanha publicidade, tornando-se a principal ferramenta na disseminação de um novo modo de viver. Os investimentos e esforços nessa direção conferiram-lhe certo status.

Seus profissionais deixaram a escola e ocuparam muitos outros espaços, mercedamente, diga-se de passagem.

A abjeção ao sedentarismo sempre me incomodou, talvez porque nunca tenha pensado na mobilidade como qualidade a ser perseguida, uma característica positiva. Conheço pessoas que simplesmente não se importam de usar o elevador para subir ao primeiro andar e, ao que parece, com elas está tudo bem. Por que seguir alimentando uma representação pejorativa do sedentarismo se a ele devemos a invenção da sociedade? Pense comigo: enquanto nossos antepassados foram forçados a se deslocar em busca de alimento e, assim, sobreviver, abandonavam pelo caminho os feridos, doentes e idosos. Viviam o tempo presente, sem planejar o futuro. O só foi possível quando deixaram de ser nômades e se sedentarizaram. Devemos quase tudo o que hoje existe a essa modificação de comportamento. Logo, ser sedentário não algo ruim e a Educação Física pode assumir outro lugar nessa conversa.

Acontece que nesta obra Pedro Bonetto e Rubens Vieira refutam em absoluto essa ideia. Consideram sedentária a Educação Física ensinada nas escolas, defendem que deixe de sê-lo e cometem ousadias. No melhor estilo nietzschiano, recusam-se a aceitar a inércia que assola o componente e argumentam a favor de um pensamento nômade, que busque a imanência, a criação. Tomando de empréstimo os conceitos inventados por Deleuze e Guattari, a dupla de amigos insinua que o campo de conhecimentos da Educação Física esteja estagnado, congelado. Daí terem recorrido à filosofia da diferença para tensionar as noções que lhe são caras, como linguagem, conteúdos, práticas corporais, aprendizagem, currículo etc., forçando o seu deslocamento.

Alerto, caro leitor, cara leitora: contrariando a máxima de que é fácil falar e difícil fazer, os autores (no sentido mais intenso do ter-

mo) entregam o que prometem. Após cartografarem a literatura que entretece a filosofia deleuze-guattariana, a educação e a Educação Física, no imperdível capítulo – *Filosofia da diferença e Educação Física: rizomas* – somos obrigados a reconhecer que até mesmo a teoria curricular da Educação Física criou raízes, sedentarizou-se. A originalidade deste trabalho consiste no seu potencial para desestabilizar o campo com a força de conceitos muito bem concatenados e exemplificados, o que estimula a pensar numa Educação Física menor, em práticas corporais enquanto acontecimento, na defesa de uma Educação Física de afectos e da experiência, no currículo como máquina de guerra e na formidável conexão entre desejo e aprendizagem.

Marcos Garcia Neira

Universidade de São Paulo

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA PONTA DA
LÍNGUA: AFETAÇÕES DE VIDA EM
PLENO CORPO A SER VIVIDO**

Alexandre Filordi

No conhecidíssimo texto *As técnicas do corpo*, Marcel Mauss (2006) desvela a relação do estado bruto de uma massa corpórea com os atravessamentos de demandas sociais que vão se especializando em fazer o corpo. Há até dimensões impensadas e cômicas: houve um tempo em que marinheiros não sabiam nadar. A natação veio à baila da criação social de necessidades técnicas de fazer o corpo do marinheiro ter de sobreviver, minimamente, em meio a tanta água. Questões de demandas e funções.

No Brasil, a Educação Física foi constituída paralelamente às feições da doutrina do Higienismo. Não era apenas um conluio com *mens sana in corpore sano*, tratava-se de “evoluir” o corpo por funções catalogadas numa espécie de evolucionismo prestativo às demandas da elite, moralista e doutrinadora. Educar o corpo consistia numa complexa inserção à maquinaria disciplinar, adaptativa, respondente às ordens e, não menos importante, projetiva, conforme certo ideário que não deixava de ser eugênico em seus pressupostos e finalidades. Nesse âmbito, o corpo deveria ser uma mera resposta à racionalidade pensada para a sua composição: corpo forte para o trabalho, para a defesa da Pátria, para a procriação, para responder às ordens etc.

Se ainda é verdade que somos atravessados por *técnicas do corpo*, no sentido proposto por Mauss, pouco deixa de ser mentira que ainda se supõe certo coeficiente de Higienismo para ele. A mídia está repleta dessas demandas: a imposição da performance das academias, os novos estilos de “malhação” que circulam, a associação alimentar por suplementação para atingir metas físicas e sucessivamente. Por outro lado, quando pensamos nas escolas, a Educação Física não ocupa lugar privilegiado como tantas outras disciplinas curriculares.

Nessa espécie de contradição, o livro que você tem em mãos – *Deleuze-Guattari e a Educação Física* – surge como um raio luminoso a cindir a complexidade do que se abraça e se despreza na Educa-

ção Física. A proposta dos autores é estender o estado luminoso da Filosofia das Diferenças, algo tão incomum na Educação Física, para fazer rachar a escuridão imposta entre funcionalidades determinantes para o corpo e a negligência da Educação Física como área necessária à formação de uma condição humana digna de ser vivida. Para tanto, malgrado a nossa sociedade de ênfase cerebral, com seus neurototalitarismos e cognitivismos funcionalistas, o pensamento de Deleuze e Guattari é tomado na aposta de evidenciar que a Educação Física tem patamar singular de constituição e atuação.

Deleuze e Guattari pensaram a ideia de “menor” como um coeficiente político singular na vida infame, quer dizer, nos gestos, acontecimentos, linguagens, modos de ser que dia a dia nos perseguem como sombra ladeando o corpo. A política menor tem a ver com possibilidades de microrrevoluções no sentido de experimentar uma intensidade de vida que não está localizada do registro do que é maior, isto é, na repetição do mesmo do padrão social. O menor possibilita criação no impensado do maior. Seguramente para Pedro Bonetto e Rubens Gurgel Vieira, a Educação Física também é possibilidade de uma Educação Física menor.

Nesse sentido, o livro desvela o desenho de uma Educação Física não afeita ao cumprimento burocrático ou funcional ou meramente adaptativo dos devires-corpo. Lembrando Deleuze e Guattari (2010, p. 505), o que os autores também fazem é investir sobre possibilidades de experiências outras da Educação Física, considerando o “corpo pleno”, repleto de possibilidades de passar da face calculada de suas “técnicas” para aquilo que ele pode experimentar, inventar, desejar, criar, forjar, intensificar, em suma, constituir-se desejando a si mesmo como produção de outros lugares no mundo e de outros mundos no corpo pleno.

Para tanto, você se embrenhará em noções tais como: Corpo sem órgãos (CSO), desejo, menor, esquizoanálise, cartografia, rizoma, diferença, multiplicidade, experimentação e assim por diante. O objetivo não é meramente entendê-las, embora o livro, de modo preciso e primoroso, nos ajude com isso, porém, mais ainda de prová-las, como quem prova a comida que faz, para também considerar o prazer que é poder, com a Educação Física que Pedro e Rubens propõem e investigam, problematizar e defender outra Educação Física, deixando-se por ela ser afetado. Aliás, com este propósito eles mesmo dizem na conclusão do livro:

[...] pensamos que a experiência e os afectos produzidos em aulas de Educação Física, em última instância na relação com os outros componentes escolares, são justamente o momento de maior afecção entre o corpo e uma prática corporal. Assim, diante da centralidade dos atos de explicar, compreender, distinguir, identificar e entender, compreendemos que na dimensão das aprendizagens em Educação Física e das práticas corporais, tal como no campo da arte, pouco se explica, muito se afeta (p.153).

Entretanto, isso tudo só saberá quem ler deixando-se se afetar com a potência desejanter das palavras deste livro. E no término deste empreendimento, você verá que não terminou uma leitura, mas que começou uma nova experiência a partir da Educação Física.

Referenciais

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 2006.

APRESENTAÇÃO

Conhecemos-nos ainda em 2010, quando cursávamos as últimas disciplinas da licenciatura em Educação Física, Metodologia do Ensino de Educação Física I e II, sob a responsabilidade do professor Marcos Garcia Neira. Rubens já era formado, trabalhava na área e participava ativamente das aulas como forma de preparo para entrada no mestrado. Eu também gostava muito do assunto, foi uma das melhores experiências com a minha formação inicial. Isso porque foi um dos raros momentos do curso que envolveu reflexão crítica e que buscava relacionar a área com questões sociais, políticas e econômicas. Ainda nesse período, passamos a nos encontrar no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), coordenado pelo mesmo Marcos e pelo professor Mário Luiz Ferrari Nunes. Lá, nossa amizade começou.

O GPEF sempre foi um lugar de embate, discussão e crítica, em que ninguém, absolutamente ninguém, era poupado da crítica. Do/a participante mais novo/a até os coordenadores, do/a visitante mais ilustre ao membro mais antigo, todos/as tinham suas falas submetidas a um rigoroso crivo. Foi assim, a duras penas, que a discussão sobre teorias curriculares, tendências pedagógicas e currículo cultural se desenvolveu. Foi também nesse período que a nossa aproximação com a academia, com os programas de pós-graduação e com os diversos campos teóricos começou. Nos primeiros anos da nossa participação no grupo (2010-2011), nossas leituras fundamentavam-se em Stuart Hall, Peter McLaren, Henry Giroux, Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza, Ana Canen, entre outras referências. Vez ou outra aparecia uma leitura indicando Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. O primeiro, ao mesmo tempo em que nos despertava admiração e interesse, nos causava medo. Os demais,

pouco nos chamavam atenção, mas de forma geral, nem conhecíamos qualquer possibilidade de “uso” do pensamento desses autores.

O tempo foi passando e o grupo começou a ler obras mais próximas da Filosofia, ainda que em estreita comunicação com o campo da Educação. Rubens entrou primeiro no mestrado com o professor Marcos, em 2010. Eu entrei no programa alguns anos depois (2013) e, ainda perdido, antes da qualificação do mestrado, perguntei sobre as potencialidades das pesquisas com o currículo cultural a partir de outra noção de diferença e ouvi do querido Mário um sonoro: “Vai ler Deleuze!”.

E lá fomos nós! Lembro-me de ir à biblioteca da FEUSP e pegar “Diferença e Repetição”. Nessa mesma época, apesar da insistência e determinação, abandonei a leitura umas três vezes. Recorria para os comentaristas, assistia vídeos, documentários, mas sempre com bastante dificuldade. Ainda no mestrado, consegui, especialmente por meio dos comentaristas, compreender um pouco do que escreviam Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Rubens acessou os filósofos franceses um pouco depois, durante o doutoramento, aproveitando os estudos existentes nesta concepção filosófica na FE-UNICAMP, local em que iniciou a pesquisa de doutorado sob orientação da professora Alexandrina Monteiro e que aproveitou para cursar disciplinas e participar do grupo de pesquisa Transversal, liderado pelo professor Sílvio Gallo. Eu me mantive na FEUSP com o Marcos, mas encontrava com o Rubens regularmente nas reuniões do GPEF. Foi nesse contexto que mergulhamos de vez na filosofia da diferença. Fizemos muitas disciplinas, fomos a congressos e colóquios, apresentamos muitos trabalhos juntos. Conseguimos escrever alguns textos, capítulos de livros e artigos. Destaque para as feiras do livro da USP, onde além de adquirir os livros, conversávamos

bastante sobre a filosofia. A amizade só se estreitou, tornando-se uma parceria intelectual que resiste até hoje, quase 15 anos depois.

Nesse percurso, Rubens realizou parte da produção de dados de sua pesquisa de doutorado na escola em que eu lecionava. Pouco tempo depois, foi também sobre as minhas próprias aulas que escrevi a minha tese. Assim, além do meu querido orientador, inevitavelmente Rubens e tantos outros colegas estão comigo nessa pesquisa realizada. Portanto, a semelhança e a inter-relação entre as nossas teses não é mera coincidência. Mesmo a composição das bancas seguiu uma lógica quase idêntica, afinal estávamos pensando coisas muito parecidas e rodeados por forças similares. Aqui o destaque vai para os professores, que tanto nos influenciaram nesse momento: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino, Prof. Dra. Cintya Regina Ribeiro, Prof. Dr. Sílvio Gallo, Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho, além dos coordenadores do GPEF, Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes.

Eis que chegamos ao contexto específico desse livro. Tínhamos muita coisa escrita sobre Educação Física e filosofia da diferença, artigos, capítulos, trechos não utilizados nas teses, textos de apresentação de congressos. E porque não reuni-los? Mas, como bem sabemos, seria impossível realizar um simples apanhado dos textos e pensamentos sem que isso se tornasse outra coisa. Por isso, vislumbramos essa obra como um momento importante para nós, pois se constitui a partir da sistematização daquilo que estamos pensando e elucubrando em todos esses anos: uma síntese que repete, mas que também é original.

À primeira vista, pode ser que a obra pareça teórica demais, ou que seja vista como mais uma concepção ou abordagem (nossa! que ousadia?!). Mas não! Nem de longe esse é o nosso objetivo. Aqui, mesmo que às vezes não mencionemos a nomenclatura “currículo cultural”, trata-se de um gesto intencional cujo intuito é compor com toda a teorização existente e bastante profícua produzida dentro dessa ótica,

fazendo ênfase ao pensamento pós-estruturalista, problematizando e tensionando o que uma coisa – a Educação Física (e às vezes as práticas corporais como um todo) pode ser e não o que ela deve ser. Assim, no formato do texto, utilizamos muitas citações sobre os filósofos, mas articulando com muitos exemplos.

Buscamos, na medida do possível, um livro que dialogasse com a academia, mas que também alcançasse interlocutores no chão da escola, docentes que fundamentam suas práticas nas mais diversas correntes curriculares da Educação Física. Alguns conceitos deleuze-guattarianos, para serem compreendidos, demandam uma incursão maior na filosofia dos franceses, de modo que qualquer tentativa de abreviamento da jornada se torne fadada a certa barreira. Todavia, não esperamos que os leitores consumam as linhas que se seguem como uma tese acadêmica, mas, parafraseando os próprios franceses que nos inspiraram, que o façam feito ouvir música, apreciando trechos, ignorando outros.

Ainda que a vertente pós-estruturalista da Educação Física, comumente denominada Educação Física cultural, tenha obviamente maiores afinidades com os capítulos a seguir, não miramos somente nesta forma de pensar a área. De maneira direta e simples, queremos abrir rizomas, proliferar diferenças, criar pensamentos que instiguem a Educação Física, evitando assim qualquer identidade.

Para tanto, dividimos o livro em quatro capítulos. Começamos com um capítulo denominado filosofia deleuze-guattariana: uma introdução. O intuito é traçar um panorama bastante geral sobre essa perspectiva filosófica, contextualizando-a a partir de suas potencialidades e características. Nesse momento, também mencionamos algumas breves passagens de importantes comentaristas sobre a filosofia de Deleuze e Guattari. Em algumas análises, verão que adicionamos [e Guattari] ou [e guattarianas] em trechos que os comentaristas focam

no nome apenas de Deleuze. Faremos isso, sempre que as características filosóficas descritas abranjam conceitos e qualidades presentes nas obras produzidas pelos dois autores.

No segundo capítulo realizamos um apanhado das principais influências no campo da educação e da Educação Física que realizamos trabalhos a partir da filosofia deleuze-guattariana. Para isso, produzimos um mapa geral dos usos e influências dessa filosofia nas áreas em questão. Não obstante, não intencionamos esgotar referências e obras da filosofia da diferença nos campos mencionados, somente apresentar “portas de entrada” possíveis e potentes para iniciantes; ou estabelecimento de diálogos com leitores/as mais experimentados/as. É possível que tenhamos cometido injustiças e negligências com algumas pesquisas que buscaram contato com o campo filosófico que nos interessa. Entretanto, pela característica menos formal do livro, não engajamos em uma revisão sistemática mais rigorosa.

No terceiro capítulo, Filosofia da diferença e Educação Física: rizomas, focalizamos nossas aproximações, experimentações e territorializações de conceitos caros da filosofia de Deleuze e Guattari – multiplicidade, rizoma, agenciamento, máquina de guerra, desejo, linhas de força, minoridade, singularidade, micropolítica, afectos, perceptos – na área da Educação Física. Eis aqui a nossa maior aposta em relação a esse livro, capítulo que reúne nossos maiores esforços de deslocamento conceitual da filosofia, buscando produzir um campo de imanência dentro da Educação Física.

Por fim, o quarto capítulo versa sobre os usos e concepções metodológicas relacionadas com a perspectiva filosófica deleuze-guattariana. Nesse, apresentamos os funcionamentos da cartografia, pesquisa-intervenção, esquizoanálise e esquizoexperimentações. Mais do que recomendar modos, jeitos ou práticas mais corretas ou adequadas para as pesquisas com Educação Física, nosso objetivo com esse tópico

é demonstrar as potencialidades das pesquisas cartográficas, indicando assim, sua flexibilidade e abrangência na investigação de diversos fenômenos relacionados com a nossa área.

Dessarte, tentamos aqui sintetizar, reelaborar e agrupar tudo que nos parece potente de efetivamente agenciar o pensamento desses filósofos na Educação Física. Repetimos: nosso propósito também não é demarcar território algum, tampouco propor uma concepção de Educação Física deleuziana ou coisa parecida. Isso seria extremamente contraditório com o próprio pensamento dos filósofos. Pretendemos, apenas, demonstrar a potencialidade de pensarmos a área a partir de conceitos advindos da filosofia da diferença e, assim, movimentar os diversos campos de pensamento que há tempos produzem uma Educação Física “sedentária”.

Pedro Xavier Russo Bonetto

Recife, 20 de julho de 2023

Rubens Antonio Gurgel Vieira

Lavras, 20 de julho de 2023

CAPÍTULO 1

FILOSOFIA DELEUZE-GUATTARIANA: UMA INTRODUÇÃO

Escrever sobre Deleuze [e Guattari] não é comemorar uma revolução filosófica já feita. Ninguém sabe nem pretende dizer o que é “a” filosofia de Deleuze [e Guattari]; nós nos sentimos afetados por Deleuze [e Guattari], nós outros, seus exploradores, na medida em que tentamos fazer filosofia hoje; presumimos que a filosofia não sairá indene da aventura deleuziana [guattariana], mas sabemos que cabe a nós mostrar e efetuar isso (Zourabichvili, 2016, p. 34).

Em meados do século XX a filosofia francesa é atravessada pela força do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), que revoluciona a tradição vigente até então e cuja produção filosófica baseava-se numa historiografia e exegese dos clássicos. O professor e filósofo Silvio Gallo (2013, p. 25) afirma que “um bólido atravessou a filosofia francesa”. Como resultado, a partir dos anos 1960 temos uma geração de leitores nietzschianos do porte de Gilles Deleuze (1925-1995), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004), entre outros. Tais pensadores ganham destaque mundial e afetam muitos campos do pensamento, com repercussões não somente na filosofia, mas derramando-se para o direito, a psicologia e também para aquilo que aqui nos interessa: a educação e a Educação Física.

Gilles Deleuze (1925-1995) nasceu em Paris e lá passou quase todos os seus dias, viajando em raríssimas ocasiões. Desde a adolescência se interessava por filosofia e muito cedo demonstrou capacidade acima da média. Certo do caminho escolhido, Deleuze estudou filosofia na Sorbonne, onde teve contato com intelectuais como Ferdinand Alquié, Jean Hippolyte, Georges Canguilhem, Maurice de Gandillac, além de François Châtelet, Michel Butor e Jacques Lacan, obtendo o Diploma de Estudos Superiores em 1947. Entre 1948 e 1957 lecionou nos liceus de Amiens, Orléans e no Louis-Le-Grand, também em Paris. Logo sua fama de bom professor se espalha, pois ministra aulas que aparentam serem frutos do improviso, mas que resultam de

longas horas de preparação. Em 1956 casa-se com Denise Grandjouan (Fanny), com quem teve dois filhos. Trabalhou como assistente em História da Filosofia na Sorbonne entre 1957 e 1969 e foi pesquisador do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), até 1964, ano em que passou a lecionar na Faculdade de Lyon.

Em 1968 Deleuze defende a sua principal tese de doutorado, que mais para frente se tornaria uma de suas principais obras, “Diferença e Repetição”, orientada por Gandillac. No ano seguinte é nomeado professor na Universidade de Paris VIII – Vincennes e colabora com Michel Foucault no “Groupe Information Prison” (GIP). Na contramão da produção acadêmica de seu tempo, Deleuze sempre priorizou escolas do pensamento esquecidas e autores abandonados, fazendo de obras clássicas novas leituras e possibilidades. Como exemplo, a obra de Deleuze (2018) sobre Nietzsche foi um dos momentos inaugurais desta forma de pensar na França. Mas o filósofo não se limitou aos textos nietzschianos e também realizou importantes estudos sobre Hume, Kant, Bergson, Espinosa e Foucault, entre outros. Em cada um desses projetos, o jogo de produção da diferença em oposição a uma dialética hegeliana se destaca.

Além da produção acerca da filosofia, Deleuze também se dedicou a produzir filosofia em diálogo com a arte, principalmente no cinema, literatura e pintura, em obras que atravessaram vários campos do pensamento. A vida comportada e tradicional do filósofo, como fica evidente, contrasta com a subversão e radicalidade de seu pensamento e com o prestígio que possuía junto aos estudantes. Em 1987 Deleuze se aposenta da Universidade de Paris VIII. Alguns anos depois, embora já bastante doente, publica outra obra também muito importante, “O que é filosofia?”. Além disso, grava uma entrevista que se tornou bastante reconhecida chamada “O Abecedário de Gilles Deleuze”.

Félix Guattari (1930-1992) nasceu em Villeneuve-les-Sablons (50 quilômetros de Paris), na França. Militante do Partido Comunista Francês desde 1945, se ligou de 1948 a 1958, ao Partido Comunista Internacionalista – seção francesa da Quarta Internacional (PCI-SFQ). Como estudante em Sorbonne, Guattari participou ativamente do Comitê dos Estudantes Comunistas de Filosofia até o final dos anos 1950. Em 1951, depois de abandonar a faculdade de farmácia, foi aprovado no curso de filosofia na Sorbonne, onde seria aluno de Maurice Merleau-Ponty e Jean-Paul Sartre. A partir de 1953, frequentou o seminário de Jacques Lacan, também nesse ano que passou a trabalhar na clínica *La Borde*, uma clínica psiquiátrica experimental, dirigida pelo professor e amigo Jean Oury. Em 1958, diante do silêncio sobre a Guerra da Argélia, abandonou o PCI-SFQ. Nesse contexto, participou da criação da revista *La voie communiste*, que funcionava como um grupo de suporte à Frente de Libertação Nacional (FLN) argelina, escrevendo com o pseudônimo Claude Arrieux. Sem que pudesse ser diferente, o trabalho filosófico de Guattari está bastante relacionado com suas experiências com a militância e aos assuntos ligados a ela, tanto no campo político como no clínico.

Em 1969, Félix Guattari conheceu Gilles Deleuze, com quem escreveu e publicou vários livros – de certa forma a fase que mais nos interessa nesta obra, mas a vida do francês traria ainda muitas experiências: entre 1971 e 1972, Guattari participou ainda, ao lado de Foucault e Deleuze, do Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP). A partir de 1975, Guattari também colaborou com a Organização pela Libertação da Palestina (OLP). Em 1977, ao lado de Giselle Donnard, fundou o Centro de Iniciativas por Novos Espaços de Liberdade (Cinel), com o intuito de criar rádios livres e apoiar exilados e vítimas da repressão na Itália e na Alemanha. De dezembro de 1980 até 1988, Guattari manteve um seminário que culminaria com a criação da re-

vista *Chimères*, ao lado de Gilles Deleuze. Pouco depois, aderiu ao Partido Verde, militando pela abertura de sua política. Em maio de 1992, participou de encontros paralelos à Cúpula da Terra no Rio de Janeiro.

Alguns livros escritos por Gilles Deleuze:

- Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume (1953);
- Nietzsche e a filosofia (1962);
- A Filosofia Crítica de Kant (1963);
- Proust e os Signos (1964);
- Nietzsche (1965);
- O Bergsonismo (1966);
- Diferença e Repetição (1968);
- Lógica do sentido (1969);
- Spinoza: Filosofia Prática (1970-1981);
- Francis Bacon: Lógica da Sensação (1981)
- Cinema 1-A imagem-movimento (1983);
- Cinema 2 -A imagem-tempo (1985);
- Foucault (1986);
- Crítica e clínica (1993);
- A Dobra - Leibniz e o Barroco (1988);
- Conversações (1990);
- Crítica e Clínica (1993).

Alguns livros escritos por Félix Guattari:

- Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional (1972);
- Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo (1977);
- O Inconsciente Maquínico: ensaios de esquizoanálise (1979);
- *Les Prairies ordinaires* (sem tradução para o português, 1986);
- As três ecologias (1989);
- Caosmose: um novo paradigma estético (1992).

Alguns livros escritos por Deleuze e Guattari:

- O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia (1972);
- Kafka: por uma literatura menor (1975);
- Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (1980);
- O que é a filosofia? (1991).

Em linhas introdutórias, de acordo com Gallo (2000), a filosofia deleuze-guattariana é uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, a busca dos pequenos detalhes, que são, o que de fato importa. Inspirados em Nietzsche, Deleuze e Guattari buscam subverter o platonismo. Por isso, Deleuze e Guattari tentam criar uma filosofia relacionada com a diferença, multiplicidade, imanência e com a criação. Em acréscimo, para Gallo (2015, p. 189), o que está em disputa:

[...] é o embate entre dois projetos filosóficos muito antigos: pensar o mundo como identidade (registro da representação), projeto que se tornou hegemônico no ocidente; ou pensar o mundo como diferença (registro da multiplicidade), projeto que ficou marginalizado.

Para tanto, também recusam a dialética, buscam a multiplicidade, as variações, que embora sejam a expressão do mesmo, jamais deverão ser unificadas. Trata-se assim de uma filosofia que não pode ser pensada a partir do *Uno*. Ou seja, baseiam-se na tese da impossibilidade de captura do real com exatidão e, assim, refutam a ideia de essências nos conhecimentos ou objetos, diante disso, o mundo cognoscível pode se tornar caótico, perturbador. O golpe que Deleuze e Guattari buscam desferir contra as concepções clássicas e tradicionais da filosofia é certo, colocando-a como um vetor de força de ação criadora de conceitos e não uma mera passividade frente ao mundo. Para Deleuze e Guattari, a produção filosófica é necessariamente solitária, mas uma solidão que propicia encontros: ideias, escolas filosóficas, filósofos e acontecimentos que proporcionam a matéria da produção conceitual (Gallo, 2000).

Afirmam eles que a tarefa da filosofia foi determinada por Friedrich Nietzsche quando escreveu:

[...] os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso. (Nietzsche, 1882; *apud* Deleuze; Guattari, 2010, p. 11-12).

Para se guiar nas infinitas possibilidades, a filosofia – de acordo com Deleuze e Guattari (2010) – traça planos de imanência que recortam o caos¹, estabelecendo um personagem conceitual e, a partir desses, conceitos são criados para operar em problemas específicos. Esta maneira de ver a filosofia é uma ruptura radical com a concepção clássica grega, cujo objetivo da filosofia é a contemplação ou a reflexão.

[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar e de fabricar conceitos. [...] Criar conceitos sempre novos e o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11).

Os planos de imanência são compostos por conceitos como ato de criação, finalidade última da filosofia. Este plano não é linear, coerente, simples e sim atravessado por múltiplos outros, com desvios e fraturas e seus conceitos podem se articular, contrapor, enfrentar ou se aliar a outros, do mesmo ou de outros planos. Aqui, o conceito deixa de ser cristalizado e não pode ser definido, é sempre imanente, ou seja, não é um ente transcendente, mas uma força que provoca novos pensamentos. Conceitos por sua vez, não são descobertos, mas inventados, um acontecimento² do ato de pensar (Deleuze; Guattari, 2010).

1 Entendido aqui, na perspectiva dos filósofos, não como um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura de acaso, mas como um perpétuo movimento de determinações se fazendo e se desfazendo. “O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 59).

2 Em Zourabichvili (2004) o conceito de acontecimento remete à inseparabilidade do sentido linguístico com o devir do mundo, um duplo diferenciante das significantes e das coisas.

O que esta forma de ver a filosofia nos evidencia é menos uma historicidade do pensamento racional e mais uma localização geográfica dos infinitos planos traçados pelo devir humano. Logo, pensar é tipicamente uma atividade de criação e roubo. Ao pensar, criam-se conceitos que irão compor um plano, que por sua vez será articulado, atravessado, confrontado, unido, fraturado por muitos outros planos compostos por muitos outros conceitos. Deleuze e Guattari (2010) denominam essa concepção de geofilosofia, oposta à visão histórica, que entende o pensamento como algo que evolui.

O pensamento continuamente repetido se pretende uma representação da realidade e não uma criação discursiva diferencial, de modo que representar é do campo da identidade, do pensamento totalitário inibidor. Deleuze [bem como Guattari] se interessa justamente pelas ideias não representacionais (Schöpke, 2012), não repetidas como vontade de verdade, mas por aquelas entendidas como diferença pura, como devir. Privilegiar a diferença exige alianças conceituais com pensadores que também se recusam a trabalhar com a identidade, como Hume, Espinosa, Bérgrson e, principalmente, Nietzsche. E foi isso que Deleuze fez por toda a sua vida acadêmica.

Se os conceitos refletem sua imanência, são criados para dar conta de questões particulares, ferramentas para pensar problemas criados com interesses contextuais, específicos, contingentes: é o direito de refletir sobre os próprios problemas, ou mesmo criá-los, a partir de desejos singulares. Gallo (2013) comenta que, uma vez que a discussão acerca da “conceituação de conceitos” nunca foi promovida como fizeram os filósofos franceses, se faz necessária uma pedagogia do conceito. Com isso, o autor aponta que os conceitos são mais que operadores lógicos, não são universais, representações, mas aventuras do pensamento que instituem acontecimentos, movimento exclusivo da filosofia.

Cada conceito possui uma assinatura, um estilo típico de seu criador, que por sua vez opera na multiplicidade criado a partir de singularidades. Conceitos também são históricos, não lineares, remetem a uma cadeia infinita de outros conceitos e a uma heterogênese (um mundo possível dentre infinitos outros), incorporais, pois não remetem a essências, absolutos na relação consigo, mas relativos no contexto. Assim, conceitos não existem para serem entendidos, mas para serem produtivos, são dispositivos que produzem novos pensamentos, sem remeter a verdades que paralisariam o processo de criação de novas questões.

Os conceitos nascem de lances de dados, eles são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, uma vez que suas bordas não coincidem, ou seja, não compõem quebra-cabeças. O conceito é contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Por isso, ele não possui energia, mas intensidades e consistências. O conceito diz o acontecimento que nos sobrevoa. É um acontecimento puro, uma *hecceidade*, uma entidade.

Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir um novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos... (Deleuze; Guattari, 2010, p. 42).

Por conseguinte, um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta, às vezes, um ponto de detalhe que se avoluma e produz uma nova condensação, que opera pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema (Deleuze; Guattari, 2010).

Para Dias (1995), o conceito é um operador muito preciso, específico, em si mesmo indiscutível, válido apenas por sua fecundidade eventual de seus efeitos paradoxais, ou seja, por aquilo que ele faz

pensar, ver e até sentir, e que sem ele continuaria impensado, invisível, insensível.

Os conceitos operam em um plano delimitado sempre imanente, isto é, criado no interior de um pensamento. O plano de imanência é o local onde os conceitos são produzidos, mas também onde circulam e se chocam. Os planos são pré-filosóficos, podem coexistir e interagirem numa verdadeira simbiose rizomática. “O plano não consiste num programa, num projeto, num fim ou num meio, é mais um solo absoluto da filosofia, sua Terra, ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 52).

O plano de imanência é como um corte do caos, com suas curvaturas variáveis que retornam sobre si na troca incessante, assim, conservando movimentos infinitos. Esse é o problema da filosofia, adquirir uma consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha. Nas palavras de Lapoujade (2015, p. 37): “a existência autônoma de uma superfície que exprime o que emerge do fundo, à maneira de um crivo ou de um filtro, onde a determinação se faz”. O plano de imanência do pensamento é similar ao plano de consistência da natureza.

Gallo (2013) ensina que a atividade filosófica para Deleuze e Guattari compreende ainda mais um componente: o personagem conceitual. A ideia de personagem conceitual busca responder quem empreende a atividade filosófica, que não remete simplificadoramente ao filósofo. Este mergulha no caos de forma não racional, não controlada, não consciente - não se trata de um sujeito, portanto. Essa defesa do caos, proteção do pensamento, verdadeiros heterônimos do pensador compõe a imagem de um personagem conceitual.

Como fica evidente, a tarefa de filosofar é extremante complexa, ainda que não se pretenda suprema ou superior a outras atividades

de organização do caos, como as artes e as ciências. Enquanto alguns pensadores criam conceitos em planos já instaurados, outros organizam planos inteiramente diferentes. Em comum aos dois modos a demanda de muito tempo de esforço. Entretanto, todo esse trato com os planos, essa operacionalização dos conceitos, não é uma tarefa estável, organizada por uma racionalidade transcendente. É também processo agenciado, aberto à multiplicidade dos encontros, instável. Traçar planos, buscar orientação no caos é um projeto sempre atormentado por aquilo que Lapoujade (2015) denomina como movimentos aberrantes. O filósofo francês afirma que toda a filosofia deleuziana era movida pelo problema dos movimentos aberrantes.

Ao entendermos o pensamento como um esforço de organização do caos, é preciso reconhecer que elementos caóticos transviam e os fundamentos esfacelam. Há, inclusive, o risco da autodestruição, caso todo o plano traçado esteja assentado em um único fluxo, um fundamento sectário, inflexível. Movimentos aberrantes são, portanto, forças que tanto ameaçam quanto libertam, pensamentos que travam guerra às composições hegemônicas dos campos filosóficos, políticos, sociais, culturais, educacionais e, no que nos interessa mais de perto, da Educação Física.

A nomenclatura “aberração” pode levar ao estranhamento ou a associação com algo indesejado, mas é preciso evitar maniqueísmos. Pensamentos sedentarizados transformam fundamentos provisórios, organizações coerentes do caos como forma de operar filosoficamente, em fundações arbóreas, raízes profundas, sedentarizações sedimentadas. É tomar aquilo que Maturana e Varela (2001) denominam, pela ótica da biologia, de representação no sentido fraco, uma interpretação autopoietica da vida; em sentido forte, como expressão da verdade. Logo, os movimentos aberrantes podem ser desejados, buscados, forçosamente produzidos, uma vez que movimentar o pensamento é

trabalho árduo, mas muito necessário para evitar aquilo que Carvalho (2016) indica como dogmas das práticas ou ortodoxias das experiências, pois o “pensamento que é convocado pela experimentação filosófica tem por objetivo fundamental produzir certo caos nas experiências educativas” (p. 49).

Aprendemos com Deleuze, Guattari e Lapoujade, assim, que toda questão filosófica é, antes de tudo, uma questão jurídica: quem tem o direito de definir certos conceitos, planos, fundamentos, delimitações de pensamento? Toda reivindicação é um grito por existência, uma contestação do instaurado, uma criação que atende aos processos minoritários. Desta forma, não é possível que a atividade de pensar se exima da sua capacidade predicativa, atividade crítica e não descritiva.

Lapoujade (2015) afirma, então, que a questão do direito está conectada com um fundamento, afinal questionar os direitos é colocar em xeque os pressupostos de um plano. Pensar, organizar o caos, é fundamentar, criar uma imagem do pensamento: “a função da imagem do pensamento é dupla: é ao mesmo tempo o que confere uma terra ao pensamento e o que permite ao pensamento distribuir essa terra ou se distribuir nela” (p. 30).

Mas esse pensamento não contradiz o que anunciamos como forças da crítica contemporânea, sempre antifundacional, avessa a metanarrativas? De modo algum, pois não se trata de atribuir todo o poder ao judiciário, aos fundamentos demandados por um grito. Há um princípio transcendental que distribui o espaço do fundamento, quase se confundindo com ele, mas há também uma força empírica que funciona como um poder executivo, um princípio da imanência: “De um modo geral, é preciso distinguir entre o fundamento ontológico (ou a terra), o princípio transcendental (ou a distribuição da terra) e

o princípio empírico (a administração de um território de um campo) a cada vez” (Lapoujade, 2015, p. 31).

É a imanência que nos recorda a todo instante o fracasso do empreendimento fundacional, proveniência do sem fundo, lar dos movimentos aberrantes. Aí está a inovação no trato com a fundamentação, não é renegar qualquer investigação dos fundamentos, mas aprofundar a questão ao máximo abrindo espaço para o sem fundo. As razões da submersão no fundo é seguir os movimentos aberrantes para extrair lógicas irracionais, não dadas pelo fundamento que delimita o território do ato de pensar. Assim, a questão “com que direito” leva ao fundamento e para além dele, não para a descoberta de águas profundas, mas para a criação de novas superfícies, novas ilhas, novos fundamentos.

A filósofa Regina Schöpke em sua obra “Por uma filosofia da diferença: Deleuze, o pensador nômade” (2012) apresenta uma genealogia conceitual sobre a diferença partindo do ponto de que o filósofo francês a reforjou. A argumentação da autora se inicia na afirmação de Heráclito acerca da eterna renovação do devir universal, movimento sem fim das coisas que estão no tempo, que culmina na proposição que o próprio ser torna-se movimento e puro devir. Na clássica contraposição filosófica, Parmênides refuta de pronto tal pensamento, o que faz sentido uma vez que este outro pensador grego é célebre na sua defesa da identidade, em uma filosofia que aponta nossos sentidos como geradores da ilusão do movimento e que defende a essência do ser. O pensamento deleuziano é geofilosoficamente próximo de Heráclito na medida em que sua ideia de diferença não trata de algo passível de ser capturado na materialidade do corpo, mas na virtualidade de seu devir.

Novamente com Schöpke (2012), podemos entender Deleuze [bem como Guattari] como um pensador nômade, que prioriza as re-

lações em detrimento do interstício. Nômades, em oposição aos sedentários, são aqueles que buscam a imanência e não a transcendência metafísica, o que causa uma ruptura com a representação filosófica clássica com o intuito de liberar a atividade intelectual de sua função meramente recognitiva, fazendo do pensamento uma potência de criação.

François Zourabichvili, um importante filósofo e pesquisador da obra deleuziana, destaca em “Deleuze: uma filosofia do acontecimento” (2016) que se a filosofia do pensador tem uma orientação, ela só pode ser a extinção do nome “ser” e, portanto, da “ontologia”. Lembra que o próprio Deleuze disse e redisse seu programa em todas as letras: substituição do É pelo E; ou – o que dá na mesma – substituição do ser pelo devir. Em outras passagens, Zourabichvili (2016) destaca afirmações de Deleuze como “Em todos os meus livros busquei a natureza do acontecimento”, “passei meu tempo escrevendo sobre essa noção de acontecimento”.

Trazendo não só interpretações, mas compondo com a própria filosofia deleuziana, Zourabichvili (2016) aborda as dimensões do ontológico e do transcendental, do pensamento e do seu fora, noções como encontro, signo, afeto, imanência e devir para sintetizar a filosofia deleuziana em torno do conceito de acontecimento. Para o autor, o nervo dessas dualidades, consistência do virtual, exterioridade das relações, tempo-sentido e corpo, um *monopluralismo dual*, está na categoria de acontecimento e na sua potência criadora-destruidora. Ainda buscando caracterizá-la (não para defini-la, mas para produzir um guia de leitura) descreve essa filosofia como de natureza estranha, constantemente inovadora e meticulosamente teimosa, estacionária e mutante, um protótipo de pensamento sempre engajado num elemento variável, inseparavelmente ético, estético e político.

Alberto Gualandi (2003), filósofo italiano e importante comentarista da filosofia deleuziana, sintetiza a filosofia de Deleuze como uma expressão radical do desejo de reconduzir a consciência despedaçada do homem contemporâneo, sem, no entanto, privá-las desse desejo de eterno que as religiões satisfaziam. Para o autor, essa filosofia também considera que é traçando uma “linha de fuga cósmica”, “tornando-se planta ou animal”, “molécula”, ou seja, retornando à natureza que o homem moderno pode reencontrar a liberdade. É desse jeito, que Deleuze e Guattari afirmam que o homem contemporâneo, o esquizofrênico universal, pode contra-efetuar a “desterritorialização absoluta” operada pelo capital, a homogeneização planetária da opinião conduzida pela mídia, a codificação dos desejos impostos pelo mercado. Continuando com a sua síntese, Gualandi observa que a partir de Mil Platôs, o otimismo ontológico dos filósofos parece não suportar os golpes da história. Na referida obra, as precauções e as advertências para experimentar com moderação, para conduzir-se com cautela sobre sua própria linha de fuga, no extremo limite da diferença, fazem-se bastantes presentes. Além disso, ao articular “um corpo sem órgãos” doravante um “organismo”, uma “linha flexível” que necessita com uma de “segmentaridade dura”, um “fluxo molecular” diante de “estrato estriado”, uma “ciência menor” e uma “ciência maior”, entre outras, fazem uma oscilação sem dialética e uma filosofia atrelada ao eterno retorno da diferença.

Em tom introdutório, como tentamos demonstrar, trata-se de uma perspectiva filosófica de forte oposição a uma ideia de totalidade e universalidade, ou seja, a filosofia deleuze-guattariana se interessa pela singularidade, multiplicidade, imanência e pelo devir, não pelas semelhanças, representações e identidades entre as coisas. É por esses conceitos e caminhos que buscaremos atravessar a Educação Física...

CAPÍTULO 2

**DELEUZE-GUATTARI NA EDUCAÇÃO E
NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM MAPA**

Como o pensamento deleuze-guattariano chega ao Brasil? A obra “O Anti-Édipo” foi publicada por aqui em 1976, apenas quatro anos após o original; da mesma forma, em 1977 tivemos a publicação de *Kafka – Por uma literatura menor*, dois anos após a edição francesa. Apenas através destes dois trabalhos podemos verificar que havia interlocutores em terras nacionais.

Assim como Foucault, atualmente as obras dos pensadores circulam com mais intensidade fora do âmbito filosófico acadêmico, como na educação, psicologia, sociologia, direito, entre outros campos do conhecimento. Entretanto, segundo o professor Silvio Gallo, em curso “Pesquisas em Filosofia da Diferença” ministrado na FE-Unicamp no primeiro semestre de 2018¹, o pensamento deleuziano ganha impulso no Brasil através de Félix Guattari e Suely Rolnik, uma parceria de muitos anos com profundas consequências para o campo psicanalítico brasileiro.

Todo o trajeto da dupla começa no ano de 1982, com o convite de Rolnik a Guattari para visitar o Brasil, que naquele momento efervescia de desejo por libertação da ditadura. Rolnik organiza, então, uma agenda de dois meses espalhadas por cinco estados brasileiros, onde Guattari participaria de conferências, mesas-redondas, reuniões públicas e uma série de outros eventos formais e informais em diversos âmbitos sociais que foram além dos muros acadêmicos.

Os registros e transcrições do percurso, uma espécie de diário de bordo, comporia um futuro livro, entretanto a autora decidiu por dar outro formato à experiência. Acrescentando escritos de Guattari e dela mesma, correspondências, transcrições de ambos e de outros indivíduos que consideraram pertinente, o livro se transformou num mapa das experiências vividas, dos territórios ocupados, dos agencia-

¹ FE 194 - Pesquisas em Filosofia da Diferença.

mentos maquínicos e coletivos de enunciação – definitivamente um livro rizoma.

Apesar de não haver produção propriamente deleuze-guattariana sobre o tema educação, ao menos não como foco temático, não tardou para os pesquisadores da área se alimentarem dessas filosofias para criarem instrumentos conceituais que ajudem na labuta cotidiana, no enfrentamento dos dilemas educacionais. Contemporaneamente no Brasil é muito fácil encontrar nos círculos científicos e de formação, ainda que estejam distantes de qualquer hegemonia ou de se tornarem modelos oficiais, referências aos estudos pós-estruturalistas e aos filósofos da diferença², como frequentemente são classificados Deleuze e Guattari.

Buscando relacionar essas duas categorias dentro da obra dos filósofos, apontamos como referência o que se convencionou chamar de pós-estruturalismo.

O termo pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo do pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para passar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade e unidade. O termo pós-estruturalismo é, ele próprio, questionável. Mark Poster (1989, p. 6) observa que o termo “pós-estruturalismo” tem sua origem nos Estados Unidos e que a expressão “teoria pós-estruturalista” nomeia uma prática tipicamente estadunidense, uma prática baseada na assimilação do trabalho de uma gama bastante diversificada de teóricos (Peters, 2000, p. 28).

Concordamos com o autor quando afirma que o pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamento, que corporifica diferentes formas de prática crítica.

² Temos ciência que a questão da nomenclatura foi bastante debatida em vários trabalhos. Nós mesmos realizamos uma profunda revisão em Vieira (2020). Entretanto, para este momento, basta apontar que estamos trabalhando pós-estruturalismo e filosofia da diferença como sinônimos de certas balizas para o pensamento.

De forma similar, Williams (2013), ao descrever as características e as potencialidades do pós-estruturalismo, indica que o movimento é mais bem resumido por meio dos pensadores que o compõem. Referindo-se ao trabalho filosófico de Deleuze, Foucault e Derrida e Julia Kristeva, assevera que essas obras revelam o pós-estruturalismo como total ruptura de nosso senso seguro do significado, de nosso entendimento, de nossos sentidos, de nossa concepção de identidade, de nossa compreensão de história, do papel dela no presente e de nossa percepção da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. James Williams afirma ainda que, para estes, ruptura não deve ser vista como algo negativo, pois um aspecto importante do pós-estruturalismo é seu poder de resistir e trabalhar contra verdades e posições estabelecidas.

Dessa perspectiva, Williams (2013) descreve o pós-estruturalismo na perspectiva deleuziana [e guattariana]:

[...] Pós-estruturalismo, num sentido deleuziano, é, pois, a visão de que a estrutura pode ser vista como o limite do conhecimento de uma coisa, onde tal limite é a condição para a evolução e a intensidade viva de algo. Estrutura é uma parte viva das coisas. É-lhes a intensidade e a fonte do vir a ser e da mudança (p. 84).

Williams (2013, p. 88) descreve também que Deleuze explica como as coisas funcionam, em vez de o que elas são, ele “[...] trata de libertar o pensamento das referências a ilusória realidade e a uma limitada imaginação humana”.

No artigo “Em que se pode reconhecer o estruturalismo?”, Gilles Deleuze mostra como sua obra se articula com o estruturalismo, mas também como o modifica e o radicaliza. Nesse trabalho, em vez de apresentar o estruturalismo, tal como o título sugere, Deleuze (2006) ilustra a visão que possui do pensamento como criação, pois seu papel é de revivificar estruturas que tendem à fixidez, definida

por ele pela representação ou significação, ou seja, uma forma de repetição do mesmo.

No âmbito da educação, os estudos pós-estruturalistas circulam há mais de trinta anos, sobretudo nas universidades federais do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. De acordo com Soares (2013), o foco dessa tendência está na compreensão dos processos de subjetivação desencadeados com os dispositivos da disciplinarização e da normalização (Foucault, 2004) e com as novas tecnologias de poder na sociedade de controle (Deleuze, 1992) em suas relações com a educação, escolas e os currículos, bem como com os processos de resistência e linhas de fuga que afirmam a intransitividade da liberdade.

Também utilizada como categoria ou campo teórico que reúne algumas perspectivas filosóficas, a denominada filosofia da diferença (Gallo, 2013), igualmente, não se compõe como um campo bem delimitado e coeso. Pode designar um grupo de concepções filosóficas, de pensadores de diversas épocas, que, em comum, participam ou inspiram a cena filosófica francesa. Comumente, incluem-se Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida e alguns outros.

2.1. Atualizações cartográficas no plano da Educação

Especialmente sobre as pesquisas educacionais com Deleuze e Guattari no Brasil, destacam-se pesquisadores e pesquisadoras como: Sandra Mara Corazza, Sílvio Gallo, Tomaz Tadeu da Silva, Walter Omar Kohan, Simone Gallina, Peter Pál Pelbart, Cintya Regina Ribeiro, Anete Abramowicz, Ada Kroef, Marlucy Paraíso, Alexandre Filordi de Carvalho, César Leite e outros tantos. Mais recentemente, temos ainda uma nova leva de pesquisadores continuando as veredas abertas para os estudos deleuze-guattarianos no campo da Educação,

dos quais citamos para exemplificar Christian Vinci, Antonio Carlos Amorim e Maria dos Remédios de Brito.

A partir de Vinci (2018), entendemos que desde o início dos anos 1990 aumentou muito o volume de publicações voltadas à discussão da obra de Deleuze e Guattari, de maneira que ampliaram suas influências e ressonâncias no campo educacional. A partir de sua pesquisa de doutoramento, o autor afirma que o campo educacional brasileiro não tem privilegiado uma forma única, ascética (aplicação, uma concepção pragmática) ou exegética (reflexivo, explicativo, interpretativo) de pesquisa, buscando assim construir um campo de experimentação com Deleuze e Guattari situado entre ambas as formas.

Sem efetuarmos uma rigorosa cartografia das pesquisas de filosofia de Deleuze e Guattari no campo educacional, é possível afirmar que o campo tido como “porta de entrada” dessa perspectiva é o do currículo. Pelo menos, é como fazem inicialmente Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Mara Corazza e Marlucy Alves Paraíso³.

Em “Documentos de Identidade”, Tomaz Tadeu (1999) perfaz um percurso que vai dos primórdios do século XX ao início do século seguinte, apontando uma série de intelectuais que influenciaram (ou poderiam influenciar) o campo do currículo. Silva (1999) afirma que os currículos que surgem a partir de conhecimentos críticos à modernidade são denominados pós-críticos, no sentido de ir além e não sumamente contra as teorizações críticas. Assim, referendando-se a partir de uma concepção pós-estruturalista de realidade, indaga se não seria melhor falar em discursos curriculares ao invés de teorias, entretanto permanece com o conceito de teoria sob-rasura, diante da sua difundida importância científica moderna, sendo impossível simplesmente esquecê-lo.

³ O debate sobre essa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista se fazia presente no trabalho de diversos intelectuais, sobretudo quando discutiam suas múltiplas potencialidades e perspectivas no GT currículo da ANPEd.

Nesse sentido, Silva (1999) elenca quatro questionamentos aos princípios da modernidade com os quais conseguimos alinhar uma perspectiva de currículo com aspirações (bem gerais) da filosofia pós-estruturalista, sendo eles: objeção às “narrativas mestras”, consideradas expressão da vontade de domínio e controle da modernidade; profunda dúvida da noção de progresso social presente no cerne dos princípios modernos; combate à transcendência de princípios privilegiados na fundação de sistemas de pensamentos, considerados axiomas inquestionáveis; descrença do sujeito como centro da ação social, como possuidor de uma essência identitária onde sua existência seja a expressão dos seus pensamentos – o princípio do sujeito racional.

Por fim, Silva (1999) entende como pós-crítico todos os currículos atravessados pelas questões teóricas comumente conhecidas como pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, entre outras. Em comum, essas correntes de pensamento rompem com muitos princípios modernos, concepções clássicas do conhecimento e pensamentos representativos que estruturam relações de poder e dominação. É no âmbito desse currículo pós-crítico, que Tomaz Tadeu da Silva posiciona as experimentações educacionais com a filosofia deleuze-guattariana. Contudo, para sermos mais rigorosos, mesmo nos trabalhos em que os cita, nunca é como a principal referência. A apropriação do pensamento dos filósofos no âmbito do currículo não figura entre as principais e mais consultadas obras do autor⁴. Todavia, é possível deduzir que sem a abertura proporcionada por Silva no campo curricular, nem os trabalhos foucaultianos, tampouco os deleuze-guattarianos teriam se difundido com tanta força no campo educacional nacional. Além disso, é possível ver em seus textos mais tardios uma influência maior de Deleuze e Guattari.

⁴ Como bem identifica Vinci (2018), alguns artigos, contudo, apesar de trabalharem com conceitos caros a estes pensadores e indicar seus nomes no corpo do texto, não apontavam sequer uma de suas obras na bibliografia. Somente um deles, assinado por Tomaz Tadeu da Silva, afirma-se como sendo de caráter deleuziano.

Para exemplificar, ele é um dos responsáveis pelo dossiê “Entre Deleuze e a Educação”, da revista Educação e Sociedade. No texto de apresentação, junto com Walter Kohan, Silva escreve que Deleuze nos parece inspirador para o campo da filosofia da educação. Não porque suas ideias soem justas, importantes ou verdadeiras, mas pela força inspiradora que elas têm para criar o que ainda não foi criado, para pensar o que ainda não foi pensado (Silva; Kohan, 2005). Por sua vez, no livro intitulado “Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano”, organizado por Silva (2000), com um capítulo escrito pelo mesmo, observa-se que este difere em muito do tom didático adotado pelo autor em toda a sua carreira, se aproximando demais de uma “escrita-acontecimento” – ao menos em nossa visão.

Em entrevista produzida por Gandin, Paraskeva e Hypolito (2002), Tomaz Tadeu da Silva declara que naquele contexto estava efetivamente se debruçando sobre os estudos em Jacques Derrida e Gilles Deleuze. Diz, em termos de teoria do currículo, há três elementos centrais a serem considerados: a questão do conhecimento e do pensamento, a questão da subjetividade e da subjetivação e a questão do poder ou da força. É relativamente a esses três elementos que teorias filosóficas como as desses autores podem nos servir de inspiração. Por todos esses argumentos, não poderíamos deixar de posicionar Silva como uma das forças que trouxeram a filosofia da diferença deleuze-guattariana para o Brasil.

Sandra Mara Corazza foi a intelectual brasileira que mais conseguiu articular os filósofos franceses à educação e fez isso de forma absolutamente potente e explícita, com a intensidade de um furacão!⁵. Em Corazza (2002a), escreveu que um currículo baseado na concepção pós-crítica também pode ser chamado de um “pós-curriculo”. Diz que o pós-curriculo “trata as culturas como invenção de diversas forma-

⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/sanmarcorartigos/>. Acesso em 20 de julho de 2023.

ções históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação” (p. 108) e complementa descrevendo que este é politicamente engajado em problemas sociais, tratando-se de uma prática teórico-investigativa e, ao mesmo tempo, de transformação cultural. Brillantemente, a autora também cria dimensões didáticas a partir dessa filosofia, sugerindo noções como “artistagem” (2006, 2012a), “didáticaArtista” (2013) ou, ainda, “currículo-artistado” e “escrita-artista” (2006).

Nos dizeres de Corazza (2002b), artistar currículos implica necessariamente atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Artistar se refere a uma estética, a uma ética e uma política, a se inventar junto a uma educação que procura o “não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito”. A pesquisa e o trabalho do professor, com seus orientandos e alunos, se dá nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artistar a educação implica entregar-se ao caos para se situar mais e extrair dali matérias para criações. “Trata-se de arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar vivo/a, sem se considerar um produto acabado” (Corazza, 2002b, p. 15).

Sobre a “didáticaArtistada”, Corazza (2013a) afirma que esta opera em detrimento das normas formais, potencializa fluxos informais, que se insinuam entre os blocos sensíveis e epistêmicos da Filosofia, da Arte e da Ciência. Essa didática fissa as certezas e verdades herdadas. Heterogênea, maquina as suas composições contra a homogeneidade. Tal qual, “na concepção da ‘escrita-artista’, não há distinção entre teoria e prática: a escrita não é uma teoria sendo feita sobre a prática educacional, que cobicharia atingir a sua essência, descobrir as suas leis ou reduzi-la a seus conceitos” (Corazza, 2006, p. 33-34).

Corazza (2012, 2013a, 2013b) e Dalarosa (2012) criaram o conceito de didática da tradução ou transcrição, didática da diferença, escritura (Corazza, 2015). Também de inspiração deleuze-guattariana, nessa concepção não existe “linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem” (Deleuze, 2011, p. 3); de modo que a sua língua “tem de alcançar desvios femininos, animais, moleculares, e todo desvio é um devir mortal” (*Idem*, p. 3).

Nessa perspectiva, a tradução implica menos em transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter, recriar, romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços, apropriando-se do antigo ou do estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz. Assim, na *práxis* tradutória, os originais se modificam ao mesmo tempo em que as línguas se transformam. Em vez de as palavras originais se manterem e da tradução desaparecer, ambas as formas são transformadas e vivificadas pelas variações de leituras e variantes de escrituras, feitas com e por dentro dos textos e dos discursos (Corazza, 2015).

Complementando, Marlucy Paraíso utiliza-se de conceitos como mapa, contágio, oriundos da filosofia de Deleuze e Guattari para cartografar o chamado currículo pós-crítico (Paraíso, 2004; 2005). Para a autora, as pesquisas educacionais pós-críticas se dão como sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras. Afirma ainda que essas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. Mencionando outro dossiê sobre Deleuze e a educação, esse da revista “Educação e Realidade” (2002), a autora escreve que as pesquisas pós-críticas em educação têm feito o currículo, a pedagogia, o ensino e outras práticas educativas movimentarem-se. Ao “atirar flechas” que perseguem as

condições de invenção dos conhecimentos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos, essas pesquisas, expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos e, em contrapartida, criam novos sentidos e fazem a educação movimentar-se (Paraíso, 2005). Ainda sobre essa concepção de currículo sob influência da filosofia da diferença, chama-o de currículo-mapa.

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

Mais recentemente, a filosofia deleuze-guattariana deixa a centralidade do conceito de currículo (abarcando desde políticas curriculares até as questões didáticas), avançando para outras problemáticas, tais como metodologias de pesquisa, corpo, subjetividade, aprendizagem, experiência e cotidiano escolar.

Sílvio Gallo, outra grande referência das pesquisas com a filosofia da diferença na educação, em 2002 (no mesmo dossiê mencionado por Marlucy Paraíso) aproveita-se do conceito de “menor” e opera um roubo, tal qual Deleuze e Guattari, territorializando-o para a área da educação. Para o autor: se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? Para ele, para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, que acontece e se singulariza na sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. Descreve ainda que é essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação

em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância.

A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência (Gallo, 2002, p. 177).

Gallo (2013), no icônico livro “Deleuze e a Educação”, afirma que não se trata de apresentar verdades deleuzianas sobre os problemas educacionais, mas de propor exercícios de pensamento que demonstrem a fecundidade do pensamento de Deleuze: operar por deslocamento, tomar conceitos e deslocá-los para a educação. Cita que, nessa perspectiva, uma vez que o objetivo da filosofia é criar conceitos, a filosofia da educação (pesquisas educacionais que se utilizam de conceitos filosóficos) também pode criar roubando-os de outros campos. Gallo também afirma que o múltiplo campo da educação é atravessado por um duplo corte, os planos de imanência da educação e da filosofia, resultado, por sua vez, de um cruzamento entre os planos filosóficos, artísticos e científicos.

Ainda nessa obra, o autor retira do fazer filosófico deleuziano argumentos para defender um combate à filosofia da educação como reflexão, entendendo que esta forma empobrece e paralisa o movimento do pensamento. Para ele, uma das consequências da paralisação é a educação como arena de opiniões, uma verdadeira doxografia carregada de disputas que pouco mobilizam o campo.

Dessa maneira, Gallo (2000, p. 64), afirma que é urgente, “[...] que busquemos uma Filosofia da Educação criativa e criadora, que não seja inócua”. Para o autor, pensar filosoficamente a educação deve ser perigoso, tomando em conta o que a criação de conceitos pode

desvelar as multiplicidades que podem ser colocadas em jogo e as interconexões que podem ser produzidas. No entanto, afirma que apenas, por meio desta filosofia da educação criadora, podemos fugir das opiniões generalizadas do campo educacional.

Ampliando as aproximações das filosofias de Deleuze, Deleuze-Guattari e Guattari, o professor Alexandre Filordi de Carvalho tem sido uma das principais referências da filosofia da diferença no âmbito da educação, com muitos textos produzidos em parceria com Gallo e muitos outros de maneira solo (Carvalho; Gallo, 2010; Carvalho; 2013; 2014; 2015; 2018; Carvalho; Camargo, 2015).

Por exemplo, quando relaciona, junto com Sílvio Gallo, os conceitos de sedentário e nômade na educação. Nesse movimento, busca delinear os contornos de uma resistência possível à pastorização da educação, atrelada à fixação de significações dominantes e da regulação de ações a um conjunto de estruturas fixas e sedentárias. De outro modo, Carvalho e Gallo (2010) propõem outra educação possível, para além da condução da pastoral educativa da modernidade ocidental.

Em outros textos, enfatiza suas análises na obra de Guattari. Em Carvalho (2015), estuda a produção de subjetividade na sociedade de consumo, em que aponta a sociedade capitalística e a sociedade de consumo como faces da mesma moeda, o que equivale a pensar em um conjunto de procedimentos de controle convocados, em suas múltiplas formas, com o intuito de serializar, hierarquizar, compartimentalizar e distribuir um modelo de percepção de si mesmo, dos outros, das coisas e do mundo.

Na mesma toada guattariana, Carvalho e Camargo (2015) afirmam que é preciso ativar rupturas e atopias, produzir outros fios de agenciamento produtivo com a experiência escolar e educativa, criar outras derivações que potencializem o campo da subjetividade, con-

siderando os processos de singularização. Assim, da máquina escolar constituída, produzir micromáquinas de outros devires. O intuito foi “curto-circuitar” o estado atual da máquina escolar, produzir pequenas sabotagens criativas.

Mais recentemente, em “É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação”, Carvalho (2020) desloca o conceito de esquizoanálise, asseverando que essa não é uma proposta teórica excêntrica, é uma produção concreta de rupturas nos pontos de subjetivação institucionalizados e nos padrões de subjetivação instituídos. Simplificando, destaca que a esquizoanálise é uma estratégia de alteração nos padrões institucionais de contraprodução de desejo, ou seja, de tudo o que se pretende afirmar como singular, diferente, único. Por fim, citando Deleuze e Guattari, o autor sustenta que a esquizoanálise é pragmática, pois o que se ativa é a criação de novas coordenadas existenciais fora daquelas que nos são impostas pelas máquinas abstratas.

Passando para as produções de Cintya Regina Ribeiro, podemos identificar a uma preocupação analítica bastante ligada aos filósofos em questão, especialmente a partir do campo metodológico, sugerindo abordagens de pesquisas ligadas aos conceitos de acontecimento e experimentação. Dessa forma, Ribeiro (2016), ao recusar as clássicas tendências investigativas fundadas nos princípios de repetição, previsibilidade e controle, enfatiza o conceito de singularidade de Deleuze e Guattari, atçando-nos a considerar o método como um trabalho de experimentação de pensamento, efeito da imanência dos encontros. Para a autora, tal abordagem potencializa a natureza aleatória, fortuita, casual do trabalho de experimentação, logo, tratar-se-ia de pensar o método como acontecimento.

Ada Kroef, por sua vez, traz à educação infantil e ao ensino de filosofia os conceitos e potencialidades da filosofia deleuze-guat-

tariana. Em Kroef (2001), a autora cria um exercício de análise que visa cartografar a escola como máquina que produz espaços lisos e estriados. Uma máquina produtora/produzida por rupturas e capturas. Desta forma, qualifica a escola como máquina, mas isso não implica em submetê-la a contradições e bipolaridades, apenas considerá-la em seus movimentos simultâneos, velozes e efêmeros de reterritorialização. A partir do conceito de currículo, enquanto programa (rede de encanamento) e sua perspectiva “de corte”, o artigo em questão busca ilustrar e incentivar concepções educacionais mais desterritorializadas em relação a um programa de caráter funcional e produtivista. Kroef (2003, 2004), em outros trabalhos instigantes com a filosofia da diferença, assinala os devires do conceito de currículo, planejamento e controle, criando a noção de currículo-nômade. Desta feita, promove um registro das experiências com bonecos enquanto personagens conceituais para a promoção de uma educação como plano de imanência. Em Kroef (2012), a preocupação da autora é articular a filosofia da diferença com os estudos culturais, especialmente a partir dos conceitos de identidade e cultura. Para tanto, discute o conceito de identidade cultural articulando-o com o de subjetividade capitalística.

César Leite (2007, 2011, 2013), por sua vez, tem produzido uma profícua interface entre a educação, a arte e a filosofia da diferença, atualizando com muita potência um devir deleuziano para pensar a infância. Seus inúmeros livros, artigos e demais textos privilegiam a exploração científica pela via da experimentação, constantemente tensionando e mesmo colocando em xeque as convenções normativas. Seu estilo ensaístico remete imediatamente a uma ciência menor, produzindo conceitos como in-fans, para ficar apenas em um exemplo, em que desterritorializa a infância do seu *lôcus* hegemônico e cria movimento no campo da Educação Infantil.

Para concluir, em Hur (2021), Deleuze e Guattari aparecem na educação por meio da proposição da esquizoanálise e suas três potentes perspectivas: a cartografia, a perspectiva háptica e a lógica das intensidades. Sendo a perspectiva háptica é um modo de apreensão e pesquisa que se refere a uma abertura ao potencial de afecções que o campo de investigação impinge no/a pesquisador/a, implicado/a no território. É a abertura ao poder de ser afetado pelas múltiplas ondulações e vetores de forças do campo. Já a intensidade nas análises não se refere nem ao qualitativo, ou ao quantitativo, mas a um processo com elevado grau de forças, com uma pungência disruptora. É aquilo que atravessa os limiares instituídos e é determinante nos processos de atualização.

As poucas linhas utilizadas para esboçar um mapa das pesquisas com inspiração deleuze-guattarianas no Brasil nem de longe servem como qualquer espécie de representatividade. As indicações aqui realizadas remontam muito mais para nossas próprias trajetórias na busca por referências que possuem originalidade, qualidade e confiança. Foram, por assim dizer, nossos/as mestres na tentativa de compreender e deslocar um campo filosófico, produzindo assim novas possibilidades. De qualquer forma, recomendamos tais obras e referências como se indica qualquer outra boa experiência nessa vida; como tivemos ótimos encontros com os textos desses/as admiráveis professores/as, não hesitamos em afirmar que a possibilidade de um/a iniciante na filosofia da diferença repetir a alegria é enorme.

2.2. Atualizações cartográficas no plano da Educação Física

Os movimentos no campo da Educação Física escolar, por sua vez, em descompasso histórico com a educação, somente no início do novo milênio começam a apresentar trabalhos inspirados pelo pensamento das chamadas filosofias da diferença. Quando nos referen-

ciamos em Gilles Deleuze e Félix Guattari, nossa aproximação se dá ainda mais tardiamente. Assim, é possível dizer que as contribuições, em especial, da(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) no plano da Educação Física escolar são, portanto, recentes, incipientes e vacilantes.

Especificamente sobre Deleuze e Guattari, curiosamente encontramos em nossas buscas algumas citações esparsas em obras com outros referencias teóricos como base, muitas com enfoque crítico. Podemos exemplificar a citação sobre subjetividade a partir de Guattari e Rolnik na obra “Transformação didático-pedagógica do esporte” (Kunz, 1994, p. 113), um livro com quadro teórico apoiado em Jurgen Habermas. Um artigo intitulado “Homossexualidade: Educação Física e Esporte” (Cunha Júnior; Melo, 1996) citam Deleuze e Guattari somente para argumentar em defesa de uma suposta pós-modernidade.

Considerando uma maior aproximação epistemológica, os primeiros trabalhos em Educação Física escolar a citar Deleuze e Guattari surgem no seio do Grupo de Pesquisas em Educação Física (GPEF). Em “Educação Física, currículo e cultura”, apesar da densidade da obra, Neira e Nunes (2009) gastam poucas páginas para apresentar o campo do pós-estruturalismo, focando mais nas análises advindas dos estudos culturais. Para tratar da concepção de linguagem e depois apresentar o pós-estruturalismo, os autores citam Jacques Derrida e Michel Foucault.

Novamente, vale dizer que não mapeamos de forma sistemática todas as citações de Deleuze e Guattari no campo da Educação Física, entretanto, a partir do trabalho que empreendemos, identificamos que a primeira aparição um pouco mais forte (no campo curricular) se encontra na obra de Santos (2016), quando esse investiga questões didáticas do currículo cultural e se utiliza de conceitos deleuze-guattarianos. Em especial, focaliza nas ações e tematização e problematização, afirmando, por exemplo, que quanto mais se problematiza,

maiores são as chances de a tematização manter-se atenta ao processo de fixação simbólica, dada a intensificação da quantidade de discursos sobre as práticas corporais e seus representantes. Sob essas circunstâncias, a ação didática do professor é continuamente (re)centralizada e colocada em devir. Explica ainda que, a partir dos seus dados, o vetor-problematização atualiza a relação do sujeito consigo próprio e com o mundo ao longo do tempo, gerando movimentos de “dobras” no pensamento e, conseqüentemente, sua (re)potencialização em forças criativas para a produção de novos problemas e conceitos.

Quase concomitantemente, Bonetto (2016) faz uso da pedagogia do conceito de Deleuze e Guattari para problematizar o conceito já desenvolvido por Neira e Nunes (2009) de “escrita-currículo”. Para o autor, a perspectiva didática do currículo cultural, conhecida como “escrita-currículo” ou *artistagem*, não pode ser constituída apenas de linhas de fuga, muito menos, somente por linhas duras. Ela é produzida no entrecruzar de infinitas linhas, algumas molares (duras), tais como: as leis educacionais, as regras e normas do regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico, a concepção cultural e seus procedimentos didáticos; outras moleculares (flexíveis): a cultura dos alunos, seus desejos, atitudes, falas, as disposições espaciais, temporais e os princípios pedagógicos. Entende ainda que, se existe muita semelhança nas escritas curriculares dos professores isso dá por desatenção aos agenciamentos maquínicos, uma vez que estes são os grandes responsáveis pelas diferenciações. Sobre o papel do professor na elaboração da “escrita-currículo”, o autor afirma que ele não é um mero aplicador de um conjunto de enunciados aos quais se submete e replica, ao contrário, ele atua dentro dos agenciamentos, como mais uma dentre outras forças lá atuantes.

Nunes (2018) também articula a filosofia deleuze-guattariana investigando as práticas pedagógicas do currículo cultural. Com o ob-

jetivo de identificar as noções de diferença e identidade presentes nos relatos de experiência, o autor propõe uma relação de “jogo” entre os conceitos, pendendo mais para a “diferença”, uma vez que as experiências analisadas valorizam as práticas corporais dos grupos minoritários, problematizam os discursos sobre elas e seus representantes, visibilizam as representações possíveis, se utilizando de diferentes estratégias para afetar os estudantes em suas significações.

Fora do campo curricular da Educação Física, Luiz Carlos Rigo, Eliane Ribeiro Pardo e Tatiana Teixeira Silveira, em um capítulo de livro denominado “Reinventando o conceito de saúde” (Rigo, Pardo e Silveira; 2007) no qual, a partir da “pedagogia do conceito” e da compreensão do papel da filosofia em criar conceitos, elaboram uma análise do filme “Fale com ela” de Pedro Almodóvar, promovendo uma reflexão sobre a produção conceitual de saúde e buscando problematizar e propor uma ampliação desse, fugindo de lógicas modernas e dicotômicas tais como: saúde versus doença, normal versus patológico, vida versus morte, entre outras.

Machado (2011) movimentou concepções da filosofia deleuze-guattariana ao problematizar concepções de corpo em intervenções com Educação Física em uma rede de atendimento de saúde mental. Para tanto, narra de maneira cartográfica duas grandes experiências (capoeira e contato com o mar) ensaiando agenciamentos que buscam uma concepção de re-existência dos corpos, também com auxílio do conceito de CsO, afectos, estratificação, fluxo de forças, entre outras. Escreve:

Corpos não se resumem a estratos, mas partem deles para produzir um novo território, uma casa, uma dobra sobre si. Por meio de seus movimentos, os corpos das duas cenas narradas re-existiram em um território que não apenas o do corpo cronificado. A capoeira praticada por corpos desacreditados, naquele lugar desacreditado (refeitório) produziu rupturas dos estratos. No campo do visível e do enunciado sobre corpos cronificados,

emergiu um corpo inédito mudando o plano da invisibilidade sobre tais corpos (p. 75).

Refletindo sobre os processos de criação na dança contemporânea, o engajamento do corpo na ação, os investimentos na sensorialidade e os riscos do movimento, Lacince e Nóbrega (2010) aproximam-se de filósofos como Paul Valéry, Gilles Deleuze e Maurice Merleau-Ponty. Dessas reflexões, sugerem algumas pistas para a reflexão estética e para uma filosofia da dança que possa contemplar uma singular imagem ontológica do corpo, com o investimento e desinvestimento na sensorialidade para aprender, diferentemente, o movimento. Nesse processo, afirma-se a plasticidade do corpo e a criação de um espaço expressivo dos mundos imaginários e simbólicos.

Alves (2011; 2013) aborda uma pesquisa com grupos de capoeira, partindo do uso da cartografia de inspiração deleuze-guattariana e de conceitos como devir, repetição, reconhecimento e acontecimento. Em Alves e Carvalho (2015), os autores se opõem às metodologias científicas tradicionais pautadas pela visão positiva de ciência, no distanciamento entre pesquisador e objeto e na neutralidade do conhecimento. Nesse movimento, descrevem as potencialidades do exercício cartográfico, considerando que toda aplicação regulamentar está fadada à reinvenção quando nos abrimos às intensidades que atravessam o plano da experiência, logo, não estar atento a estes atravessamentos significa retroceder ao compromisso com uma visão estatutária que se serve da autoridade à ela outorgada pela ciência. Inclui nessa proposição de exercício cartográfico a própria intervenção docente, descrita pelos autores, como muito preocupada com as regularidades e prescrições que mediam a relação profissional-sujeito e pouco com os processos.

Rodrigues e Kramer (2016), também utilizando o método cartográfico, investigaram a relação memória-corpo em aulas de Educa-

ção Física com atuação de bolsistas de um programa do PIBID. Os registros elaborados típicos da cartografia indicam as características dessa prática, a saber: a descrição densa, o foco nas subjetividades e a análise advinda da filosofia.

Parecia haver resistência dos alunos contra as proposições da metodologia de ensino do PIBID. Talvez os bolsistas tenham tido a percepção de estarem sendo desobedecidos. As atitudes dos bolsistas passaram a ser, de disciplinamento. A resistência, ou desobediência, dos alunos frente à abertura de possibilidades teve como efeito um fechamento de possibilidades. O escrito a seguir mostra isso: O bolsista, então, organizou grupos, formou filas e limitou o uso dos materiais apenas para que os alunos cumprissem estritamente o que fora combinado. A aula terminou com o bolsista tentando problematizar o porquê de muitos alunos não estarem colaborando para que as atividades acontecessem. A aula terminou antes que os alunos pudessem falar. (Anotações do Diário de Campo, 02/10/2014 *apud* Rodrigues e Kramer, 2016, p. 420).

Yonesawa e Caliman (2017) promovem uma cartografia da prática do mergulho livre, com base na concepção de corpo sem órgãos (CsO), das obras de Deleuze e Guattari, extraíndo elementos que possibilitam a reflexão sobre a produção de um tipo de corpo intensivo:

Aprendemos mergulhando que o corpo intensivo é este que, paradoxalmente, mergulha numa superfície, aprofunda-se ao perder o fundo, torna evidente a secreta multiplicidade que constitui o mundo. Voltar do fundo do mar é fazer emergir um corpo feito de um novo campo de sensibilidade (p. 880).

Correia, Silva e Ferreira (2017), ao analisar os cenários (virtual e presencial) das danças urbanas, desenvolvem uma potente análise considerando conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari como rizoma, espaço liso e estriado e, de tal modo, concluem que os eventos dos jovens dançarinos urbanos e suas adesões aos mesmos surgem a partir de diferentes pontos, uns partindo dos ramos da cultura *hip hop*, outros vindo de planos mais estratégicos, entrecruzando-se com esta cultura de rua, com maior ou menor grau de embaraçamento: “Aca-

bam por formar algo novo, que não é mais o racha da antiga esquina, mas que não se limita ao “campeonato” previsto nos regulamentos das batalhas” (p. 230).

Ilha e Hypolito (2017) investigaram a esportivização do componente da Educação Física no seio das relações de poder entre os professores de Educação Física e os demais sujeitos na escola, considerando a ideia de dispositivo e dimensionando os discursos em linhas de força (linhas de fuga). Concluem que os discentes apresentam força potente nesse jogo de poder, diante do discurso da necessidade dos professores em atender aos interesses dos alunos por certas modalidades esportivas. Somadas a outras relações, entre professores mais experientes, novatos e direção escolar, o componente, normalmente, se dirige a favor da esportivização das práticas.

Utilizando pouco o embasamento filosófico e mais a pragmática da cartografia, Ortega e Oliveira (2017) destacam o método cartográfico como referencial teórico metodológico, considerando sua perspectiva de análise a partir da produção de ações/intervenções na formação de professores. Assim, narram a intervenção de uma oficina de construção de “bonecas de nó” (elaboradas a partir de amarração de tecidos), oferecida e coordenada pelo autor principal deste texto a estudantes de Licenciatura em Educação Física, de uma instituição de ensino superior no Estado de São Paulo.

Outra referência bastante importante na apropriação/mobilização filosófica de Deleuze e Guattari na Educação Física tem sido as pesquisas de Elder Silva Correia, Adolfo Duque Gomes da Costa e Felipe Quintão de Almeida. Lá em 2017, Correia teorizou noções de corpo, produção do comum e a potência de movimento movimentando conceitos como afectos, afecções, noções comuns, potência, *conatus*, gêneros de conhecimento, desejo e CsO. De forma breve, o autor enfatiza uma concepção de corpo como condição para a produção de

novos processos de subjetivação e outros modos de existência. Sendo assim, a função da Educação Física é preocupar-se com a construção da cultura corporal de movimento enquanto plano de composição dos corpos em movimento, buscando aumento e o compartilhamento da potência de movimento de cada corpo. Isto é, pensar a prática pedagógica da Educação Física no sentido de fazer com que as práticas corporais possam ser um encontro do sujeito com ele mesmo, com a prática corporal e com os outros.

Costa e Almeida (2018) tematizam a questão do corpo paradoxal (Gil, 2002 *apud* Costa; Almeida, 2018) e corpo intensivo, de novo, a partir com conceito de CsO. Para os autores, o conceito de corpo paradoxal deseja a “abertura do corpo”, uma concepção que o torna hipersensível, que faz despertar nele toda a sua capacidade de hiperpercepção e transformá-lo em máquina de pensar, ou seja, reativá-lo enquanto corpo paradoxal, que é o que os mais diversos regimes de poder sobre o corpo tentam apagar. Em paralelo com o CsO, reafirmam que ambos estão abertos às intensidades, deixam circular os fluxos intensivos que podem contribuir para uma Educação Física mais preocupada com a experimentação do que com a repetição.

Correia e Almeida (2020), influenciados pela filosofia de Espinosa, Deleuze e Guattari, com foco na pergunta “o que pode um corpo?”, afastam-se das concepções biologicistas e utilitaristas enquanto aproximam as teorizações da nossa área com os circuitos dos afectos. Assim, a questão dos afectos, que se encontra no plano intensivo no momento em que a capacidade de agir do corpo entra em variação e conquista uma nova potência, a abertura de um novo possível que não é a atualização dos possíveis anteriores. Em síntese, os autores buscam uma concepção de corpo como condição para a produção de novos processos de subjetivação e outros modos de existência, em um horizonte ético-político dos encontros nas práticas corporais.

Costa e Almeida (2021), também fundamentados nessa concepção de linguagem movimentada por Deleuze e Guattari, indicam que o linguicentrismo operado pelas concepções críticas e estruturalistas é responsável pela constituição da condição do homem como ser no mundo e que, ao capturar nosso desejo, essa linguagem, que valoriza em demasia a significação, distancia-nos daquilo que podemos e acabam, por consequência, diminuindo nossa capacidade de ação no mundo. A partir do conceito de imanência em sua leitura deleuziana, o trabalho dos autores propõe pensar uma concepção de linguagem como forma de afirmar nossa existência e nosso desejo.

Também recentemente, Correia e Zoboli (2021) fazem uso do conceito de “noção comum” de Spinoza e de análises deleuze-guattarianas juntando com os conceitos de afectos, potência, ideia inadequada, para assim, realizarem uma crítica ao modelo de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Afirmam os autores que a compreensão de comum no texto da BNCC são as competências gerais que o documento determina como o que todo aluno deve desenvolver em seu processo de escolarização, concepção essa, absolutamente oposta ao “comum” como a atividade criativa das singularidades, expressando a composição de potências dos corpos. Assim, concluem que ao tomar para si a prerrogativa de falar em nome do comum, a BNCC precisou despotencializar os corpos, apresentados como incapazes de serem os próprios produtores de conhecimento e promotores de currículo.

Gomes (2020), com o objetivo de problematizar o discurso de corpo saudável formulado no campo da Educação Física, buscou compreender como este constituiu uma categoria tomada como valor social e qual a implicação da criação de tal categoria para a inserção política da do componente como campo disciplinar e para a vida dos sujeitos. Dessa maneira, o percurso de sua pesquisa seguiu a cartografia, se constituindo como orientação metodológica rizomática que foi divi-

dida em dois momentos: uma trilha de inspiração genealógica e uma trilha percorrida no trabalho de terreno. A pesquisadora acompanhou duas academias de ginástica. Apresenta como achados da pesquisa a possibilidade dos discursos de corpo saudável da Educação Física, campo disciplinar que agenciou corpo, sedentarismo e saúde em torno de um novo objeto (o corpo saudável como dispositivo), convergirem para subjetividades ligadas à um sujeito que é ao mesmo empreendedor de si, autovigilante, moralmente responsabilizado e dedicado ao desempenho como reafirmação da própria saúde (bioperformance).

Silva (2021) utiliza a cartografia para investigar como se deu a implantação do ensino remoto emergencial na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nessa cartografia, a autora produziu algumas pistas sobre a implementação do ensino remoto e seus contratempos (pista 1), enredos tecnológicos e re(invenções) pedagógicas (pista 2), o descompasso entre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos e as práticas previstas nas normativas do ensino remoto emergencial (pista 3) e o ensino remoto como potencializador de novas práticas (pista 4).

Reubens-Leonidio (2022) em sua tese denominada “Uma cartografia dos encontros entre Educação Física e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde: formação, processos de subjetivação e produção do cuidado”, produz um tipo muito específico de cartografia e esquizoanálise para analisar o território dos encontros entre Educação Física e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS). Assim, a autora evidencia que não há desterritorialização total da Educação Física, mas movimentos de composição entre saberes das diferentes áreas. No Sistema Integrado de Saúde (municipal), forças moleculares potencializavam a criação e a implementação de PICS que escapavam às listadas pelo Ministério da Saúde e Secretaria

Municipal de Saúde de Recife. Especialmente a partir das práticas corporais, emergia uma dimensão pedagógica no cuidado, mesmo diante de diferentes concepções de Promoção da Saúde, que implicava em possibilidades de autonomia e autocuidado dos usuários.

Voltando aos trabalhos do GPEF, mais recentemente, Gehres (2019) trabalhou com a cartografia para realizar uma esquizoanálise do currículo cultural, trabalho com uma presença mais intensa do citado pensamento. Na esteira dessa obra, Gehres, Bonetto e Neira (2020) cartografaram relatos de experiência com o currículo cultural que tematizaram as danças. Dessa maneira, mapearam vontades da ordem do compor, multiplicar e intensificar, que não são procedimentos que ilustram categorias ontológicas do currículo, mas vontades que movem os corpos das danças como corpos interventivos, menores, desestabilizadores, intervalares, virtuais e relacionais que se afastam da fenomenologia encarnada muito discutida na Educação Física, para produzir uma linguagem corporal pragmática e política.

Também nesse contexto são defendidas as teses de doutoramento de Vieira (2020) e Bonetto (2021). A partir da criação de um método bastante inspirado na cartografia, Bonetto (2021) produziu e registrou experiências pedagógicas com o currículo cultural de Educação Física. Em suma, as virtualidades produzidas no âmbito dessa pesquisa indicam que as experiências curriculares com a teorização cultural de Educação Física diretamente relacionadas com o conceito de diferença (em sua concepção mais ampla), de acontecimento, multiplicidade e dos processos de singularização, agem como dispositivos *sabots*, ao empreenderem pequenas sabotagens na maquinaria escolar produtora das subjetividades dominantes relacionadas com a axiomática capitalística.

Vieira (2020), por sua vez, após uma revisita as obras clássicas das teorizações curriculares da Educação Física analisando sob a

luz da filosofia deleuze-guattariana, mais especificamente utilizando o conceito de menor. A maior aliança traçada é com o currículo cultural e, para cartografá-lo, acompanhada processos de subjetivação nos âmbitos do cotidiano escolar e nos grupos de estudos que sustentam a proposta. A tese de Vieira é revisada e reorganizada para se transformar no livro “Educação Física Menor” (2022), em que o autor apresenta cartografias do movimento minoritário na Educação Física escolar. O diálogo mais específico realizado com o currículo cultural no processo da pesquisa perde centralidade na obra final para dar lugar a uma concepção de Educação Física pós-crítica, como forma de fugir de qualquer fundamentação curricular. De fato, mesmo as fronteiras entre as teorizações críticas e pós-críticas são borradas – não para banalizá-las em similitudes, mas para ressaltar o processo diferencial, entendendo que os movimentos da área produzem continuamente novas respostas minoritárias para os desafios de seu tempo, de modo absolutamente imanente e completamente alheio a qualquer vontade transcendente da academia. Ao final, o autor propõe pistas da aprendizagem em uma concepção pós-estruturalista (distante, portanto, de qualquer essencialidade que permita seu controle), bem como algumas virtualidades didáticas, sem tencionar criar modelos ou nova proposta curricular, mas somente como desdobramento do trabalho científico empreendido.

Mais recentemente, Lopes e Vieira produzem uma série de trabalhos (2021, 2023a, 2023b) que refletem experimentações no campo, cunhando conceitos como didatografia e descrença para sustentar uma prática pedagógica inspirada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari. Em “Rizoma e Educação Física Escolar: didatografias” (2023a) formula-se como problema a seguinte questão: quais as conexões entre o conceito de rizoma e a docência em Educação Física escolar? Ao final, os autores defendem que o conceito de rizoma demonstra

ter a funcionalidade de reorganizar as relações da docência, desde que amparado por um modo de atuação cartográfico. Concluem o estudo propondo o conceito de didatografia para defender algumas implicações que são remetidas a partir da operação do rizoma na Educação Física escolar. Em “Texto descrente: em defesa das multiplicidades na Educação Física” (2023b), artigo de tipo ensaístico, Lopes e Vieira lançam mão daquilo que chamam de descrença associada para defender as multiplicidades em Educação Física. Visando lançar o olhar para os problemas educacionais a fim de rechaçar a representação que assola o pensamento escolar e que faz reverberar os velhos cacoetes necessários ao mercado de trabalho – habilidades, competências –, o texto objetiva instigar uma docência que assuma uma postura cartográfica, mais exploratória e menos decalcadora, como um meio de afirmar a diferença. Os textos dialogam intensamente entre si e abrem caminhos pedagógicos possíveis na Educação Física Escolar.

É possível que tenhamos deixado passar outras experimentações com a filosofia da diferença em nosso campo, por mais que tenhamos nos empenhado arduamente neste mapeamento prévio. Entretanto, mesmo que bons textos tenham ficado de fora, o que é explícito é a brevidade e infância do pensamento deleuze-guattariano na Educação Física. Temos bons motivos para crer que as composições diferença-Educação Física estão em seus primórdios e que as referências aqui apontadas são somente o fruto das primeiras incursões. Foucault, no final do primeiro parágrafo de um texto em que ele faz uma resenha de “*Diferença e repetição*” e de “*Lógica do sentido*”, escreveu, certa vez, que o século XXI seria deleuziano⁶. Longe de discordar do ilustre filósofo, pensamos que a Educação Física será abarcada neste movimento do pensamento. Que bom se for assim!

⁶ Publicada em 1970 na revista *Critique*.

CAPÍTULO 3

**FILOSOFIA DA DIFERENÇA E
EDUCAÇÃO FÍSICA: RIZOMAS**

Historicamente e tradicionalmente, a Educação Física se caracterizava por atividades estritamente práticas, sofria inúmeras críticas por se limitar a atividades sem cunho pedagógico e descontextualizadas do ambiente escolar¹. Atividades que pouco, ou nada, se comprometiam com a formação crítica, cidadã e solidária de alunos e alunas. De certa forma, é uma realidade ainda atual em muitos contextos, no que pese os esforços de muitos/as para superação.

A partir de meados da década de 1980, em um contexto social e político favorável para mudanças no nosso país, pesquisadores da Educação Física ousaram um deslocamento epistemológico bastante radical. Tal movimento aproximou nossa área das chamadas Ciências Humanas, indicando que, para além dos benefícios biopsicobiológicos, tão indicados por meio dos esportes, danças, lutas, ginásticas e demais práticas corporais, ocorre uma intensa transmissão cultural, ou melhor, de uma parte dela, chamada cultura corporal ou cultura corporal de movimento².

Apartada das áreas biológicas, a Educação Física adentrou algumas áreas do saber até então inexploradas, tais como: linguística, sociologia, antropologia, estudos culturais, filosofia e suas inúmeras intersecções. Importante dizer que tal aproximação, ainda hoje, acontece com muito debate e cheio de controvérsias³.

Pensando assim, é preciso mencionar a relevância das primeiras obras que ousaram denunciar o aspecto supostamente neutro e acrítico das práticas pedagógicas que dominavam a Educação Físi-

1 Não à toa, as aulas de Educação Física sempre foram subjugadas em relação aos demais componentes, as aulas aconteciam no contra turno, os professores eram instrutores e não participavam das reuniões pedagógicas da instituição.

2 Há uma discussão que já foi intensa acerca da nomenclatura mais adequada para designar o objeto de estudo da Educação Física. Para nós, neste momento, esta discussão carece de importância, uma vez que destaque intencionado recai para a virada epistemológica que posiciona o componente na área das linguagens.

3 É certo que este movimento interrupto de reflexão e produção acadêmica, acompanhado de experiências pedagógicas in loco, demonstra um amadurecimento científico dos pesquisadores e pesquisadoras, que têm buscado atividades e propostas para o componente, compreendendo-o como um dispositivo social ativo e importante na compreensão e construção de uma sociedade melhor.

ca até o momento. Destacamos a importância de trabalhos como os de Ghiraldelli Júnior (1987), Medina (1990), Betti (1991), Soares *et al.* (1992), Daolio (1994).

Prosseguindo com a contextualização histórica, a Educação Física pensada a partir da área das linguagens ganhou destaque principalmente na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” de Soares *et al.* (1992). Nesse importante referencial, os/as autores/as apresentam a discussão da cultura corporal, levando em consideração a historicização e a produção do conhecimento sobre a expressão do corpo em movimento. Assim, a discussão sobre o ensino da Educação Física ganha uma importante contribuição, na qual a linguagem vai ser exaltada como dimensão que se materializa e reflete em comunicação gestual, uma produção simbólica que nunca se separa das atividades produtivas tecidas pela humanidade.

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidade vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares *et al.*, 1992, p. 38).

Na esteira desta obra, a discussão sobre a cultura corporal ganha grande relevância, sendo então compreendida como todo conhecimento produzido pela humanidade que se relaciona com a cultura corporal. “Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (Soares *et al.*, 1992, p. 29).

Junto a essa obra, outras propostas curriculares, como a produzida pelo professor Elenor Kunz chamada de crítico-emancipatória, ganhavam relevância no debate curricular. Inspirada na Teoria

da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, o currículo crítico-emancipatório propõe uma ação didática comunicativa que, de acordo com Kunz (1994), deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. Nessa concepção, é através da autorreflexão que os alunos perceberem a coerção autoimposta contida na linguagem.

É através da autorreflexão que a pedagogia crítico-emancipatória oportuniza aos alunos perceberem a coerção autoimposta de que padecem, visando com isso superar o poder dessa coerção, na direção de um estado maior de liberdade e conhecimento de verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (Kunz, 1994, p. 32).

Resultado destes debates e produções que se apresentavam na época, no fim da década 1990 o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999). Ainda que repletos de inconsistências epistemológicas, esta publicação insere oficialmente e em âmbito nacional a Educação Física na área das linguagens. No caso específico, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (Brasil, 1997, p. 23).

A partir do século XXI, a Educação Física compreendida dentro da área das Linguagens se torna uma perspectiva emergente na área, ainda que, por vezes dispersa e misturada com outras visões, passa a compor tanto as principais obras da área quanto os inúmeros currículos oficiais produzidos pelos estados e municípios. Não obstante, alguns pontos desta aproximação com as Ciências Humanas tornaram-se tão fortes, relevantes e produtivos, que mesmo em propostas

curriculares de matizes absolutamente diferentes, estes têm sido mencionados. Assim, é inegável a contribuição de propostas que versam sobre as práticas corporais como elementos da cultura, a compreensão dos movimentos corporais enquanto gestos produzidos como forma de expressão, transmitidos e ressignificados entre as gerações.

Importante dizer que o campo teórico para essas diferentes propostas advém da chamada linguística estrutural, representada pelo estruturalismo de Ferdinand de Saussure e pelo formalismo russo de Roman Jakobson. Em ambos, o que se propõe é abordar qualquer pensamento como uma língua, como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência e de oposição que mantêm com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a estrutura e a tarefa do analista consiste apenas em revelar as leis internas desse sistema. Em outras palavras, qualquer fenômeno analisado é tratado como pertencente a um conjunto de dispositivos linguísticos pelos quais a “realidade” é produzida.

Mais recentemente (pós anos 2000), a partir do giro ou virada linguística⁴ e usando teorizações pós-críticas como *leitmotiv*, novas incursões foram realizadas nos referenciais das ciências humanas para ampliar o debate curricular da Educação Física escolar. Emergiu então uma perspectiva curricular que se apoia ainda mais fortemente nos estudos da linguagem para repensar a prática no chão da escola: o currículo cultural proposto por Neira e Nunes (2006, 2009).

Neira e Nunes (2006), na obra “Pedagogia da Cultura corporal”, articulam as ideias a partir de Ivan Bystrina, Ferdinand Saussure e Jacques Derrida para afirmar que quando o homem se comunica, usa os recursos disponíveis, visando favorecer a compreensão da sua

⁴ Trata-se de um movimento filosófico que se desenrolou durante o século XX, e que de forma geral, se nega a aceitar que os objetos, problemas e todas as coisas do mundo, possuem uma representação bem definida e ontológica, ou seja, são fundamentalmente reais. Essa concepção propôs o desenvolvimento de uma teoria analítica modelada pelas estruturas da linguagem. Em outras palavras, a linguagem, o pensamento e o discurso adquirem papel de organizadores dos nossos modos de vida, que agora não são mais frutos da natureza humana.

ação/intenção. Igualmente ocorre com a expressão corporal, o corpo todo e todos os textos que nele ficam latentes ou se manifestam são utilizados durante o processo comunicativo. Tais recursos da comunicação corporal, os gestos, são textos do corpo. Não simples movimentações, mas uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal.

Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetiva-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc. (Neira; Nunes, 2006, p. 228).

Nessa concepção, a Educação Física é responsável pelo estudo de uma parte da cultura relacionada às produções sistematizadas da motricidade humana com finalidades lúdicas, denominadas práticas da cultura corporal ou apenas práticas corporais, dentre elas: os esportes, brincadeiras, ginásticas, danças e lutas. Dado seu teor expressivo, se configuram como uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que compartilham a paisagem social. Nessa concepção, a linguagem ganha vida através do gesto e sua estrita relação com a concepção de cultura. Assim, o objetivo da Educação Física escolar é possibilitar que os alunos e alunas interpretem os gestos, atribuindo certa leitura aos textos (práticas corporais). O que se propõe são a leitura e interpretação do gesto, do signo cultural e dos códigos constituintes nas práticas da cultura corporal dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade (Neira; Nunes, 2006, p. 5).

Para cunhar tal perspectiva curricular, Neira e Nunes (2006; 2009) se apoiam, ao que Silva (1999) chama de teorias pós-críticas, em especial a partir dos Estudos Culturais e no Multiculturalismo crítico, de onde tiram as inspirações teóricas e as articulações metodológicas.

Em Neira e Nunes (2009), radicalizam essa compreensão de cultura corporal, a partir de uma perspectiva de linguagem corporal ainda mais próxima das concepções pós-estruturalistas. Com Stuart Hall, Michel Foucault e Jacques Derrida, os autores se afastam completamente das compreensões de linguagem típicas da Sociologia e Antropologia clássica, destacando que no interior dessa produção linguística há menos natureza e originalidade e mais relações de poder, práticas de governo⁵ e instabilidade⁶.

Dessa forma, Neira e Nunes (2009) afirmam que a linguagem não é mais vista como algo neutro que apenas nomeia o real, aquilo que se vê ou se sente. O significado que antes era cultural, mas mecanismo de expressão e representação dos grupos, passa a ser algo sempre em ação, ou seja, o processo de significação é algo permanentemente em movimento. Apoiados em Derrida, os autores afirmam que nesta concepção de linguagem o significado é uma abstração inalcançável. Vive-se em contato apenas com significantes que são mobilizados na perseguição dos significados dos signos, e que indica a existência de uma ideia, uma promessa da presença do signo na “coisa” a qual ele representa, no entanto, essa presença é sempre adiada, diferida. Aqui, o significado não é fixo, mas extremamente móvel, instável, conforme o lugar de quem o emite e de quem o interpreta.

5 Para Michel Foucault, a governamentalidade é um conceito que descreve a forma como o poder é exercido e mantido nas sociedades modernas. Ele explorou esse conceito principalmente em sua obra “Segurança, Território, População” (1978) e em outros trabalhos posteriores. A governamentalidade refere-se a um conjunto de práticas, técnicas e racionalidades que os governos utilizam para governar e controlar a população. Foucault argumenta que o poder não é apenas exercido através de instituições formais, como o governo e a lei, mas também se manifesta através de técnicas disciplinares, estratégias de normalização e dispositivos de vigilância. Ele investigou como o poder opera de maneira mais sutil e difusa, influenciando as ações e os pensamentos das pessoas. A governamentalidade envolve a gestão da vida em sociedade, incluindo aspectos como saúde, educação, economia, segurança e moralidade. Foucault destacou que essa gestão não é apenas repressiva, mas também funciona de maneira produtiva, moldando os comportamentos das pessoas de acordo com certas normas e objetivos. No geral, a governamentalidade é uma abordagem de Foucault para entender como o poder é exercido, como as formas de controle e regulação evoluíram ao longo do tempo e como os indivíduos são sujeitos a esses processos de governança em sociedades modernas.

6 Nunes (2016) faz uma importante ressalva, a inserção do componente na área de códigos e linguagens está intimamente ligada às lutas pelo controle de seu significado, no entanto, todas as áreas de conhecimento sejam elas ligadas às ciências humanas, naturais ou biológicas possuem uma linguagem própria. Todas possuem códigos e desejam por meio da linguagem comunicar ao mundo suas significações.

De certa forma, se o sujeito é governado pela internalização dos signos sociais, torna-se dependente de uma estrutura incerta, o que impossibilita determinar o significado das coisas. Essa indeterminação do professor de significação apresenta consequências para a identidade e para a diferença, pois ambas são marcadas pela instabilidade. Ambas não podem ser fixadas, determinadas. Ambas estão sempre em processo (Neira; Nunes, 2009, p. 180).

Dessarte, nosso intuito é aprofundar o debate sobre essa concepção de linguagem que de forma geral podemos aqui denominar de pós-estruturalista, pois como vimos, foi um deslocamento importante à compreensão da Educação Física a partir da perspectiva da linguagem, sobretudo quando se posiciona como uma proposta crítica e de resistência aos currículos e práticas pedagógicas que existiam até então, tradicionalmente ligadas ao esporte e às teorias psicobiológicas.

Contudo, a aproximação das perspectivas de linguagem advindas, sobretudo da sociologia e antropologia social (Daolio, 1994), pode limitar a compreensão sobre as práticas corporais e seus gestos. Isso porque, na concepção estruturalista, tudo está contido na linguagem: gestos, signos, códigos, representações e sentidos, todos passíveis de organização, interpretação, compreensão e transmissão, logo, dentro da comunicação. Assim, nosso destaque é para algo que escapa da linguagem, da razão e da estrutura. Em relação à noção de linguagem típica do materialismo histórico dialético (Soares et al., 1992), os perigos são os mesmos, ainda que a linguagem seja um mero descritor de um mundo ontológico que é, por si só, real/material.

3.1 A linguagem tem seus limites

Na perspectiva pós-estruturalista, a linguagem é compreendida para além da identidade (antropologia social) e da representação ou expressão (sociologia). Assim, trazemos à tona as relações da filosofia deleuze-guattariana e a compreensão de linguagem que

veiculam. Para isso, é importante ressaltar que Gilles Deleuze e Félix Guattari não podem ser considerados linguistas, tampouco fizeram da temática a principal preocupação filosófica. Suas análises se distanciam, portanto, da chamada virada linguística das ciências humanas. Não obstante, o rigor do pensamento rizomático impede o abandono da transversalidade, de modo que em vários momentos se debruçaram sobre o tema. Podemos apontar de forma mais específica dois capítulos do segundo volume da Obra “Mil Platôs” (1995c), sendo eles: “Postulados da linguística” e “Sobre alguns regimes de signos”. Neles, Deleuze e Guattari questionam pressupostos semiológicos que afirmam o primado da comunicação, sustentando a ideia de que a função primeira da linguagem é estabelecer uma palavra de ordem. Dessa feita, na perspectiva dos filósofos, a matéria-prima da linguagem é o enunciado, entendido como palavra de ordem, vontade de saber, desejo de domínio.

A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer. “A baronesa não tem a mínima intenção de me convencer de sua boa-fé, ela me indica simplesmente aquilo que prefere me ver fingir admitir” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 07-08).

Influenciados pelo linguista dinamarquês Louis Trolle Hjelmslev, no qual Deleuze se referia como “príncipe espinosista da linguagem”, os franceses entendem que a ordem precede a linguagem, com sua origem no discurso indireto e transcendendo a mera comunicação.

A diferença é que nesta perspectiva a ordem não se relaciona com significações prévias, nem com uma organização prévia de unidades distintivas, mas sim o inverso: “É nesse sentido que a linguagem é transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem, e

não comunicação de um signo como informação” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 12). A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos.

E é ainda mais evidente pelo fato de a linguagem não ser neutra, não ser informativa. A linguagem não é feita para que se acredite nela, mas para ser obedecida. Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos, transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, ideias “justas”, necessariamente conformes às significações dominantes (Deleuze; Parnet, 1998, p. 19).

Há então uma relação intrínseca entre a fala e as atitudes realizadas, uma imanência entre enunciado e ato, transformando a informação e a comunicação como pequenos detalhes dentro da palavra de ordem.

A relação entre o enunciado e o ato é interior, imanente, mas não existe identidade. A relação é, antes, de redundância. A palavra de ordem é, em si mesma, redundância do ato e do enunciado. Os jornais, as notícias, procedem por redundância, pelo fato de nos dizerem o que é “necessário” pensar, reter, esperar, etc. A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas — o que é bastante diferente — transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a um outro, seja no interior de cada enunciado, uma vez que um enunciado realiza um ato e que o ato se realiza no enunciado [...] a informação é condição mínima para a transmissão da palavra de ordem. (Deleuze; Guattari, 1995, p.12).

Deleuze e Guattari (1995) apresentam algumas considerações sobre postulados dominantes da linguística. Na primeira crítica, a língua nunca é meramente comunicacional, mas sempre política – como afirmado, palavras de ordem e imposição. Tal crítica implode qualquer busca por neutralidade e coloca em destaque a politização de toda comunicação humana – o que evidencia o caráter normalizador da escola moderna (Gallo, 2011).

A segunda conjectura a ser atacada é a possibilidade da abstração da língua, o que negaria a relação entre corpos físicos e as forças que os atravessam, da ordem do incorpóreo. Negar a existência de uma máquina abstrata da língua é compreendê-la como acontecimento de causas corporais e efeitos incorporais, com o sentido como resultado dessa combinação. Assim, os resultados são sempre imprevisíveis, puro devir. Essa desconstrução é particularmente estrondosa para o campo da educação na chave da representação, pois entende a produção de significados como uma *dobra* dos fatores inerentes à língua em conjunto com fatores externos que não existem *a priori*, dados na imanência. A terceira crítica tratada resiste a qualquer pretensa universalidade e homogeneidade linguística. Talvez a constância possa ser observada em seus modos institucionalizados, herméticos, mas seus usos cotidianos fervem com outras formas, outras existências. As perpétuas diferenciações da língua escancaram estilos, conexões, diferenças desmesuráveis. Como fechamento, a última crítica recai sobre os usos científicos da língua. Para os franceses, não há como limitar o estudo científico ao maior, ao padrão normatizado. Os que defendem uma unidade o fazem em nome do poder, são os senhores da língua.

Como fica evidente, na perspectiva da filosofia da diferença, produzida por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), observamos uma radicalização da indeterminância e da arbitrariedade dos processos de significação. Trata-se de um claro ataque ao uso referencial e mentalista da linguagem. As implicações de tal concepção são evidentes, a linguagem funciona, portanto, como um dispositivo de agenciamento – conceito cunhado para superar a essencialidade do sujeito e a representação linguística. Agenciamento está, portanto, na ordem do encontro, do co-funcionamento, da simbiose e da “simpatia”.

Podem-se tirar daí conclusões gerais acerca da natureza dos agenciamentos. Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o

outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, 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. 25).

O conteúdo do saber se refere a formações não discursivas, como as escolas, enquanto que expressão remete justamente aos discursos, o que em nossa exemplificação conecta-se à ciência pedagógica. Simplificando, a linguagem não parte de um “eu” nem é fixa. “O caráter social da enunciação só é intrinsecamente fundado se chegamos a mostrar como a enunciação remete, por si mesma, aos agenciamentos coletivos” (Santos, 2014, p. 15). Deste modo, não podemos dizer que a linguagem é somente reflexo do seu uso social. Não se trata apenas de compartilhar signos, mas de criá-los, em um processo de ressignificação constante, ou um processo de tradução.

As próprias falas e as línguas, independentemente da escrita, não se definem por grupos fechados que se compreendem entre si, mas determinam primeiro, relações entre grupos que não se compreendem: se há linguagem, é antes entre aqueles que não falam a mesma língua. A linguagem é feita para isso, para a tradução, não para a comunicação. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 104).

Sendo assim, para Deleuze e Guattari a linguagem apesar de ser continuamente compreendida e utilizada em uma perspectiva representacional, estruturante e binária, por vezes: “as árvores da linguagem são sacudidas por germinações e rizomas”. Também fica evidente, dentro do caráter maquínico da linguagem em seus conteúdos, a presença do processo desejanete na produção linguística. Julgamos aqui ser um ponto a ser destacado na filosofia deleuze-guattariana que podem levar para outras formas de compreensão das práticas corporais, do pensamento e do currículo para além da performatividade

discursiva. Destacamos aqui, de forma sintética e com generalizações⁷, o que observamos em relação às características, conceitos mobilizados e argumentos filosóficos desta concepção de linguagem.

- Uma forte crítica ao substancialismo platônico, à metafísica e ao uso mentalista, idealista e representacional da linguagem;
- Compreensão da linguagem como uma prática social, onde a palavra é sempre instrumento ou ferramenta para organizar e produzir o vivido, o que caracteriza uma concepção de linguagem estritamente pragmática;
- A linguagem é algo muito mais do que comunicação, signo e significado. Inclui movimentos, expressões, ações, condutas, pensamentos, relações interpessoais, etc.;
- Inspirados em Nietzsche, enfatizam antes os efeitos de poder, as forças e as disputas por significação na produção da linguagem utilizada;
- Aqui, a primazia está no desejo, traduzido e agenciado em linguagem, que por sua vez produz a virtualmente apenas uma sensação de realidade;
- Todas as significações são acontecimentos imanentes, que apesar das forças binárias, representacionais e estruturantes, há elementos na expressão que fogem para um rizoma, uma raiz sem hierarquia, sem centro, a-significante;
- Os processos de significação são dispositivos vivos, em constante modificação e transformação, as gramáticas se modificam arbitrariamente e não dão conta de comunicar tudo aquilo que é vivido pelos seres humanos;
- Não há um sujeito da enunciação ou um enunciado individual, para os filósofos em questão, o enunciado é algo sempre coletivo, agenciado, múltiplo;
- Para Deleuze e Guattari somos levados a acreditar que as proposições podem descrever a realidade empírica, ou mesmo entidades abstratas. Este elemento produz dogmas, contradições, verdades totalizantes e representações que limitam e despotencializam o pensamento. Grosso modo, produzir conceitos evitando o pensamento representacional é o objetivo da filosofia.

Assim, retomando, defendemos que a compreensão de linguagem aqui enunciada não se resume à codificação-decodificação, signo-significante, reconhecimento, comunicação ou expressão, ela é gesto,

⁷ Pois tais características podem aparecer e compor determinadas obras e não aparecerem em outras. É necessário sempre contextualizar a produção filosófica como contextualizada e relacionada diretamente com as obras produzidas, possibilidade que nos escapa na referida tentativa de sintetizar tal compreensão.

é pura pragmática, tem seu uso político, não é exata, muito menos consiste na experiência que as pessoas produzem, seja no âmbito educacional ou durante as práticas corporais.

Costa e Almeida (2021), também fundamentados nessa concepção de linguagem movimentada por Deleuze e Guattari, indicam, com Bracht e Almeida (2022), que o linguicentrismo operado pelas concepções críticas e estruturalistas é responsável pela constituição da condição do homem como ser no mundo, e que, ao capturar nosso desejo, essa linguagem, que valoriza em demasia a significação, distancia-nos daquilo que podemos e acabam, por consequência, diminuindo nossa capacidade de ação no mundo.

Mais do que justificar a função da linguagem por sua capacidade de produzir significados, entendemos que ela deve ser compreendida por sua condição de produzir intensidades, devires. A possibilidade da efetuação da nossa existência é composta por elementos muito mais diversos do que aqueles a atingir o nível da significação. As intensidades que os atravessam são a ressonância da nossa produção desejosa e são elas a nos pôr em movimento. A significação é mais um elemento a compor esse movimento, não é sua causa, muito menos sua justificativa final (Costa; Almeida, 2021, p. 4-5).

Ainda nessa concepção, não há transmissão cultural, mas um processo incessante de criação e intervenção um pelo outro. Tais questões implicam, diretamente, as formas de compreender a avaliação das aprendizagens empreendidas pelas experiências com o currículo cultural.

A concepção de linguagem aludida na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari assume que a linguagem não se constitui como um bloco homogêneo e bem definido de significações compartilhadas. Mesmo quando estamos falando de brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, a compreensão é que são produções culturais contextuais, provisórias, absolutamente passíveis de recriação e reconstrução. A forma como as definimos, explicamos e representamos também

são arbitrárias e flexíveis. Por essa razão, é preciso compreender as diferentes significações sobre as práticas corporais, e por isso, devemos aceitar que uma experiência pedagógica, ou qualquer vivência com as práticas corporais, não pode ser absolutamente compreendida e transmitida a todos e todas indistintamente. Ao contrário, assume-se a incapacidade da plena e hermética comunicação e transmissão cultural, portanto, aprender é muito mais do que reproduzir discursos.

Reconhecemos que todas as danças, lutas, ginásticas, esportes e demais práticas se relacionam diretamente com os elementos culturais dos grupos que criaram e continuam recriando tais práticas. Assim, ganham destaque os conceitos de sociedade, instituições, classe social, cultura corporal, emancipação, crítica, entre outros. Sem dúvida, existe muito da cultura afro-brasileira na capoeira, jongo, samba, bem como no futebol, boxe e basquete. Da mesma forma, o boxe, rúgbi, handebol e o críquete comunicam elementos da cultura europeia do início do século XX. Evidencia-se assim, que nesta concepção estruturalista, os gestos, regras, técnicas das práticas corporais comunicam e expressam noções da cultura de alguns grupos sociais, ilustra modos de vida, hábitos, mitos e costumes das mais diversas culturas.

Profundamente influenciado pelo movimento estruturalista que avizinhou muitos pensadores no início do século XX, além de buscar a validação científica para a linguística, Ferdinand de Saussure descreve que a linguagem deveria ser entendida como uma estrutura autônoma das relações sociais, passível de ser submetida a regras específicas de funcionamento. Enquanto uma estrutura social, a linguagem se torna então um sistema de significantes em cadeia, ou seja, os significados somente cumprem a função na medida em que excluem os demais possíveis significados. Neste sentido, uma palavra denota

um sentido possível enquanto impede outros possíveis significados – um significado comporta então tudo aquilo que ele não representa⁸.

Entretanto, compreendemos que certa concepção de cultura corporal e sua relação com a linguagem e comunicação não dão conta de descrever a totalidade das experiências das pessoas e seus grupos culturais, quando estes travam contato com as práticas corporais. Enquanto que, na concepção estruturalista, tudo está dentro da linguagem: gestos, signos, códigos, representações e sentidos, todos passíveis de organização, interpretação, compreensão, transmissão, logo, comunicação. Nosso destaque é para algo que escapa da linguagem, da razão e da estrutura.

Como vimos, na perspectiva pós-estruturalista, a linguagem é compreendida para além da representação e da identidade, em que se destaca: o uso pragmático dos enunciados, o desejo de mudar algo em quem escuta e os efeitos de poder. Nesta concepção, a linguagem é pura intervenção. Linguagem é ação! E, dessa forma, há também na linguagem certo borramento, um atraso, “algo que não é exato” entre os que se comunicam; há sempre um ruído, uma inexatidão – a diferença.

No âmbito da Educação Física, é preciso considerar algo inominável, incompreensivo, irracional, inexplicável que acontece, por exemplo, quando uma pessoa se diverte jogando, competindo, dançando, acertando uma manobra de *skate*, fazendo um gol ou uma cesta e sentindo o vento no rosto enquanto corre. Estamos tratando de algo incompreensível da experiência entre sujeitos e as práticas corporais, questões que se relacionam com a paixão, com o “tesão” ou uma outra sensação que de tão complexa não cabe na linguagem.

⁸ O movimento estruturalista como um todo promoveu certos avanços filosóficos, como o deslocamento do sujeito racional ao apresentar as funções linguísticas de compreensão do real, expandido seu uso como mera representação. O movimento também promoveu uma virada linguística na compreensão do próprio conhecimento como construção do real, colocando em xeque as perspectivas realistas.

3.2 Minoridade filosófica e Educação Física

Nesta seção, a intenção é apresentar o conceito de minoridade criado por Deleuze e Guattari (2014), posteriormente, compreender as potencialidades do deslocamento desse conceito para o campo da educação realizado por Gallo (2002) e, por fim, reterritorializá-lo na Educação Física.

A obra “Kafka: por uma literatura menor”, de Deleuze e Guattari (2014), é a responsável por popularizar o termo menor no meio acadêmico, concomitantemente ao trabalho de evidenciar sua potência subversiva, transformando a ideia pejorativa de menor como inferior para algo desejável e portador de força e devir. No livro em questão, os valores modernos ancorados no poder da razão, representados por metanarrativas e de conceitos universais foram posicionados por Deleuze e Guattari como um pensamento maior. Em oposição ao transcendentalismo do maior, discutem a partir das obras de Franz Kafka (1883-1924) a ideia de literatura menor.

Como um judeu de classe média falante da língua alemã, Kafka produzia suas obras utilizando a língua de modo diferente, sem buscar uma erudição típica da literatura alemã considerada como de excelência. A literatura menor se opõe, assim, à literatura maior, a qual busca tratar de grandes temas, dignos de consideração por toda a humanidade e que se utiliza de uma linguagem rebuscada e inacessível para leitores menos eruditos.

O livro sobre Kafka funciona como uma ponte entre outras duas grandes obras de Deleuze e Guattari: o livro inaugural *O Anti-Édipo* (2011a) e *Mil Platôs*, publicado no Brasil em cinco volumes (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b)⁹. Juntos, filósofos e seus livros compõem uma ode à multiplicidade, pois os escritos defendem uma pers-

⁹ A produção “O que é a filosofia?” (2010) encerra o trabalho assinado em conjunto pela dupla de filósofos.

pectiva em que não há universal, mas proliferação de diferenças e abertura constante ao devir¹⁰.

Ainda que a história da filosofia apresente uma miríade de escolas, o rompimento mais enfático com o pensamento identitário somente foi realizado na modernidade pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), para quem o devir possui uma concepção ética no eterno retorno da diferença (Machado, 2009). Inspirados por Nietzsche, alguns filósofos do século XX, dentre os quais destacamos Deleuze e Guattari, retomam a ideia de devir como transformação, processo aberto à diferença. Ambos constroem um projeto filosófico calcado na(s) filosofia(s) da(s) diferença(s) no qual devir é um conceito fundamental.

Talvez a principal característica de um devir seja sua aliança com a diferença, seu aspecto não representacional. Neste sentido, devir-menor quase compõe um pleonasma, pois não há devir maior ou modelo universal, não existem devires dominantes como, por exemplo, um devir homem, devir heterossexual, devir rico. É claro que as referências homem, heterossexual e rico, entre muitas outras que poderiam ser utilizadas, são contingentes, históricas e não devem ser essencializadas, logo, não se deve cair na armadilha de cristalizar o que não é um devir. O inverso também incorre em riscos, uma vez que não se pode afirmar o que seja um devir a partir de exemplos como devir-mulher, devir-homossexual, devir-pobre. Ao máximo, podemos referenciar tais devires em contextos específicos. Assim sendo, para sermos cuidadosos, podemos nos remeter a um devir-menor, movimentos pré-individuais que escapam à consciência e que constituem um movimento de ter sido, estar sendo e vir a ser.

¹⁰ O termo devir, em si, remonta a filosofia clássica grega, originalmente cunhado por Heráclito para significar o estado de transformação constante da realidade. Todavia, pensadores subsequentes clássicos do porte de Platão e Aristóteles subverteram o caminho traçado por Heráclito, colocando modelos de perfeição para qual o devir tenderia, representando o movimento da vida e o capturando em uma identidade.

Como movimento, devir não é passado, presente ou futuro, mas engloba as categorizações do tempo, pois é impossível de ser capturado por formas moralizantes e prévias do que se deve ser, uma existência orientada unicamente pela produção desejante fruto de agenciamentos sociais e enunciados coletivos.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo” (Deleuze; Guattari, 1997a, p. 67).

Portanto, todo devir é minoritário, pois acelera o processo de diferenciação das representações normativas, sem pretensão de constituir um novo universal, constantemente em encontros com uma multiplicidade geradora de novos devires. Os devires recusam imagens transcendentais, analogias totalizantes, modelos hegemônicos. Ao recusar modelos, não há imitações e, logo, não há formas inferiores de ser e vir a ser.

No léxico de Deleuze e Guattari proposto em *Mil Platôs* (1996), os modelos compõem verdadeiras linhas molares, rígidas, condutoras das formas de existência. Em contrapartida, os devires implodem essas linhas duras como linhas de fuga que conduzem a espaços não explorados, em um processo que não é de imitação, mas de criação. Na conexão com outros modos de ser agenciado, um devir é sempre um rizoma, um processo conectivo, abertura para novas criações, multiplicidades. Nas palavras de Gallo (2011, p. 230):

No contexto de uma teoria das multiplicidades, trata-se, então, de produzir diferenças. Produzir diferenças pela repetição, como dom do estilo, sem buscar uma identificação ou uma unificação. Fazer diferença, produzir o diferente, eis o que importa.

Para Deleuze e Guattari (2014), o escritor tcheco Kafka produz multiplicidades quando faz um uso menor da língua, usando-a como

ferramenta de criação e abertura para novas diferenças. A partir das obras de Kafka, os pensadores criam as características de uma literatura menor identificando três características do que denominam por literatura menor: desterritorialização da língua, ramificação do individual no imediato-político e agenciamento coletivo de enunciação.

Quanto à primeira característica, podemos entender que uma literatura maior está ligada a uma territorialidade, mantém um código que possibilita a legitimação dos usos da linguagem em um conjunto de regras. No caso da discussão desses autores sobre a literatura, tratava-se da língua alemã, na época de Kafka considerada a língua literária por excelência. Essa superioridade linguística é quebrada por Kafka que, sendo austro-húngaro, escreve seus famosos e instigantes textos em alemão com os desvios daquele que domina esse idioma como segunda língua.

A segunda característica apontada por Deleuze e Guattari trata da ramificação política. Mas em que sentido esses autores discutem esse aspecto? A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas para desconectar os elos, territorializar-se no sistema das tradições. O envolvimento político dos corpos na perspectiva maior se resume à obediência e submissão a um processo de normalização. A literatura menor, em oposição, constitui-se em composições que geram novas conexões, sem raízes e sem predestino, gerando uma produção rizomática. Politicamente, o rizoma contraria ordenamento hierárquico, favorecendo o novo, a potencialidade local, onde o próprio ato de existir é um ato de transgressão. Assim, a segunda característica de ramificação política afirma cada caso como uma singularidade que remete a um imediato político, pois ao se colocar a margem de uma linguagem maior, cria-se como ato de resistência, abertura para o devir.

Quanto à terceira característica, a aposta é que em uma literatura menor não há enunciação individual, mas coletiva, o escritor fala pela sua coletividade, isto é, a expressão de um indivíduo expressa a voz de um grupo num determinado contexto: “Uma literatura menor é sempre situada, imanente a uma população, a um contexto social e político” (Gallo, 2004, p. 75). No pensamento maior, seja no campo da literatura, filosofia, política, educação ou Educação Física, o enfoque está justamente no indivíduo, na sua pretensa essência, cerne do pensamento moderno liberal. Na literatura menor, o escritor não produz uma enunciação individual, mas sempre uma enunciação coletiva. O enunciado não remete a um sujeito, e sim para agenciamentos coletivos de enunciação.

Agenciamento é um conceito que aparece com mais intensidade no capítulo nove da obra “Kafka: Por uma Literatura Menor” (Deleuze; Guattari, 2014). O conceito busca superar a ideia de uma agência individual consciente, para enfatizar os processos de acoplamentos maquínicos na composição de uma subjetividade. Deleuze e Guattari (2014, p. 147) afirmam: “Um agenciamento, objeto por excelência do romance, tem duas faces: é agenciamento coletivo de enunciação, é agenciamento maquínico de desejo”. O Grupo Transversal explica: “estamos diante de um agenciamento coletivo quando é possível identificar e descrever dois movimentos – o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de o acoplamento de um regime de signos correspondentes” (Transversal, 2015, p. 22). Os dois movimentos enfatizam as forças que atravessam o indivíduo, apontando para outros fluxos muito além do pensamento racional. No volume 2 de Mil Platôs, há uma definição complementar:

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e

de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, 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, 1995b, p. 31).

Algumas considerações sobre a crítica aos usos maiores da língua são também realizadas por Deleuze e Guattari no volume 2 de *Mil Platôs* (1995b). Nessa obra, eles apresentam quatro críticas aos postulados da linguística, todos eles típicos de uma linguagem hegemônica, dominante. As críticas são importantes e complementares às características do menor, pois são ferramentas que nos possibilitam escapar dos usos autoritários de uma língua maior¹¹.

Segundo Gallo (2011), o conceito de minoridade nos ensina que estamos sempre em um jogo constante de poder que multiplicam os usos da língua, variando seu tratamento e funções, sem, no entanto, compor outras línguas. Os usos menores empobrecem a maioria, mas simultaneamente permitem as variações: “Fazer-se estrangeiro em sua própria língua: de dentro da língua maior, instrumento do poder e da dominação, instaurar línguas menores, devires minoritários da língua, estratégias de resistência e contrapoderes” (p. 237). Se o maior é a vocação para a dominação, podemos entender qualquer processo de padronização como uma luta da maioria – o que extingue a criação como produto. A criação é, assim, fruto da revolução do menor, dos devires, da microfísica, da diferenciação, da molecularidade. Se entendermos que a criação se dá a partir dos modelos instituídos nesse jogo agonístico, o menor funciona, para Gallo, como um vírus, algo que opõe resistência por dentro. Poderíamos pensar ainda, em uma ação de “Cavalo de Tróia”, referência mitológica clássica.

O deslocamento do conceito de literatura menor para o campo da educação é fruto dos esforços inventivos de Gallo, na tentativa

¹¹ Apresentadas na página 53.

de criar ferramentas para uma educação desalinhada aos propósitos maiores do pensamento moderno responsável pela homogeneização de formas de ser, pela criação de escolas modelos que tentam incessantemente conter as singularidades de cada indivíduo.

O cotidiano escolar, como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira e de proliferação das diferenças, é o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga. Não um programa, um modelo, mas invenção constante de possibilidades que se multiplicam (Gallo, 2016, p. 44).

O marco de tal deslocamento data de um texto de Gallo de 2002, “Em Torno de uma Educação Menor”, no qual o professor e filósofo faz o esforço de pensar as características da literatura menor na imanência da educação. O primeiro movimento é pensar a educação a partir das três características da literatura menor. Reformulando os tratados de Deleuze e Guattari, Gallo (2002) trata as desterritorializações dos processos educativos argumentando que: se a educação maior é a que está presente nos documentos oficiais, nos modelos normalizadores, nas práticas homogeneizantes e nos dispositivos escolares, as manifestações de educação menor são as linhas de fuga contra a máquina de controle maior, aprendizagem que escapa a qualquer domínio.

Sobre o segundo aspecto, o da ramificação política, Gallo (2002) intensifica de forma evidente o caráter político de todo processo educativo, mais do que isso, expõe um duplo aspecto dos agenciamentos – o maquínico do desejo e o coletivo de enunciação. A educação menor é assim entendida na perspectiva da micropolítica, de uma política do cotidiano, que não se propõe a soluções definitivas, a modelos universais, trata-se de “fazer a educação (menor) funcionar como máquina de guerra, não como aparelho de estado” (Gallo, 2002, p. 176).

Ainda quanto à terceira característica, a do valor coletivo, a educação menor é entendida por esse intelectual como um exercício

de produção de multiplicidades, de atos singulares que se coletivizam desenvolvendo devires que implicam em *hecceidades*. O compromisso é por uma educação baseada em projetos coletivos sem teleologia, sem sujeitos determinados a priori. Assim, na educação menor, o professor faz uma escolha por todos aqueles com quem realiza o trabalho pedagógico, não há atos educativos solitários, toda singularização é coletiva, produção de multiplicidades. É uma educação na qual não há sujeito individual, apenas agenciamentos coletivos como máquinas de resistência¹².

Em outro texto, Gallo, citando uma entrevista de Deleuze a Negri (1992 *apud* Gallo, 2015, p. 84), reafirma que gosta de chamar de educação menor esse jogo de: “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos”. Mais à frente ele nos contempla com uma excelente definição dos objetivos de uma educação menor:

Educação menor como experimentação, invenção de linhas de fuga na educação maior, instituída. Educação menor como prática de resistência, de acreditar no mundo e na escola, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras, invenção de heterotopias (Gallo, 2015, p. 86).

Posteriormente, esse pensador publica outro texto (Gallo, 2016), no qual aponta importante característica do conceito de minoridade no campo da educação que é o cuidado em não se tornar modelo. Como fruto de uma singularidade, como poderíamos repetir o mesmo sem incorrer na morte da diferença?

Explorando esse o conceito, Gallo apresenta três possibilidades de variações de uma educação menor. A primeira delas apresenta-se como possibilidade de experimentos de educação menor aqueles projetos de escola alternativa, que refutam o modelo moderno liberal

¹² Um acoplamento que resiste às linhas duras do capitalismo, abrindo espaço e tempo liso, sem as ranhuras da imposição.

burguês – uma outra escola. A segunda possibilidade trata de uma educação para além da escola: aqui a resistência ao processo de escolarização ocidental é radical, negando-se qualquer modelo instituído. Citando pensadores que demandaram o fim das escolas, como Ivan Illich e René Schérer, Gallo afirma que destruir a utopia pedagógica seria uma forma de educação menor, dando passagem aos fluxos de devir-criança. Apesar deste pensamento não nos soar tão chocante quanto poderia ao senso comum, ou mesmo dentro da doxografia educacional, é relevante lembrar que o projeto escolar moderno ainda acontece com muita intensidade e não parece razoável pressupor que findará nos tempos vindouros. Assim, cabe também pensar em outras estratégias, outras possibilidades de resistência. Dentro desse espírito, Gallo (2016) apresenta uma terceira possibilidade de educação menor calcada na invenção do cotidiano escolar, nas trincheiras das aulas, o fora dentro da escola, pois não reproduziria os padrões de uma educação maior.

O cotidiano escolar é a dobra da escola, seu dentro (educação maior, aparelho de Estado, utopia) e seu fora (educação menor, máquina de guerra, heterotopia). O cotidiano faz gaguejar a língua escolar, fazendo operar inventividades criativas naquilo que, em princípio e por princípio, não passa de palavra de ordem, palavra da ordem (Gallo, 2016, p. 43).

Foucault (2013) propõe o conceito de heterotopia para pensar os usos diferenciados dos espaços normalizados, aplicações que conseguem escapar das instituições disciplinadoras em plena época da sociedade de controle. São locais de passagem que coexistem com os espaços instituídos, de modo que a metáfora de um navio funciona muito bem. Gallo (2016) também realiza uma aproximação da educação menor com o conceito foucaultiano de heterotopia, atravessando dois planos filosóficos para pensar como produzir espaços heterotópicos dentro da escola. Para o autor, deve-se lutar contra os modelos sem propor novos, mas criar outras formas de fazer dentro do mesmo

espaço através de experiências outras, abdicando a certeza do controle pedagógico. Produzir heterotopias é o objetivo da educação menor.

Após os deslocamentos iniciais do professor Gallo, o grupo por ele coordenado denominado Transversal,¹³ assume também a tarefa de aprofundamento nas experimentações menores na educação. Entre os anos de 2003 e 2010, o grupo partiu do princípio de que educação e filosofia podem ser atravessadas de forma oblíqua em um movimento criativo e coletivo. Especificamente nos anos de 2008 a 2010, inspirados em Deleuze e Guattari (2014), o grupo produziu uma obra denominada “Educação Menor: conceitos e experimentações” (Transversal, 2015), com um capítulo de abertura e conceituação, seguido por dez capítulos de experimentações, aprofundamentos e abertura para outros aspectos. Para o grupo, as aulas na perspectiva de uma educação menor visam construir uma “maquinaria desejanse coletiva de uma fala-escrita-ação” (Transversal, 2015, p. 12) com abertura ao conhecimento a partir de entradas múltiplas, o que inviabiliza qualquer planejamento aos moldes tradicionais.

Gallo e Figueiredo (2015) reforçam essa perspectiva de não modelo quando julgam impossível saber de antemão o que são as coisas que compõem o cotidiano escolar, conseqüentemente, sobre como proceder diante delas. Há uma disputa-tensão neste espaço entre as imposições burocráticas maiores e as forças criativas e fugidias menores, luta constante entre aparelho de estado e máquina de guerra nômade. Afirmam os autores:

[...] importa-nos pensar o cotidiano escolar como pormenores, quase imediatos, como multiplicidade de temas menores, de aspectos menores, que, em sua minoridade, produzem acontecimentos cotidianos. Importa-nos pensar o cotidiano escolar como espaço-tempo intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação (p. 29).

¹³ Grupo de Estudos informal ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em educação - FE/Unicamp, fundado em 2003.

Ainda com os mesmos, pensar uma educação menor é olhar para o cotidiano escolar como outro espaço, com possibilidades criativas, sempre de passagem. É, portanto, tomar a escola como entre-lugar da educação maior controlada pela máquina estatal e da educação menor das máquinas de guerras nômades:

São essas heterotopias no tópico que podemos chamar de uma educação menor, nômade. Uma educação menor é trincheira (ou, para dizer como Deleuze e Guattari, toca, resultado de um devir-animal), espaço de resistência, não um programa (Gallo; Figueiredo, 2015, p. 48).

Isso nos faz pensar que toda a organização escolar existe justamente para reprimir esse processo de criação, o direito aos problemas singulares. Ao retirar a ênfase do saber e passar ao processo, Gallo afirma que Deleuze coloca a pedagogia “de joelhos”, trazendo à tona aquilo que em alguma medida todos os professores já sentiram, ou seja, que não há uma linearidade ou causalidade direta entre suas aulas e o aprendizado, mesmo que o olhar estruturante busque incessantemente sinais desses efeitos.

A partir de estudos do campo da inclusão, Lanuti e Mantoan (2018) compartilham da mesma perspectiva da aprendizagem apoiada em Deleuze e afirmada por Gallo, entendendo que a escola moderna é altamente perniciosa para as diferenças singulares:

Por basear o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na diversidade, o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada

turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovimento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características “não convencionais”, é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 123).

Lanuti e Mantoan defendem, portanto, uma educação que passe do modelo ao simulacro, o fim da hierarquização das cópias, modelização de mundo, normalização das vidas – um caminho da diversidade à diferença. Apontam as limitações de uma educação que ainda concebe as singularidades como presas a uma série, uma matriz, o que invariavelmente leva à exclusão escolar.

Em suma, a compreensão de que somos todos simulacros e a defesa dos processos educacionais pensados a partir das imprevisibilidades dos encontros e do incessante diferenciar dos indivíduos. A escola deixa de ser o local de classificação e seleção das cópias, abre mão do controle e prescrição, adentrando um caminho rizomático, sempre contextual, contingente, singular. No âmbito da ação docente, ensinar pode ser entendido como a disponibilização de signos, deixando de ser uma simples questão de comunicação. A escola seria, assim, uma instituição que valoriza o processo de criação, constituída por currículos perenes e coletivos (Lanuti; Mantoan, 2018).

E qual a relação da minoridade na Educação Física? Após mais de uma centena de anos em perfeita consonância com a maioria das formas e das forças, o campo apresenta na década de 1980 seus primeiros questionamentos críticos, naquilo que é conhecido como uma crise na área. Tal crise, impulsionada por um processo de redemocratização no Brasil, coloca em movimento um devir minoritário.

Não há necessidade neste espaço de, novamente, revisitar a história curricular do componente, tão bem estudada em muitas

obras. O que cabe ressaltar é o espírito minoritário que alimentou a virada culturalista que compôs o movimento renovador da Educação Física. Ainda que tal movimento, cunhado como uma resposta para a crise que assolou a área a partir da década de 1980, não se limite às produções teóricas alicerçadas nas ciências humanas, são estas que evocam um novo objeto de estudo: uma mudança de ênfase dos aspectos psicobiológicos para a dimensão cultural das práticas lúdicas da humanidade.

Teorizações como o currículo crítico-superador e o crítico-emancipatório são frutos do movimento minoritário no campo, recortes epistemológicos que se esforçaram por pensar didáticas outras, escapando da homogeneização esportiva. Foram, igualmente, somente os primeiros passos, as primeiras incursões da Educação Física nas ciências humanas. Não tardaram para que problematizações advindas da sociologia (Betti, 1991), antropologia (Daolio, 1994; Lovisolo, 1995), filosofia (Santin, 1984) intensificassem um devir minoritário na Educação Física, um movimento incessante, potente e ainda corrente.

Ao pensarmos as composições filosófico-metodológicas citadas acima como parte de movimento menor na Educação Física, não estamos afirmando que tais vertentes curriculares consideram em suas fundamentações a discussão apresentada no começo da seção. O que vemos como minoritária é a força para romper com os padrões dominantes, a intensidade dos questionamentos e a necessárias considerações das marginalidades no processo didático-metodológico. Todavia, tais teorizações, ao também se ancorarem em filosofias “maiores”, ou seja, em concepções epistemológicas universalistas, representacionais, transcendentais, terminam por cair em uma armadilha filosófica de modelizar o novo.

Foi somente nos anos 2000 que a Educação Física apresenta a sua concepção pós-crítica, criada a partir de preceitos litigiosos com as

bases da modernidade. O currículo cultural (Neira; Nunes, 2006) foi o primeiro passo para uma produção que tencionasse escapar da armadilha supracitada – tarefa que empreende até a atualidade.

Mas como seria uma prática pedagógica sem modelos, sem fundamentos ou princípios básicos? Tal questão confunde e incomoda muitos iniciados na filosofia da diferença, mas é uma provocação mal colocada. O ponto é que não se trata de perseguir a ausência total de qualquer proposta pragmática, mas entender qualquer ação didática-metodológica como uma possibilidade.

Se considerarmos que as criações conceituais que servem como base para a prática pedagógica podem nunca vir a serem utilizadas, pensamos um currículo menos como fundamento que existe *a priori* e mais como uma virtualidade: existe num plano pré-material e pode vir a compor uma aula, um projeto escolar, a depender de muitas outras coisas impossíveis de serem previstas e que acentuam o caráter de acontecimento da Educação.

Assim sendo, cada nova criação curricular é uma extração possível do infinito, uma sugestão de organização do caos que não impede novas criações, novas possibilidades, novas virtualidades. A título de exemplo, na Educação Física o currículo cultural não cessa de advertir seus adeptos do caráter temporário e não essencial de suas proposições, uma forma de manter em mente o que realmente importa: abrir espaço para a diferença, potencializar aulas a partir da especificidade da Educação Física. De meados dos anos 2000 até a contemporaneidade, este plano filosófico continua inventando novas composições para a área, sempre no intuito de dirimir essencialismos e destruir a hegemonia das racionalidades dominantes. Não à toa, é no âmbito da vertente culturalista que as principais filosofias da diferença são deslocadas para a Educação Física, como forma de proliferar a diferença. Foi assim também com o conceito de minoridade, introdu-

zido no campo da Educação Física em artigo de Nunes e Neira (2017). Nele, ainda que a argumentação gire mais em torno das concepções dos Estudos Culturais, ou seja, da diferença culturalista, é inegável a originalidade da aproximação.

Posteriormente, Vieira (2020) utiliza o conceito de menor para analisar de forma breve a história curricular da Educação Física e, de forma alinhada com as linhas acima, busca diferenciar os fundamentos do currículo cultural com a apresentação de uma discussão acerca da aprendizagem na filosofia da diferença (com suas eventuais pistas) e com princípios didáticos que naquele momento pareciam adequados para uma Educação Física Menor. O mesmo trabalho é revisto e publicado em forma de livro (Vieira, 2022), em que a ideia de princípio é substituída pela ideia de virtualidade, mais afeita à filosofia da diferença.

O que percebemos é que a ideia de menor ainda é extremamente potente para o campo, seja como mola propulsora do pensamento, seja enquanto um ferramentário conceitual que ajude na criação de novas formas de se ensinar Educação Física. O alerta que fica é para sempre prestarmos atenção ao risco da modelização, de criarmos odes depressivas de certas formas de ensinar, impondo concepções criadas de forma imanente para o status de transcendententes. Em suma, a minoridade no pensamento nos relembra da importância de pensarmos uma Educação Física sempre viva, atendida com as contingências, historicidades e localidades. Evidentemente que não se trata de tarefa simples ou banal, mas de um esforço coletivo de uma vida toda.

3.3 O conhecimento escolar e o problema da representação

Bastante relacionada com a concepção de linguagem descrita anteriormente, tentaremos sinalizar sobre as potencialidades da com-

preensão de um tipo de conhecimento (pensamento) não representacional. Importante destacar, que essa preocupação também não é nova nas pesquisas com a perspectiva cultural de Educação Física, em especial àquelas relacionadas com os estudos pós-estruturalistas. Essa questão surge a partir dos Estudos Culturais, nos quais a representação é concebida como sistema cultural que atribui sentido às coisas por meio da linguagem.

Acrescentamos que, na perspectiva dos Estudos Culturais, a representação não é compreendida como na vertente psicológica, mas como uma materialidade que, ao receber uma produção simbólica fruto de intensas disputas e negociações, produz classificações e identidades, acabando por dizer o que uma coisa é ou pode vir a ser. Logo, a linguagem se constitui como um sistema de significação, instável e indeterminado, que opera gerando representações por meio de práticas de significação, marcando limites e determinações. Quando se refere aos sujeitos, cria identidades que adentram no circuito linguístico e disputam o poder de representar (Hall, 2008).

A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (Silva, 2006, p. 78).

Considerando a noção de representação dos Estudos Culturais o intuito das práticas pedagógicas com o currículo cultural é se posicionar a favor dos grupos marginalizados, subjugados e excluídos na representação, ouvidos e com seus conhecimentos presentes nas práticas pedagógicas. A título de curiosidade, Oliveira e Neira (2019), agora a partir dos estudos foucaultianos, também problematizam outra concepção de conhecimento que não aquela baseada na representação. Para os autores, as análises foucaultianas sobre nexos de saber-poder, verdade e discurso, ajudam a produzir um deslocamento

na concepção de conhecimento antes (ou tradicionalmente) veiculada. Esse deslocamento ocorre quando se coloca em xeque a concepção representacional de conhecimento, um dos pilares da modernidade ocidental, segundo a qual o ato de conhecer consistiria em representar o real existente *a priori*, acessando sua essência, nomeando-a, por meio da linguagem e tornando-a inteligível ao pensamento.

Não obstante, partir de uma concepção de representação bastante distinta, a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari busca romper com a centralidade de certos significantes que compõem o pensamento, logo, o conhecimento sobre as coisas. Nessa compreensão, não se luta pelo direito de representar (a cultura como um território contestado), nem se entende a representação como o real (ataque às concepções clássicas). Em Deleuze e Guattari, o pensamento representacional é aquele que impede as pessoas e as coisas de serem outras: a representação é ontológica e metafísica, destitui a imanência e a potência das coisas.

Ainda em “Diferença e repetição”, Deleuze (2018)¹⁴, absolutamente inspirado em Nietzsche, anunciava que sua grande preocupação era a elaboração de um pensamento potente e novo, para além do que já circulava dentro das racionalidades modernas, ocidentais e iluministas. Faz isso por meio da crítica da representação, compreendida como “a relação entre o conceito e seu objeto, tal como se encontra efetuada nesta memória e nesta consciência de si” (Deleuze, 2018, p. 20).

A representação compreensiva é em si, a lembrança aí está, abarcando toda a particularidade de um ato, de uma cena, de um acontecimento, de um ser. Mas o que falta, para uma razão natural determinada, é o para-si da consciência, é a reconhecimento (p. 23).

Chamamos a atenção, mais especificamente, para o capítulo III, “A imagem do pensamento”, que indica postulados de outra fi-

¹⁴ Primeira publicação em 1968.

losofia (filosofia da diferença e da repetição). O filósofo afirma que a filosofia da representação se ocupou de falsos problemas e que, erroneamente, procura respostas em ontologias e metafísicas limítrofes. Descreve também que o papel da filosofia é se afastar da *doxa* (opinião) e do senso comum e se afirmar a partir de uma verdadeira crítica. “As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (p. 230-231).

Para Deleuze (2018), é preciso pensar em uma filosofia que reverta uma imagem dogmática do pensamento.

Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta imagem que já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente. Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral (p. 218-219).

Nessa concepção, a diferença é aquilo que escapa do pensável da linguagem, que, por sua vez, constitui e impede modos de vida distintos. Potencializar a diferença é potencializar essas formas diversas de pensar, criar, atribuir sentido e existir. Assim, ao descrever os problemas dos pressupostos da filosofia, Deleuze lança uma forte crítica ao platonismo, bem como à imagem do pensamento, que se dirige essencialmente à filosofia kantiana, uma vez que a questão do pensamento, a partir de uma concepção da razão, normalmente estabelece uma relação entre causalidade e representação. Para tanto, lança oito

postulados: 1) O princípio da *Cogitatio natura universalis*¹⁵; 2) O ideal do senso comum; 3) O modelo da reconhecimento; 4) O elemento da representação; 5) O “negativo” do erro; 6) O privilégio da designação; 7) A modalidade das soluções; 8) O resultado do saber.

Importa-nos dizer que todos os postulados se relacionam, buscam evitar a tal Imagem do Pensamento, essa dogmática ortodoxa e moral que já se produz nos próprios pressupostos para a filosofia. Para tanto, postula que abandonemos a ideia de filosofia como boa vontade natural de todos os homens em filosofar, aprender e alcançar o real, na qual o pensamento está sempre em afinidade com o verdadeiro. Sendo ela natural, comum, compartilhável, o pensamento é suposto como naturalmente reto, porque ele não é uma faculdade como as outras, mas, referido a um sujeito, é a unidade de todas as outras faculdades que são apenas seus modos e que ele orienta sob a forma do mesmo no modelo da reconhecimento.

A imagem de um pensamento naturalmente reto e que sabe o que significa pensar; o elemento puro do senso comum que daí deriva “de direito”; o modelo da reconhecimento ou já a forma da representação que, por sua vez, dele se origina.

A representação se definia por certos elementos: a identidade no conceito, a oposição na determinação do conceito, a analogia no juízo, a semelhança no objeto. A identidade do conceito qualquer constitui a forma do Mesmo na reconhecimento. A determinação do conceito implica a comparação dos predicados possíveis com seus opostos, numa dupla série regressiva e progressiva, percorrida, de um lado, pela rememoração e, de outro, por uma imaginação que tem o objetivo de reencontrar, recriar (reprodução memorial imaginativa) (Deleuze, 2018, p. 136).

Para o filósofo, a compreensão é que o mundo empírico, apreendido pela representação, está sempre aquém da ideia que ela repete. A distância entre o pensamento e o mundo torna possível a crí-

¹⁵ No livro em português, consta também a expressão “todo mundo tem, por natureza, o desejo de conhecer”.

tica filosófica que denuncia as pretensões representativas e as legitima a partir de sua semelhança com o que é definido pela razão.

Deleuze (2018) escreve que o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a diferença em si mesma e, ao mesmo tempo, em pensar a repetição para si mesma, pois esta só é apreendida mediante a reconhecimento, a repartição, a reprodução, a semelhança, na medida em que elas alienam o prefixo “re” nas simples generalidades da representação. Nesse sentido, a operação fundamental do pensamento representacional é a limitação, ele restringe, recorta ou limita o real, para, em seguida, reproduzi-lo de forma naturalizada, ordenando o mundo a partir de um princípio de identidade e que transforma toda diferença na repetição do mesmo - trata-se de uma imagem moral do pensamento. Por outro lado, sugere a valorização de um pensamento da diferença, da multiplicidade, do imanente ou da infinitude.

[...] o que é preciso criticar nesta imagem do pensamento é ter fundado seu suposto direito na extrapolação de certos fatos, e fatos particularmente insignificantes, a banalidade cotidiana em pessoa, a Reconhecimento, como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras (p. 133).

Sobre essas aventuras mais estranhas, o filósofo refere-se ao ato de provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, como procurar potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível. Aqui, o destaque vai para o que podemos chamar de “pensamento sem imagem”, isto é, um pensamento destituído dos pressupostos. Na mesma perspectiva, os conhecimentos designam tão somente possibilidades, mas falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna

possibilidade. Percebemos, então, que o ato de pensar é gerado, provocado no pensamento quando este é violentado por alguma coisa.

Em suma, os filósofos em conjunto, nos incitam para outra imagem do pensamento distante da imagem representacional. Um pensamento que se abre e se produz nos encontros, nas experimentações, no trajeto, onde cada um, por meio dos encontros com os signos, inventa sua própria obra de arte, seu modo singular de existir, sem essências e verdades limitantes. Sobre a importância desse tipo de pensamento, compreendemos que a escola é o espaço-tempo dedicado a esses encontros, entre pessoas e pessoas, pessoas e signos, pessoas e conhecimentos. A Educação Física, por sua vez, é a disciplina que organiza os encontros possíveis a partir das manifestações da cultura corporal.

Diante dessa perspectiva que considera os limites da linguagem representacional, o papel do componente também se modifica. Agora, não é apenas o de ensinar a interpretar, analisar e a tomar consciência das questões sociais, políticas, econômicas ligadas aos gestos e as práticas corporais. Agora, a tentativa é de que o componente, além de promover situações de significação (leitura), problematize as questões de poder que engendram tais significações, promova momentos de análise, desconstrução, desnaturalização desses “efeitos de verdade” sobre as práticas corporais. Por conseguinte, o componente necessita se comprometer com a criação e com as diferentes formas de significação. Com efeito, a escola funciona como dispositivo de promoção de discursos tomados como verdadeiros e, ao mesmo tempo em que distribui, valoriza e reparte um tipo de saber, exclui outros tantos. Nesse processo, a possibilidade de criar, recriar e produzir novos pensamentos também é negligenciada. Em outras palavras, o/a aluno/a tem obrigação de aprender (reproduzir) exatamente aquilo que o/a professor/a desejou ensinar.

Diante das noções abordadas, em especial, sobre o pensamento representacional e a possibilidade produzir e “pensar a diferença”, resta-nos indagar sobre as possibilidades de resistência a subjetividades dominantes historicamente ligadas ao conhecimento representacional. Por isso, questionamos: como romper com a representação quando as formas de pensamento e de comunicação que nos são ensinadas tomam essa como fundamento?

Ribeiro (2011), no artigo “O ‘Pensamento do fora’, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault” descreve o pensamento representacional (neste caso, o conhecimento) como aquele capturado linguisticamente e politicamente. Na perspectiva de uma crítica da verdade, o conhecimento seria efeito de articulação das redes de saberes e poderes que, materializadas na cultura, produzem e conduzem formas de vida qualificadas como virtuosas.

Para a autora, o deslocamento da linguagem e do pensamento para esse lugar dessubjetivado, de exterioridade, do Fora, afronta à segurança da centralidade do sujeito racional, bem como sua maioridade do pensar. O pensamento do fora, capaz de transgredir radicalmente os pressupostos da modernidade com relação à soberania do sujeito, da razão e das políticas da verdade que lhe são imanentes, potencializaria os encontros do homem com outros possíveis da linguagem, outras existências a serem forjadas (Ribeiro, 2011).

Instiga-nos o jogo de exterioridade que aqui se enuncia. O impensado não se localizaria no interior do homem, não seria manifestação ou expressão de interioridade de um suposto sujeito ontológico. Ao contrário. O impensado, o impensável do pensamento, seria, antes, uma força advinda da exterioridade, o lado de fora do homem (Ribeiro, 2011, p. 619).

Uma postura educacional baseada na filosofia da diferença, no sentido deleuziano (ou pós-estruturalista), deve almejar ultrapassar os limites impostos pela imagem de pensamento em operação no

interior da história da metafísica, encontrando assim um solo apenas a partir de um paradoxo ou de um processo crítico que desvela o “sem fundo” ou a ausência de fundamento de um pensamento não mais representativo.

Ainda de acordo com Ribeiro (2011), nessa filosofia, o desafio do viver afirmativo encontra-se na coragem desse embate nos vetores de saber-poder que nos subjetivam. A invenção de exterioridade do pensar como ato político, um estranhamento de si e das coisas do mundo e, em última instância, da própria linguagem, produz e territorializa esse mundo. Essa parece ser a condição da força que intensifica esse pensamento não reflexivo – pensamento do não pensado. Trata-se de lançar o pensamento fora dos cânones que autorizam o pensar, em direção a outro pensar, um pensamento como experiência de resistência que instaura necessariamente um plano de criação. Tal ato se faz como uma espécie de “dobra” do pensamento, na qual é a própria linguagem que se encontra *sub judice*, exausta diante dos rebatimentos infinitos dos atos de reflexão – esse jogo especular das representações e seus avessos. Tal gesto nos remete, antes, a um enfrentamento ético-político.

Retomando as exemplificações do cotidiano do ensino de Educação Física, para melhor compreensão daquilo que estamos expondo, podemos garantir que as formas como ocorrem as tematizações, com certas músicas, formas de dançar, os saberes de origens bastante variadas, enfim, todos os conhecimentos que compõem a tematização emergem de situações arbitrárias, como dúvidas, indicações e resultados de pesquisas dos estudantes. Jamais ensinamos apenas aquilo que é previsto ou que era esperado no momento do planejamento.

Nas tematizações produzidas por professores que empreendem práticas pedagógicas baseadas no currículo cultural, garantimos a impossibilidade de se pensar previamente que o *show* do grupo Re-

velação, que os toques de tantã e as diferentes formas de sambar num desfile de escola de samba se tornariam conhecimentos de aulas. Com a mesma surpresa, ninguém espera que uma experiência pedagógica com brincadeiras deslanchasse para as brincadeiras baseadas em personagens de desenhos animados, pois não é todo lugar que se brinca de *Susy*, *Barbie*, *Pokemón*, *Ben 10*, especialmente se considerarmos as maneiras, regras, falas, que constituíam a prática, muito menos que pudessem fazer cartas (*cards*) e máscaras para brincar de *Pokémon* correndo pelo morro da escola.

Quando se toma como referência os discursos e as falas dos estudantes no desenvolvimento das atividades, assuntos, temáticas, há uma abertura para o conhecimento contextualizado, imanente, um tipo de estudo que provoca o pensamento para lugares imprevistos e que se distância das respostas prontas e representacionais. No campo do currículo cultural isso acontece pela via das tematizações e problematizações empreendidas pelo professor ou professora. Diante dessa perspectiva, é observável que na tematização das práticas corporais cada experiência curricular promove a emergência, a ampliação, o aprofundamento, a discussão, o debate e a criação de conhecimentos bastante distintos e absolutamente contingenciais. Novamente, no sentido de romper com o conhecimento representacional, juntas, a tematização e a problematização, destituem o *status* de verdade de determinadas significações. Para Nunes *et al.* (2021, p. 18), “quando questionamos e problematizamos, abrimos um leque de saídas, acessamos inúmeras respostas, e o experimentar dessas respostas nos modifica, modificando a relação que estabelecemos com o mundo”.

Sobre as aulas produzidas pela teorização cultural, Nunes *et al.* (2021) propõem tomá-las como espaços em que há possibilidade de aquisição de experiências proporcionadas por encontros entre diferentes formas de existência, compreendidas como acontecimentos.

As experiências pedagógicas possibilitam o acesso a esse tipo de conhecimento imanente de duas maneiras: (I) por meio da preocupação em articular os temas e conhecimentos com as práticas corporais já significadas pelos envolvidos com a aula; e (II) por meio da afirmação de outras formas de existir das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, assim como dos envolvidos, que não aquelas concebidas como verdadeiras e hegemônicas.

Dessa forma, a tematização permite que os conhecimentos produzidos na escola sejam tomados como enunciados imanentes, por isso, são assuntos, dúvidas e discussões que não se repetirão e que provavelmente não comporão experiências pedagógicas de outras escolas, outras turmas, em outras conjunturas.

3.4 As práticas corporais enquanto acontecimento

O campo científico da Educação Física e do esporte possuem um gosto forte pela racionalidade moderna, explicitada nas inúmeras teses essencialistas e baseadas em uma concepção de linguagem enquanto representação. Filosoficamente, a ontologia (o que as coisas são) se constituiu como base fundamental dos estudos sobre as práticas corporais, especialmente o esporte. Isso se traduz claramente na existência de escolinhas, clubes e academias que cumprem a função social de ensinar de forma idêntica os supostos melhores e mais corretos gestos, técnicas e fundamentos de uma modalidade. Por exemplo, a relação entre a melhoria do rendimento esportivo está diretamente relacionada com a racionalização e especialização.

Seguindo tal premissa, a Educação Física escolar foi no mesmo caminho de “ensinar” o jeito correto de arremessar, correr, chutar, lançar, ou de simplesmente, fazer com que os alunos e alunas consigam reproduzir os movimentos exatamente como preconizam os

especialistas das práticas corporais. Em ambos os espaços, é comum observamos atividades que ensinam uma bandeja do basquete feita “corretamente”, uma cambalhota “bem” executada ou um salto “coordenado”.

As perspectivas curriculares esportivista e desenvolvimentista foram mestras em disseminar e promover tais representações essencialistas. Inclusive, é comum o uso de termos como “mais eficiente”, “movimento correto”, “padrão de movimento”, “estágio maduro”, entre outros. Assim, existe sempre uma referência que essencializa as experiências com as práticas corporais. Em tais perspectivas, a enunciação de ordem é clara, há um “dever ser” nos gestos corporais que se pretende técnica, universal e neutra.

Em uma lógica diferente, compreender as práticas corporais a partir do conceito de acontecimento pressupõe uma recusa completa de que existe uma essência sobre as formas de experienciar uma determinada prática corporal.

Recuperando brevemente a potência do conceito, é importante indicar que ele aparece especialmente na obra em *Lógica do Sentido*¹⁶, de Gilles Deleuze. Utilizando como exemplo a figura de uma ferida, da poesia de Joe Bousquet¹⁷, Deleuze compreende o acontecimento como algo incorporal, mas que se efetua, se encarna nas coisas e se expressam nas proposições. Nesse sentido da ferida, demarca-se o acontecimento como um efeito de superfície, uma “quase-causa”, alguma coisa que acontece e que, por sua vez, só pode ser apreendido no instante mesmo em que acontece. “Do acontecimento não se podem extrair definições e predicados, mas o que se pode dizer é sempre no infinitivo, como por exemplo, crescer, diminuir, avermelhar, verdejar, cortar ou ser cortado” (Deleuze, 2015, p. 6).

¹⁶ Para Deleuze, a primeira grande afirmação do conceito de acontecimento se dará com os estoicos (Deleuze, 2015).

¹⁷ Joe Bousquet (1897-1950), poeta francês.

O acontecimento identifica-se à dimensão do sentido ele não se reduz a nenhuma das relações da proposição, não pode ser reduzido em nenhuma definição. Ele não é representação das coisas ou estados de coisas, mas, como aquilo que acontece aos corpos e se expressa. Ainda segundo Deleuze, o acontecimento “deve ser querido”. Eles se efetuam em nós, nos esperam, nos aspiram e nos “fazem sinal” (p. 152). E, por isso, se relaciona com uma moral que não se delimita pelas categorias do “é”, da identidade. Querer o acontecimento significa, para o filósofo francês, querer “alguma coisa no que acontece, alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece” (p.152).

Há uma implicação moral na filosofia do acontecimento que é formulada por Deleuze em termos de “querer o acontecimento”. Para o filósofo francês, este “querer” se relaciona com a busca do sentido “naquilo que acontece” o que nos leva a pensar que, nessa filosofia, a preocupação não está centrada nas definições e sim, no sentido, isto é, com aquilo que está presente, que pode ser abstraído do acontecimento. Isso faz romper com as categorizações da lógica clássica (Andrade, 2018).

Nessa concepção, as coisas não estão dadas previamente como se tivessem um destino cego e imutável, ao contrário, todas as possibilidades estão dadas e o processo de efetuação, como num lance de dados. Em todos os lances singularidades abrem-se em possibilidades diversas de configurações.

Continuando, o acontecimento para Gilles Deleuze deve ser representado. Em seu pensamento, “o brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido” (Deleuze, 2015, p. 152); ou seja, “o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (p. 152). Aqui, há um rompimento com a tradição centrada na categoria de essência não em categorias fixas, em identidades determinadas, mas no próprio acontecer (a árvore verdeja), que será simbolizado pelo verbo no infinitivo (verdejar), e pela substituição do verbo “é” pela conjunção “e”.

(...) o acontecimento se define pela coexistência instantânea de duas dimensões heterogêneas num tempo vazio onde futuro e passado não param de coincidir, isto é, de invadir um ao outro, distintos, porém indiscerníveis. O acontecimento propriamente dito é o que vem, o que acontece, dimensão emergente ainda não separada da antiga. O acontecimento é a intensidade que vem, que começa a se distinguir de uma outra intensidade (Deleuze; Guattari, 1995, p. 117-118).

Por isso, o sentido nunca é algo do qual se pode dizer: é isto, ou é isto que aconteceu; mas, o sentido decorre do acontecimento que, por sua vez, é o expresso naquilo que acontece, no exato momento em que acontece. Giorgio Bianco (2005) descreve o acontecimento como contingente, porque de algum modo, depende das ocasiões que o produz (aquilo que força o pensamento); ao mesmo tempo, é absoluto, porque, não tendo um modelo, não se refere a nenhum outro conceito que não a si próprio, isto é, não depende dos supostos estados de coisas que lhe são externos. Por exemplo, o basquete aconteceu por conta da disponibilidade de cestos de pêssego, a definição do número de quiques com a bola (na condução) durante o jogo de handebol aconteceu por conta do terreno irregular que o jogo foi jogado, a ginga da capoeira aconteceu quando tentaram disfarçá-la numa dança, aconteceu, aconteceu...

Na concepção do acontecimento, cada pessoa que trava contato com determinada dança, brincadeira, esporte, ginástica, se aventura significando-a, introduzindo a sua "pitada" de criação, subvertendo as formas e técnicas "corretas", "certas" ou "melhores". Isso acontece e é inevitável. Assim, ao pensarmos as práticas corporais enquanto acontecimento, inscrito nessa perspectiva deleuziana, não pretendemos fechar os significados. A lógica do acontecimento é justamente essa, abrir para a diferença, fugir das regras do raciocínio lógico e representativo. Em palavras mais específicas, trata-se de se abrir para as singularidades. Em outras palavras, é devido ao acontecimento que se

promove a reorganização do que era dado anteriormente, tratando-se por isso, de uma “nova contingência”. Foi assim com o chute de *bico* de Romário, o arremesso com *paradinha* de Hortência, a técnica russa da bailarina Agrippina Vaganova, o *swing* supostamente desajeitado de Tiger Woods, com o estilo bailarino de Federer, a força extrema de Rafael Nadal e com as defesas quase irresponsáveis do goleiro colombiano Higuita. Mais recentemente, é possível dizer que o basquete se modificou com a grande quantidade de acertos de arremessos de três pontos dos armadores “não tão altos”. O que seria do esporte se estas pessoas, voluntariamente ou não, deixassem de impingir modificações nos gestos considerados certos ou nas estratégias mais consagradas de um esporte?

Compreendemos que experimentar uma prática corporal é algo sempre da ordem da criação, do contextual e da multiplicidade. A perspectiva do acontecimento traz uma dimensão de criação aos processos, acarretando um enfrentamento ao pensamento moderno e racional sobre as práticas corporais. Logo, experimentar não se limita a comunicar ou decifrar signos, a colocar códigos linguísticos em jogo ou entender suas relações. Experimentar é se apropriar à sua maneira. É condicionar o movimento ao seu modo de vida!

Algumas implicações desta concepção para pensarmos as práticas corporais na Educação Física nos impedem de tematizarmos práticas da cultura corporal somente como forma de compreendê-las. Por exemplo, ao estudarmos o futebol, não é mais possível contemplar e reproduzir apenas o futebol profissional, de campo, masculino, dos times ricos, das grandes capitais. Nesta concepção, o futebol amador e de várzea e feminino e de rua e de golzinho e de criança e de escola e de favela e de... é tanto “futebol”, quanto a referência tradicionalmente usada quando representamos “futebol”. Continuando com o exemplo, não basta mais aprender a chutar, conduzir e driblar

reproduzindo os gestos tal como um professor pressupõe. Tudo isso nos parece muito importante, mas não no sentido de promover uma reprodução gestual.

Diante do que pensamos, recusamos a postulação de padrões de movimento, de normas “certas” e de técnicas mais “corretas”. Isso não quer dizer que tais regras e técnicas sejam negligenciadas, ao contrário, é preciso reconhecê-las, mas agora, compreendidas como “uma maneira possível” existente, importante, que um acontecimento específico produziu, mas igualmente, devemos conhecê-las em suas provisoriidades, pois, outras criações são bem-vindas! Outro exemplo muito importante dessa tomada das práticas corporais enquanto acontecimento, é quando crianças se dão conta que em ruas diferentes, condomínios, bairros, escolas, espaços distintos, as pessoas brincam, jogam, lutam, fazem ginástica, também de maneira diferente. Não há uma regra certa! São experiências que se desenvolveram a partir de diferentes agenciamentos! São acontecimentos, frutos de diferentes vetores de força.

Em epítome, com este simples gesto de potencializar a diferença, fugindo da referência dominante, todas as experiências com as práticas corporais são legitimadas, bem como todas as criações produzidas pelas próprias crianças na imanência de uma escola, uma aula ou em outro tempo-espaço – em um acontecimento.

3.5 O conhecimento é múltiplo

Em decorrência do que já foi exposto acima, podemos afirmar que ao tematizar uma prática corporal (brincadeira, esporte, dança, luta, ginástica e outras) e considerar as diferentes formas de significar essa prática na sociedade, as aproximamos do conceito de multiplicidade. Em “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, os filósofos

propõem o conceito de rizoma¹⁸, o qual está diretamente relacionado à multiplicidade e o oposto do modelo de pensamento moderno e ocidental, por eles denominado arbóreo.

[...] não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (Deleuze; Guattari, 1995, p. 150).

Ainda nessa obra, o conceito de multiplicidade é indicado como um princípio do rizoma:

É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para “voltar” no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza. As leis de combinação crescem então com a multiplicidade (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15).

Assim, a partir do conceito de multiplicidade, todos os conhecimentos sobre um tema são relevantes e passíveis de compor a tematização da Educação Física, seja o atletismo feminino, amador, na rua, com crianças, treinamento, adaptado, olímpico, campeonatos regionais, provas não oficiais. Logo, tais significações não são consideradas meras variações de um significado referencial: o atletismo oficial, masculino e profissional. Os múltiplos não são desvios mencionados brevemente, sem grande destaque. Todos os conhecimentos e vivências do atletismo são colocados na mesma condição de valoração. Portanto, não é pior uma prova de arremesso do que uma prova de velocidade, não é pior um atleta grande do que um magro, nem

18 O conceito de rizoma se opõe à estrutura de uma árvore (arborescente) que se desenvolve no sentido ascendente; já o crescimento do rizoma segue para diversos sentidos, inclusive, lateralmente, como uma bananeira, um gengibre ou o capim.

é pior o atletismo feminino que o masculino. Não é pior o atletismo amador que o atletismo olímpico e não é pior uma prova adaptada, ou um corpo amputado, que um não amputado. A tentativa é romper com um significado referencial mais valorizado do que outros.

Destarte, diante dessa concepção, o tempo despendido ou a densidade dos conhecimentos não devem ser maiores no esporte masculino, oficial, de maior prestígio, do que nas múltiplas formas/ contextos de vivenciar essa prática, ou seja, nenhuma significação sobre esse esporte é colocada no centro das valorações. Aqui, são todas continuidades, que ora se aproximam, ora se afastam, múltiplos com o mesmo valor.

Em suma, a perspectiva da multiplicidade pode ajudar a pensar as experiências pedagógicas, tornando-as mais democráticas e mais sensíveis às diferenças, pois, na multiplicidade, respostas totalizantes ou experiências referências não definem a experiência humana nem as práticas corporais e, assim, o mundo deixa de ser apenas compreendido (reproduzido) pelas disciplinas escolares, podendo, também, ser recriado.

De forma ainda mais simples, as primeiras (e nem tão originais assim) implicações pedagógicas desta concepção para o currículo “em ação”, é que nessa perspectiva não há conteúdos mínimos ou certos a serem ensinados. O que há são discursos produzidos que provisoriamente e contextualmente criam uma experiência dada como verdadeira ou oficial. Engendrada em relações de poder, tais discursos e práticas ganham um status de referência na batalha por significação, impedindo que outras formas sejam igualmente valorizadas.

Novamente, é possível observar nas práticas pedagógicas pautadas por essa concepção pós-estruturalista, não há uma maneira certa ou errada de brincar, dançar, lutar ou jogar. Mesmo quando as

crianças fazem um jogo de uma maneira que não corresponde com as regras oficiais, usuais ou definidas em manuais, indica-se a importância da apresentação desse outro modo de jogar, mas sem que o primeiro seja desconsiderado ou tido como equivocado. Assim, importa que toda criação das crianças, ressignificação, recriação de papéis e regras, novas formas de estratégias e organização, sejam estimuladas. Conhecer a forma mais usual de jogar é absolutamente importante, algo que o professor ou professora de Educação Física que trabalha na perspectiva cultural certamente deve valorizar.

Essa questão reforça que a escola deve ser simultaneamente um lugar de transmissão e de produção cultural. Essa concepção rompe com os aspectos reprodutivistas da cultura hegemônica que a instituição promoveu durante décadas. Assim sendo, a escola deve empreender ações que habilitem seus sujeitos a operar no mundo a fim de que compreendam sua história, possam analisá-la e atuar sobre ela de forma crítica e participativa nas tomadas de decisão para o bem comum (Nunes, 2016, p. 61).

Todavia, incentivar a ressignificação destas práticas é algo ainda mais bonito. Criar novas maneiras de brincar é uma maneira de intervir no mundo, trata-se de criar novas formas de expressão, criar novas formas de existir. Nessa perspectiva, não há apenas interpretação, mas invenção. Em outras palavras, o intuito é potencializar as diferentes formas de brincar, fazer com que eles compreendam melhor as formas que existem e incentivar a criação daquelas outras que não existem.

3.6 Por uma Educação Física dos afectos e da experiência

Em “O que é a filosofia?” ao pensar a função da filosofia, Deleuze e Guattari (2010) também criaram concepções que se referem à ciência e a arte. Desenvolvendo essa distinção, os filósofos explicam que o papel da filosofia é produzir conceitos (que não se confundem com ideias gerais ou abstratas), enquanto a ciência cria prospectos

(proposições que não se confundem com juízos) e a arte produz perceptos e afectos (que não se confundem com percepções ou sentimentos). De modo que, em cada caso, a linguagem é submetida a provas e usos incomparáveis, mas que não definem a diferença entre as disciplinas sem constituir também seus cruzamentos.

Assim, todas as três (filosofia, ciência e arte) produzem fluxos criativos de pensamento (conceitos, prospectos e afectos) na organização do caos. Aqui é importante reafirmar que não há qualquer hierarquia entre elas.

A arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte, não é a mesma maneira de povoá-lo; aqui constelação de universo ou afectos e perceptos, lá complexões de imanência ou conceitos. A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 88).

Os prospectos ou funções são o modo de operar das ciências, as funções são singularidades que representam um estado de coisas, ou seja, proposições, o que não pode ser entendido por juízos, opiniões, pois comportam todas as possibilidades de mudanças de natureza do objeto.

A ciência tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos, quase inversa. Ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual. Guardando o infinito, a filosofia dá uma consistência ao virtual por conceitos; renunciando ao infinito, a ciência dá ao virtual uma referência que o atualiza, por funções. A filosofia procede por um plano de imanência ou de consistência; a ciência, por um plano de referência (Deleuze; Guattari, 2010, p. 140).

De forma mais específica sobre o campo da arte, para os filósofos, os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam, algo que extrapola seu contato com a obra de arte, um agregado de percepção e sensação que sobrevive à experiência do leitor e do expectador, por exemplo; os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que

passa por eles, são intensidades, capacidades de sermos afetados por determinado objeto artístico. “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (Deleuze, 2002, p. 56).

Em Deleuze e Guattari (2010), os afectos são precisamente esses devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles, a cidade) são as paisagens. Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos contemplando-o. Tudo é visão e devir. É assim que, de um escritor a outro, os grandes afectos criadores podem se encadear ou derivar em compostos de sensações que se transformam, vibram, enlaçam-se ou se fundem. São esses seres de sensação que dão conta da relação do artista com o público, da relação entre as obras de um mesmo artista. Se há progressão em arte, e porque a arte só pode viver criando novos perceptos e novos afectos como desvios, retornos, linhas de partilha, mudanças de níveis e de escalas... Deste ponto de vista, a distinção de dois estados da pintura a óleo toma um aspecto inteiramente diferente, estético e não mais técnico – esta distinção não conduz evidentemente ao “representativo ou não”, já que nenhuma arte, nenhuma sensação, jamais foram representativas (Deleuze; Guattari, 2010, p. 248).

As três vias são específicas, tão diretas umas como as outras, se distinguem pela natureza do plano e daquilo que o ocupa. Pensar e pensar por conceitos, ou então, por funções, ou ainda, por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente “pensado”. As molduras da arte não são coordenadas científicas, como as sensações não são conceitos ou o inverso. Como se vê, para Deleuze e Guattari (2010), o campo de criação dessas três formas de cortar o caos se encontra produzido por entidades muito diferentes, mas que não deixam de apre-

sentar certa analogia em suas tarefas. Um problema, em ciência ou em filosofia, não consiste em responder a uma questão, mas em adaptar, criar, com uma faculdade problemática.

Todavia, um plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia (o conceito) podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro. Em cada caso, com efeito, o plano e o que o ocupa são como duas partes relativamente distintas, relativamente heterogêneas. Um pensador pode, portanto, modificar de maneira decisiva o que significa pensar, traçar uma nova imagem do pensamento, instaurar um novo plano de imanência, mas, em lugar de criar outros conceitos que o ocupam, ele o povoa com outras instâncias, outras entidades, poéticas, pictóricas ou musicais (Deleuze; Guattari, 2010, p. 89).

Comentando Deleuze e Guattari, Gallo (2013, p. 50) afirma que há “diálogo de complementaridade” entre as três ordens de saberes que recortam e organizam o caos. Influenciados por essa compreensão, Correia e Almeida (2020), com foco na pergunta quando buscam uma concepção de corpo como condição para a produção de novos processos de subjetivação e outros modos de existência, em um horizonte ético-político dos encontros nas práticas corporais, acreditam que uma das condições para isso se dê pela consideração de que as práticas corporais são, em seu nível mais fundamental, um circuito de afectos. Dizem que no âmbito das práticas corporais, ao se esforçar por compor relações de composições com outros corpos diante do espaço e das regras o corpo pode experimentar algo que a princípio não estava inscrito no campo de seus possíveis.

Em seu nível mais fundamental, as práticas corporais não se limitam em produzir significações, nem recompensas (emagrecer, ser saudável etc.), mas *afectos* experimentados em determinadas durações que demarcam o limite entre o “posso” e o “não posso” dos corpos em movimento, expandindo sua potência, abrindo-o

para novas maneiras de se movimentar (Correia; Almeida, 2020, p. 11-12).

Tangenciando a tese anunciada pelos autores, ou seja, que as práticas corporais podem ser um território fértil para a movimentação de afecções e produções de afectos, questionamos sobre o papel da escola e da Educação Física diante dessa perspectiva apresentada por Deleuze e Guattari (2010). Que tipo de linguagem a escola e a Educação Física perpetram? Compreendendo o risco das ações estagnadas na reconhecimento, da comunicação e da *doxa* (opinião), quais tipos de fluxos de pensamento podem ser criados dentro das práticas pedagógicas do nosso componente? Mais simplificadaamente: onde se localizam os conhecimentos típicos da Educação Física? Referenciadas na ciência, na arte, na filosofia ou em outro campo?

A partir da influência do movimento escolanovista, a Educação Física começa a tomar seus contornos de uma área de intervenção educacional, começando a superar seus primórdios ginásticos. A essa mudança de perspectiva, Ghiraldelli Júnior (1987) denominou de Educação Física Pedagógica. Sobre essa, há uma inédita valorização de aspectos afetivos, atitudes, preocupação com a participação, interesse e socialização das crianças. Seguindo em percurso histórico, a área foi cada vez mais se comprometendo com um tipo de formação discente relacionada aos anseios da instituição escolar moderna. O ápice desse processo se dá com as pedagogias críticas e a necessidade do componente em se relacionar com os conhecimentos científicos e mais elaborados aos aspectos sociais, políticos e econômicos. Somente dessa maneira, promovendo análises, reflexões, aprendizagens de conceitos que os integrantes da classe trabalhadora conseguirão superar a condição de opressão, alienação e de subjugação. Nessa perspectiva crítica, além da produção de um projeto político-pedagógico a reflexão

pedagógica tem algumas características específicas: é “diagnóstica, judicativa e teleológica” (Souza, 1987, p. 178-183 *apud* Soares *et al*, 1992).

Outro momento fulcral para esse estabelecimento da Educação Física enquanto prática pedagógica (com teleologia educativa e função social bastante definida) se dá com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, Lei 9.394/1996):

Art. 26º. (...) § 3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, (...)90.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

V - Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Na esteira dessa lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) também definiram a função social do componente a partir da análise, compreensão e reflexão dos conhecimentos articulados com corpo e movimento, especialmente ao que se refere à cultura corporal. Seu mote principal é a cidadania, por meio de objetivos atrelados a participar, respeitar, conhecer, valorizar, adotar hábitos saudáveis, solucionar problemas, conhecer, organizar, inferir, entre outros. Desse documento, destaca-se a dicotomia entre “o fazer” responsável pela marginalização do componente, relacionado com a prática acrítica típica dos métodos ginásticos e esportivos generalizados e substituídos por uma definição da função social do componente, pautada especialmente pelo procedimento de compreensão e valorizada por

sua relevância ligada à transformação social. Há então, uma clara operação de racionalização e instrumentalização da Educação Física.

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física (PCN, 1997, p. 27).

Em síntese, pelo menos o que fica explícito nos documentos, é que a Educação Física, paulatinamente, teve sua função educativa cooptada pela teleologia escolar da modernidade, bastante representada pelas noções de aprender, interpretar, nomear, significar, compreender, explicar, registrar, analisar, identificar, distinguir, comparar, estudar, entender, entre outras, colocando menor importância à sua dimensão sensorial, ligada à vivência, experimentação, usufruto.

Essa dualidade apresentada na função educativa da área foi problematizada a partir do “problema da articulação”, descrito por Jan Joas (2002, *apud* Bracht e Almeida, 2019), caracterizada como uma tensão entre o dizível e o indizível e/ou o “trânsito” entre aquilo que se passa no âmbito das experiências de que o corpo é capaz e os modos de dizer sobre essas vivências.

No afã de retirar o corpo da “natureza” e alocá-lo no seio da “cultura”, a pedagogia crítica “desprezou” o indizível (a “natureza” do corpo, “aquilo que pode o corpo”, segundo a clássica definição spinozana), em favor de um discurso racionalista e/ou culturalista sobre ele (p. 9).

Descrevem, por exemplo, que pedagogia crítica não se ocupou devidamente do “problema da articulação” na Educação Física brasileira¹⁹. Dessa maneira, defendem que, deveria ser o ponto de partida, da pedagogia crítica da Educação Física não mais um pensamento/discurso sobre o corpo em movimento, mas a ação sensória/corpórea daqueles que se movimentam e o papel do professor seria estimular

¹⁹ Bracht (2019) diz que tal problema foi precocemente alertado por Ghiraldelli (1987) e Betti (1991).

a criação de novas ações corporais desde o sujeito que se movimenta para abrir e reinventar o plano da cultura corporal de movimento em direções que ainda não foram articuladas pela linguagem. Em síntese, reivindica que a pedagogia crítica da Educação Física não pode ser “movimento sem pensamento”, “nem pensamento sem movimento”, mas “movimento-pensamento”.

Diante dessa conjectura, nosso intuito é posicionar a Educação Física para além de um espaço-tempo racionalizante, instrumental e reduzido a teleologias modernas (emancipação, libertação e eficiência). É preciso considerar que, quando uma pessoa brinca, joga, compete, dança, luta, se exercita, acontece algo inominável, incompreensivo, irracional, inexplicável e singular entre o sujeito e a prática corporal.

Ampliando essas análises, até mesmo nos espaços como praças, ruas, clubes, espaços de lazer onde acontecem práticas de esportes, danças, lutas, brincadeiras, quando, especialmente (mas não exclusivamente) as crianças, se envolvem na vivência de umas dessas práticas o que se está a procurar é justamente seu aspecto intangível, não teleológico, aquilo que é próprio do *ludens* – a sensação de prazer, desafio e fuga do real. Em termos mais simples, quando estamos manobrando um *skate*, fazendo um gol ou uma cesta, sentindo o vento no rosto enquanto corremos, desferindo e recebendo golpes de uma arte marcial, estamos sujeitos a fluxos semelhantes ao que nos passa quando ouvimos uma música que nos apreende, captura-nos, ou quando vemos um filme que nos prende a atenção e nos suspende da realidade. São fluxos intensivos, devires, bloco de sensações que alteram a potência do corpo afetado. Semelhante ao que passa com a arte. “A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos” (Deleuze, 1997, p. 78).

Bonetto (2021) infere que a vivência das práticas corporais durante as aulas faz da Educação Física *locus* privilegiado para a criação de afectos e perceptos, e dessa relação com a linguagem, que é da ordem das sensações, do intangível, do inexplicável e do prazer. Estamos tratando de algo incompreensível da experiência entre sujeitos e as práticas corporais, comparadas com “obras de arte” e que, por essa razão, criam perceptos que se relacionam com a paixão, com o “tesão” ou outra sensação que, de tão complexa, não é possível ser explicada, e, tal como descrevemos anteriormente, algo que não cabe na linguagem.

Continuando, pensamos na relação entre as pessoas e as práticas corporais como um encontro capaz de promover uma experiência que vai além do jogo da expressão corporal, do signo-significante-significado, compreensão de uma causa-efeito ou, ainda, a testagem de uma função ou teoria para solução de um problema. Trata-se, portanto, de uma concepção filosófica que posiciona a Educação Física no interstício, no “entre”, o ensino de prospectos (ensino de cálculos, técnicas, fórmulas, explicações e teorias advindas do campo científico) bastante representadas pelos verbos educacionais identificar, compreender, explicar, distinguir, entre outras e afectos.

Toda obra comporta uma pluralidade de trajetos que são legíveis e coexistentes apenas num mapa, e ela muda de sentido segundo aqueles que são retidos. Esses trajetos interiorizados são inseparáveis de devires. Trajetos e devires, a arte os torna presentes uns nos outros; ela torna sensível sua presença mútua e se define assim, invocando Dioniso como o Deus dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento (Deleuze, 1997, p. 79).

Portanto, a sensação composta, feita de perceptos e de afectos, desterritorializa o sistema da opinião que reunia as percepções e afecções dominantes num meio natural, histórico e social. Portanto, concordamos com Correia e Almeida (2020), ao entendermos que a Educação Física, quando promove a vivência com uma prática cor-

poral, pode também se tornar uma agência promotora de sensações e experiências (afecções), que podem inclusive desencadear um tipo de apreciação, percepção e sensibilidade relacionada ao devir e à produção de afectos.

Neste sentido, a EF, como uma prática pedagógica para a potência, deve constituir uma condição de possibilidade que garanta que os encontros entre os corpos nas diversas práticas corporais sejam o menos cruéis possível; que, mesmo em uma experiência de impotência, se possa guardar o mínimo de alegria que sirva para uma transmutação em potência. Em outras palavras, ela deve ser a possibilidade para a produção de novas condições de os corpos os afetarem e serem afetados, de modo que estes possuam a capacidade de aprender a se apresentar a outros corpos e a outras práticas corporais em relações de composição (Correia; Almeida, 2020, p. 14).

De forma bastante semelhante a essa concepção dos afectos temos também a relação do efeito da vivência, experimentação, usufruto e apropriação das práticas corporais com o conceito de experimentação. Costa e Almeida (2018) defendendo uma perspectiva de Educação Física menos utilitarista e racionalizante, preocupada com a repetição, dissertam sobre a importância do conceito mencionado:

A experimentação pode ser dividida em duas frentes: uma, a que pretende desconstruir os poderes sob cujos estratos são enclausuradas as intensidades; e outra, a que faz o trabalho ativo de criar um modo de existência, uma via de fluxo produtivo às forças vitais. Por um lado, despoluir o corpo, desestratificá-lo, requer que suas forças passem pela prova do eterno retorno; de outro, elevar as forças a uma potência ainda desconhecida requer sempre prudência, pois, como já alertado por Deleuze e Guattari, cada experimentação traz consigo o risco de se cair na loucura (p. 9).

Aqui nos aproximamos da concepção de experiência tão bem desenvolvida por Jorge Larrosa Bondía (2002; p. 21) quando escreve: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade,

sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (p. 25).

Nessa perspectiva, Larrosa Bondía (2002) afirma que o sujeito da experiência é um território de passagem e a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, ou a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação. Por isso, a partir desta concepção de linguagem, é absolutamente importante considerarmos (sobretudo, professores e professoras) que a prática e a vivência nas aulas de Educação Física são atividades absolutamente potentes, afetivas e transformadoras.

A palavra paixão pode referir-se a várias coisas, por isso que a experiência não é algo “analisável”, “explicável” e “avaliável”, uma vez que o vivido, a paixão, aquilo que aconteceu entre o sujeito e a prática corporal é sempre mais rica e complexa do que a sua descrição. Um exemplo prático é quando professores e professoras de Educação Física tentam avaliar as suas obras em rodas de conversa, em produção de texto, relato oral, entre outras formas de registro é se deparam com afirmações vagas como: “O jogo foi muito bom”, “foi divertido” ou “gostei de jogar”. Diante dessas tentativas fracassadas de racionalizar a vivência em aula, podemos assegurar que a experiência não cabe nos planos de ensino, não cabe nas avaliações, tampouco é garantida a todos e todas, a partir de sequências didáticas.

Por fim, a noção de experiência no sentido descrito por Bondía (2002) nos ajuda a comparar a Educação Física e a arte, pois assemelham uma parte importante da relação desejada entre o sujeito e uma dada prática corporal. Para o autor, a experiência é o que nos passa,

o que nos acontece, o que nos toca. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, uma mediação entre ambos, é o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Entretanto, mais ligada ao conceito de paixão, a experiência não cabe em palavras, expressões e enunciados. A experiência não se explica!

Das experiências pedagógicas analisadas por Bonetto (2021), o que se passou entre as crianças e as práticas corporais, por exemplo, quando não querem trocar de tema que estavam fazendo há quase quatro meses, pois gostavam muito de dançar carimbó ou quando afirmaram que era melhor não mudar o tema porque nenhum outro “vai ser tão legal quanto o *jiu-jítsu*”, “melhor ficarmos com *jiu-jítsu pra sempre professor*”, “podia ficar lutando o ano inteiro”, “bem melhor que futebol”. Tal como mencionamos, são questões que não podem ser bem representados nos registros pedagógicos tampouco são produzidas objetiva e cotidianamente de forma generalista. Sensações tão complexas que pouco podem ser ilustradas, mas que aparecem nas descrições de “empolgação”, “vibração”, “energia”, “êxtase”, “felicidade”, “encantamento”.

Algumas implicações dessa dimensão do conhecimento relacionada aos afectos e a experiência, decorre também a ideia de que uma prática pedagógica produz efeitos e sentidos diferentes em cada sujeito participante. Por não se tratar mais de uma simples vivência ou reprodução das brincadeiras, no caso, algo imanente e sem controle ocupa as práticas, fazendo dela uma experiência única, com efeitos singulares e, portanto, impossível de ser prevista ou reproduzida. Novamente recorrendo às questões do cotidiano do Ensino da Educação Física, isso fica claro quando terminada a experiência curricular ou qualquer aula de escolinha de futebol, vivência de brincadeira, dança, luta, entre outras), o professor (ou um adulto), fazendo uma avaliação

dessa prática percebe (e deseja) o quanto o percurso foi imprevisivelmente construído pelos discursos e diferente para cada participante.

Encerrando essa aproximação, precisamos mencionar a importante aproximação proposta por Nunes *et al.* (2021) entre as noções de vivência e experiência compreendidas pela teorização cultural com as acepções filosóficas de Nietzsche e Foucault. De forma semelhante ao que indicamos acima com os afectos e a experiência, os autores afirmam que o conceito de vivência se aproxima de uma dimensão estética, que, em oposição à metafísica e ao racionalismo, possui estreita relação com a incapacidade de racionalizar. A partir de Nietzsche, descrevem a associação da vivência à imediata ligação com a vida e uma estreita afinidade com a presença, com o momento presente e a imediatez do instante vivido. As implicações para a prática pedagógica apontadas pelos autores são as mesmas: tais fatores ocasionam uma intensidade significativa que pode produzir alterações substanciais na existência daquele que sente; a vivência de algo ou alguma situação não pode ter seu conteúdo construído sob a égide da racionalidade, mas antes deve ser exclusivamente vivido; uma mesma vivência aos estudantes é absolutamente inviável, visto que até mesmo vivências corriqueiras são estritamente individuais a ponto de serem distintas para cada pessoa.

3.7 Micropolítica ou o currículo enquanto máquina de guerra

Creemos ter ficado incontestemente o caráter subversivo das propostas deleuze-guattarianas quando deslocados para a Educação Física. Entretanto, algumas linhas são necessárias para conectar o que foi discutido até aqui com as relações macrossociais. Em textos individuais e conjuntos, Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b, 2011) apresentam um pensamento original para pensar a vida na socieda-

de capitalística moderna, extremamente importante para se pensar os processos de subjetivação – questão central na educação. Todos os dualismos são atravessados pela ideia de máquina, ou seja, partem da concepção que a realidade é composta por máquinas. O conceito de máquina utilizado é distanciado do sentido cartesiano que aproxima a realidade a um relógio, mas serve para compreender a mesma pelos modos de funcionamento.

Aprofundemos esta complexa forma de ver o mundo e a vida: logo na primeira página do texto encontra-se uma citação fundamental: “Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões” (Deleuze; Guattari, 2011, p.11). Dada tal afirmativa, como diferenciar os modos de funcionamento de qualquer parcialidade como nós, seres humanos? O que nos distingue é o nosso funcionamento como máquinas desejantes. Ao negar a centralidade do sujeito consciente, é o inconsciente que deseja – e não a razão. E o que desejamos? Não se trata de objetos, poder, dinheiro ou sucesso, nosso inconsciente necessita produzir intensidades, exponenciar o desejo e atingir suas potencialidades.

Sendo o processo desejante primário no ser humano, por que não estamos sempre vivendo de acordo com a nossa produção inconsciente? A resposta é muito simples, dificilmente haveria qualquer organização social em que os indivíduos vivessem de acordo com seus desejos. Talvez esteja aí uma das bipartições que polarizam politicamente as sociedades em qualquer tempo histórico, uma divisão entre defensores da ordem e amantes da liberdade. Tergiversações simplificadoras à parte, precisamos compreender, para dar conta da visão deleuze-guattariana do capitalismo, como as formações sociais recalcam o desejo em interrupções ou cortes (para usar uma terminologia dos autores).

Como seres desejantes, temos fluxos²⁰ que nos acontecem pelo devir, pela transição de estar sendo algo diferente a cada instante. Entretanto, em um fluxo singular, agenciado pelas circunstâncias, pelo contexto, pela contingência, ou seja, pelas outras máquinas, sejam elas orgânicas, inorgânicas, materiais, abstratas, culturais, sociais, físicas enfim. São agenciamentos de poder que produzem desejo, sempre maquinado, isento de ideologias ou maniqueísmos. Retornando ao ponto chave, como age o maquinário social agenciador de desejo? Ou seja, como somos submetidos a uma organização que nos impõe linhas de existências, guias de condução da vida e que depreciam o processo desejante?

O modelo de linhas tripartido que busca explicar essas relações consiste em entender que nosso espaço e tempo são segmentados por linhas que compõe a maquinaria social: linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga. Deleuze e Guattari (1997b) explicam que três linhas nos compõem – cada qual com seus perigos. Não só as linhas de segmentos que nos cortam e nos impõem as estrias de um espaço homogêneo, mas também as linhas moleculares, que já carregam seus microburacos negros e, por último, as linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linhas de destruição.

Máquinas sociais operam metamodelizações subjetivas usualmente a partir de linhas molares²¹ condutoras das formas de existência²². Em contrapartida, os devires implodem linhas duras como linhas de fuga que conduzem a espaços não explorados, em um processo que não é de imitação, mas de criação.

Segundo Deleuze e Guattari (2011), a composição das linhas acontece de três formas ao longo da história: a máquina social primiti-

²⁰ Por fluxo entende-se a produção desejante singular, única, diferente.

²¹ Termos guattarianos inspirados em sua experiência farmacêutica: molar (dura) e molecular (flexível).

²² No âmbito educacional, Bonetto (2016) descreve as leis educacionais, as normas contidas no regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico da unidade e a própria concepção de currículo anunciada.

va, a máquina despótica e a máquina capitalista²³. É importante notar que não há qualquer anseio teleológico, chegar à outra formação social ideal, livre de linhas molares ou do desejo autoritário. O que se busca são aberturas para fluxos recalcados como forma de possibilitar outras formas de vida, em um movimento constante e infinito de abertura para a diferença (aquilo que escapa das linhas duras).

Sigamos para as formações sociais: para se formar e manter determinada formação, qualquer sociedade necessita cortar os fluxos diferenciais, tratar do processo desejante das singularidades maquínicas. Fluxos sem codificação são caóticos, de modo que um *socius* precisa codificar fluxos através de um controle irrestrito que acontece na forma de normas, hierarquia, força. Estes movimentos de controle são extremamente necessários a um determinado *socius*, pois fluxos escapantes (ou *esquizos*), são muito perigosos à organização sociocoletiva.

Para os filósofos franceses, o modelo da esquizofrenia, ou seja, a produção de linhas de fuga (e não a doença do vocabulário psicomédico) representa a morte da sociedade, o fim do controle e da existência articulada, uma vez que os desejos são impossíveis de serem previstos. Logo, a codificação constante é mantida em funcionamento por este controle, mas corre riscos igualmente constantes pelos fluxos descodificados. A sociedade primitiva faz isso pela codificação, a sociedade despótica por sobrecodificação e o capitalismo por axiomatização. Iremos nos deter brevemente por cada uma destas formas.

Em nome de uma organização sociocoletiva, a máquina territorial primitiva codifica fluxos como forma de manter uma coerência ao produzir agenciamentos de controle. Uma máquina territorial primitiva, ao codificar os fluxos desejantes, se apropria do corpo das pessoas, deixando seus organismos à disposição daquele *socius* e se

²³ Essas três formações sociais não aspiram qualquer totalização teórica, mas se constituem ferramentas teóricas que buscam produzir outras formas de funcionamento social.

apropriando de sua força produtiva. Podemos exemplificar esses procedimentos através dos rituais de crueldade corporal que insere um indivíduo nas relações de dívida e de crédito, criando uma aliança lateral entre os membros de uma dada sociedade.

A máquina territorial primitiva então codifica fluxos, investe órgãos, marca os corpos. Simultaneamente, é a codificação dos corpos que instaura uma sociedade, um *socius*, uma coletividade, fundando as relações de dívida e crédito, tornando um indivíduo menos biológico e mais cultural, coletivo. Essa codificação dos desejos também gera os hábitos, tradições, produzindo uma memória nos indivíduos que os conectam profundamente a uma determinada unidade social imanente captora de intensidades.

Entretanto, tal organização não é perene, muito pelo contrário. A descodificação, ou seja, o fim das relações que estabilizam certa unidade sempre ronda a máquina primitiva, alimentado por fluxos autoritários que remetem a sentimentos como ganância, domínio, submissão, servidão. De forma mais clara, nos agrupamentos primitivos sempre temos a produção desejante em alguns indivíduos por assumir o controle das regras societárias, se beneficiando no processo. Como isso é latente em qualquer agrupamento humano, algumas estratégias são traçadas para conter a descodificação, acontecendo na forma de filiações e alianças. Como seria isso? Corpos marcados podem ser trocados, visando criar alianças laterais com outros agrupamentos primitivos. Essas trocas, por exemplo, podem acontecer por casamentos, troca de guerreiros, de jovens, de crianças, entre outras formas criadas ao longo da existência humana.

Tal lógica rege as sociedades primitivas sem Estado, entretanto, o autoritarismo da máquina estatal ronda, assombra, sempre à espreita, pois há sempre um desejo de controle totalitário, imposição de vida, morte do desejo. Simplificando: a produção de desejo por

controle como forma de manter a organização primitiva igualmente produz desejo por mais poder, por centralização de poder, por unificação de sistemas codificantes, que se desenvolvem para a criação de um Estado (independente das racionalidades políticas decorrentes).

Na dança entre o caos e o totalitarismo, as máquinas primitivas promovem guerras como forma de sustentar suas diferenças, pois caso não haja aliança ou qualquer espécie de filiação, é preciso resistir às investidas de outros agrupamentos que visam submeter suas vontades. O sucesso das campanhas bélicas que visam domínio acaba por conjurar um Estado que representa uma homogeneização social, com vistas à produção de excessos para um déspota (um rei, rainha, imperador, *kaiser* ou qualquer outra titulação cultural)²⁴. Assim sendo, a promoção de guerras via aliança ou filiação pretendem evitar o esmagamento das diferenças dentro de uma sociedade estatal, onde as comunidades passam a trabalhar na produção de excedentes para um déspota. Logo, inspirados no antropólogo Pierre Clastres (e na direção contrária do filósofo Thomas Hobbes), Deleuze e Guattari (2011) entendem que a guerra serve para impedir o estado, ou seja, luta-se para evitar a instalação de um maquinário social que torne homogênea todas as formas de ser visando à manutenção de um *status quo*.

A formação despótica acontece quando, no combate aos fluxos descodificados, o *socius* primitivo não antevê o poder da sobrecodificação. Preocupados com a morte que vêm de dentro, os “selvagens” (para usar um termo do livro, típico do léxico científico do século XX) sofrem a morte que vem de fora. Isso significa dizer que, ao tentarem estabilizar os códigos que agrupam seus indivíduos, muitas sociedades não resistiram aos ataques colonizadores de outras sociedades. Nesse caso, a conjuração da máquina estatal falha e, conseqüentemente, o poder do déspota vencedor instaura o Estado “por cima” da má-

²⁴ Da mesma forma, alianças por intermédio de casamentos buscam a guerra contra outros grupos como forma de manter sua existência, impedir subjugação e fornecendo aos casamentos uma função política.

quina social primitiva. Por cima aqui implica dizer que, sob ameaças de extinção, indivíduos são obrigados a adotar novas semióticas como forma de sobreviver, tendo sua força vital atrelada não mais com as necessidades de seu grupo social, mas de um grupo dominador representado na figura do déspota que, por sua vez, representa o grupo ou Estado.

É na formação social de Estado quem se impõe o tempo estriado no tempo e espaço, o modelo de trabalho no lugar de uma ação livre (a passagem para fluxos codificados por uma aliança). Assim, o modelo de trabalho pautado pela necessidade de uma máquina produtiva é uma criação estatal. O que tal modelo faz é se apropriar dos fluxos de vida, sobrecodificar e impor um modo de existência guiado pela produção de excedentes que sustentam a existência de um Estado. Estamos diante do modelo de sociedade que permeou nossa Antiguidade histórica, bem como a Idade Média, sendo a estrutura desejanste de uma infinidade de organizações sociais muito bem estudadas no campo da história.

Todavia, como bem sabemos, o *socius* despótico tampouco deixou de sofrer mutações, uma vez que a máquina despótica também é assombrada pelos fluxos descodificadores (linhas molares e de fuga). O Estado imperial arcaico busca sobrecodificar os fluxos da sociedade primitiva, mas alguns escapam. Além disso, ao seu exterior advêm fluxos transgressores, novas criações estéticas-políticas, novas formas de pensar, de ser, de se relacionar com os outros e com as coisas. O encontro de dois desses fluxos gera a máquina capitalista: o fluxo dos trabalhadores livres saídos do feudalismo com o fluxo da monetarização burguesa, que possui capital para a compra da força de trabalho.

O chamado Capitalismo Mundial Integrado (CMI), nas palavras de Guattari (1985), não acontece com codificação ou sobrecodificação, mas com um sistema que integra descodificação-recodificação,

que captura fluxos descodificados de forma interminável e incessante – uma axiomática geral dos fluxos. Axiomatizar, aqui, é reterritorializar qualquer fluxo que ameace o capitalismo: a insatisfação da greve resolvida com o aumento salarial, a insatisfação da fome resolvida com programas sociais, a insatisfação do conhecimento resolvida com a escola de massas, sempre na atuação mínima para manter a organização estatal máxima.

Assim, qualquer linha de fuga que coloque em risco um funcionamento social voltado para o acúmulo de capital precisa ser capturada. Isso acontece porque novas subjetividades implicam novas formas de vida, como, por exemplo, novas expressões em vestimenta, música, relacionamento etc. Se estas novas formas colocarem em xeque o fim último do modo capitalístico, que é o lucro, rapidamente esses fluxos são capturados e novas tendências subjetivas viram mercado.

O Estado moderno ou Estado-nação é o modelo, ou o agente que garante tal captura, que certifica as reterritorializações e atualiza as axiomáticas. No interior dessa sociedade estatal capitalista temos a fabricação de subjetividades e modos de existência que se alinham aos preceitos do capital. Assim, não há capitalismo sem Estado e qualquer modelo estatal só se diferencia na sua forma, uma vez que a sua existência serve ao mesmo propósito – produção de excedentes para acúmulo de capital. Seja um estado totalitário, democrático, socialdemocrata ou mesmo socialista, a função estatal permanece capitalística. Esse viés põe por terra as discussões da filosofia política que antagonizam regimes democráticos de regimes comunistas, analisando pelo viés do desejo e não por suas ideologias.

Isso não significa dizer que todos os Estados capitalísticos são a mesma coisa, sem idiosincrasias, contingências, aspectos singulares, mas sim que a integração mundial em torno do capitalismo pro-

move um mesmo modo de funcionamento socioeconômico. Ou seja, a somente aparente polimorfia estatal é a viga de sustentação de um isomorfismo do capital. As diferentes atualizações de Estado se dão pela sensibilidade aos axiomas (provenientes, em geral, dos movimentos sociais). Enquanto alguns modelos de Estado contêm os fluxos por medidas políticas e econômicas, outros utilizam a força totalitária e o terror, diminuindo direitos e aumentando a repressão. A repressão se torna necessária porque o fim dos axiomas impede a captura de fluxos desejantes, colocando fim a um processo maquínico que acompanha o desejo de produção. Nesse sentido, o estado totalitário não é um estado máximo, mas um estado mínimo que retira todos os axiomas “resistentes” ou “marginais”. No limite, os únicos axiomas mantidos no estado totalitário mínimo são o equilíbrio do setor externo, o nível das reservas e a taxa de inflação²⁵. A consequência é o retorno a um estado selvagem (proliferação de centros urbanos precarizados).

Diante deste quadro, o CMI apresenta uma dinâmica que coloca de um lado do espectro o fortalecimento do mercado interno (países colonizadores) e, de outro, privilegia-se o mercado externo (países colonizados). Entretanto, Deleuze e Guattari (2011) enfatizam que todas as nuances do espectro trabalham para o mercado capitalista, que visa à produção como meio de acúmulo de lucros. As diversas sociedades mundiais estão sujeitas a navegar de um espectro a outro, dependendo das suas contingências históricas e como se apresentam suas elites governantes.

A concepção deleuze-guattariana de entender a sociedade e seus modos de funcionamento no capitalismo, como se pode imaginar, não conta com a esperada revolução marxista, uma vez que as

²⁵ Curiosamente, na data de 22 de março de 2023 o Banco Central brasileiro, que obteve independência sob a gestão de governos neoliberais gestados após golpe parlamentar corroborado pelo judiciário, manteve as maiores taxas de juros do mundo sob a justificativa de contenção da inflação - o que pode ser contestado quando observamos que os preços sobem quando a produção interna tem como alvo o mercado externo, dada a condição de inferioridade da nossa moeda e os interesses rentistas que exercem influência sobre a economia nacional.

crises do capitalismo (ameaça de fim do lucro, uma morte que vem de dentro) são recodificadas por axiomáticas que impedem que o sistema colapse totalmente sem se reorganizar.

Nessa compreensão, ainda que pareça muito pessimista, não se trata de defender o fim da história pela via inversa. De acordo com os filósofos há possibilidades de resistência e reconfigurações: destacam, por exemplo, a importância da via da micropolítica e das pequenas insurgências (microrrevoluções), que operam especialmente na perspectiva do desejo (e não da conscientização), através da produção de máquinas de guerra.

Quando adotamos o desejo como categoria central de análise sociocultural, as teorias que explicam a política através de amplos movimentos socioeconômicos são contestadas em seus limites: a criação de um mundo novo. Dentro de uma ótica imanente, o foco está na observação de emergências subjetivas, com o intento de atuar no menor, no cotidiano da vida comum. “Em suma, trata-se de uma política imanente de atenção ao acontecimento, que inova ao não postular um modelo prévio e transcendente de sociedade ideal” (Ferreira Neto, 2015, p.398).

Esta política menor, ou micropolítica – conceito que surge em “Mil Platôs” (Deleuze; Guattari, 2011), não trava uma dualidade à política macro, ou seja, não há uma moralização dos modos de pensamento polarizando e criando maniqueísmos²⁶: “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 99). Logo, não se trata de trocar análises macro por micro, mas agregar um olhar mais contextualizado e particular. Tal análise, complementada pelo modelo de linhas de força, permite um modelo teórico com potencial de transformar práticas cotidianas e/

²⁶ Todavia, adotamos o conceito como importante para a educação pela própria natureza do ato docente, trincheira subjetiva do cotidiano escolar. Neste sentido, a articulação macro-micro é reiterada e continuamente alimentada, mas a ação, a atividade didática, é sempre local, contextual, menor, micropolítica.

com as práticas pedagógicas. Igualmente possibilita um foco na produção de subjetividades: Guattari (1985) chega a afirmar que a maior produção do CMI é a subjetividade capitalística e possivelmente aí se encontra o maior *front* de resistência. Por todos os lados, nos mais diversos contextos, há uma confluência de desejos por dinheiro, fama, sucesso, consumo, poder e acúmulo. Tais subjetividades produzidas no contexto de produção e consumo são fundamentais para a continuidade do *socius* estatal moderno, independentemente da posição social ocupada pelos indivíduos.

Trabalhadores, consumidores, empresários, chefes... todos subjetivados e escravos da lógica do capital (obviamente com condições objetivas e materiais muito distintas). Isso, por exemplo, explica a defesa que muitos indivíduos subjugados fazem do funcionamento da máquina capitalista, como se afundam em trincheiras neoliberais e saem em defesa do mercado, da meritocracia e dos lucros exorbitantes de grandes empresas e bilionários, ainda que vivam de forma extremamente precarizada. Assim, o CMI consegue monetarizar seus limites, reterritorializar fluxos esquizofrênicos, não permitindo a chegada da esquizofrenia (ruptura total com os códigos ou territórios). O desejo *esquizo* é o limite exterior do capitalismo, um limite que nunca é atingido.

Para a produção de outras subjetividades, os autores (Deleuze; Guattari, 2011) apontam para a necessidade de uma máquina de guerra. Essa, não tem a guerra por objetivo, mas a luta contra espaços e tempos estriados pela máquina estatal. A máquina de guerra é o fora do estado que visa então ocupar e promover espaço e tempo liso que possibilitem o nomadismo subjetivo, ou seja, a busca por intensidades que não seja conduzida para fins imersos na lógica produção-consumo que movimenta o ciclo de acúmulo de capital. Essa luta através da máquina de guerra se dá no nível dos axiomas, no nível da micropolítica

(política menor). As estratégias incluem não permitir que movimentos revolucionários sejam reterritorializados pela máquina estatal, utilizando os axiomas para a produção de novas subjetividades, outros modos de expressão e vida, não permitindo que os axiomas “marginais” sejam burocratizados e acoplados na máquina capitalística.

Como todos são escravos da subjetividade capitalística, o capitalismo é a mais drástica de todas as formações sociais. A luta é, portanto, pela produção de intensidades, composições estéticas e políticas que distam dos fins acúmulo-consumo, uma subjetividade que não deseja o poder, o fascismo, o domínio. A pouca intensidade de vida é facilmente capturada pelos agenciamentos de poder²⁷, ou seja, uma vida triste é o primeiro passo para o desejo de dominação. A vida alegre, ativa, que produz inconsciente é, assim, o objetivo da filosofia da diferença.

A subjetividade capitalística cumpre três funções: a culpabilização, segregação e a infantilização (tutela do estado). Logo, a vida organizada pelo estado, composta pelas codificações capitalísticas é uma vida sedentária. Há na percepção de mundo dos nômades algo muito particular, singular, único, que dificulta exemplos. A priori, afirmamos que não há possibilidade de não se relacionar com o espaço-tempo estriado, mesmo para o nômade, mas a busca é pela subjetividade que não se submete ao Estado. O nômade investe sempre que possível no espaço-tempo liso ao promover uma relação de afetos com os desejos. Logo, máquinas de guerra não reterritorializadas pelo capitalismo continuam a promover então espaços-tempos lisos que permitem potencialização de intensidades que configuram subjetividades nômades, num processo que Guattari (Guattari; Rolnik, 2013) denominou de processos de singularização da subjetividade.

²⁷ Agenciamentos de poder incluem a família, a mídia, as escolas, as empresas, as redes sociais, pois, se tudo é máquina, os mais diversos acoplamentos podem funcionar como dispositivos de subjetivação.

A mudança social passa, então, pela capacidade de acoplamento com processos de transformação do real. Para a escravização desejante imposta pela captura de fluxos do capitalismo, Deleuze e Guattari propõem a esquizoanálise²⁸ como forma de criação de novas realidades, o que possui um sentido clínico para uma singularidade subjetiva neurótica, mas também um sentido político afirmativo frente às necessidades do capital. O trabalho da esquizoanálise é devolver um sentido afirmativo à própria vida, devolver ao desejo o que foi capturado pela máquina capitalística. Esquizoanálise, portanto, é uma teoria/prática que propõe novas possibilidades de análise e experimentação do sujeito e do seu campo social. O *esquizo* é aquele que se desterritorializa e ao territorializar se faz no processo de reterritorialização, num movimento incessante, nômade, mais capitalista que o capital. A esquizofrenia é o limite absoluto, o fim intensivo do capital.

Mas como as forças da esquizofrenia como processo podem trabalhar a favor da revolução? Deleuze e Guattari (2011) introduzem a esquizoanálise como método, mas sem manual. O objetivo é colocar em funcionamento as máquinas de guerra, as máquinas microrrevolucionárias, as máquinas desejantes e esquizofrênicas e as máquinas analíticas, todas acopladas: é a recolocação do problema em termos de produção. Como não há manual, a esquizoanálise pode ser muitas coisas. Poderia inspirar pedagogias? Seria possível pensar uma micropolítica da Educação Física ou um currículo enquanto máquina de guerra?

Voltaremos a discutir a esquizoanálise com maior riqueza de detalhes no último capítulo. Por ora, podemos afirmar que, em certo sentido, a perspectiva pós-crítica em Educação Física é a que mais se aproxima da visão aqui apresentada, mesmo que por outras vias. De acordo com Bonetto (2021), mesmo que as pesquisas com o currículo

28 Do grego: se despegar do eu para produzir intensidade. O neurótico está investido com todas as suas forças no eu narcísico. Não se trata da esquizofrenia como doença mental.

cultural tenham certa dificuldade de enunciar um sujeito teleológico bem definido, é possível identificar que o foco da intervenção pedagógica dessa perspectiva educacional se dá a partir de uma série de traços subjetivos contra hegemônicos, relacionados com a justiça social, com a equidade, democracia e solidariedade. E não faz isso de maneira descontextualizada, ao contrário, defende princípios éticos e políticos, além de encaminhamentos didáticos diretamente relacionados a essas subjetividades democratizantes e solidárias (reconhecimento da cultura da comunidade, evitamento do daltonismo cultural, justiça curricular, ancoragem social dos conhecimentos, enunciação dos saberes discentes e descolonização do currículo [Neira; Nunes, 2009]).

A título de exemplo, podemos mencionar o artigo de Neira que, no ano de 2006, já descrevia as potencialidades de um currículo multicultural da Educação Física enquanto “alternativa ao neoliberalismo”²⁹, cujo objetivo seria romper com as intenções de reprodução das condições de desigualdade social. Ainda nessa obra, propõe a incorporação da experiência dos alunos e alunas como conteúdo a serem explorados e a partir dos quais todos pudessem ampliar seus conhecimentos. Também propôs a articulação da cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, sem hierarquizá-las. No processo, um professor comprometido mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que, por ser resultado de sua ação, o acesso à ela é direito de todos e à escola cabe socializá-la. Assim, transformará a aula de Educação Física num espaço de circulação de conhecimentos, em que todas as crianças e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros (Neira, 2006).

Em uma obra mais recente, Neira (2019, p. 86) continua falando sobre essas outras produções subjetivas: “Uma pedagogia que

²⁹ Está no título da obra.

ajuda a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade não constrói consensos, pois prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador”. O desejo apontado pelo autor é que sejam incorporados ao currículo os conhecimentos dos grupos minoritários para que possam converter-se em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que equivale a dizer um ambiente coletivo baseado nos princípios da solidariedade e do poder compartilhado.

É assim que a defesa de uma Educação Física democrática e democratizante se fortalece, com base no diálogo, e que não é pouca coisa se considerarmos os tempos sombrios em que vivemos, quando se tornam cada vez mais escassas as oportunidades de realizar, divulgar e ocupar posições em “defesa do direito às diferenças” (Neira, 2019, p. 100).

Assim, na ótica cultural, ganham destaque tanto as estreitas conexões entre a característica construída do currículo e a produção de identidades sociais e culturais quanto a descrição das diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como resultado de um processo de construção social (microfísica das relações de poder e o engendramento dessas na produção de representações e identidades).

Segundo Guattari (1999), o processo de singularização corresponde a outras maneiras de ser e de perceber contrárias à produção de subjetividades capitalísticas, que parte de uma leitura da própria situação de grupos marginalizados, rumo à possibilidade de criação e de autonomia.

A subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das mais retrógradas figuras da socialidade. E, no entanto, é possível conceber outras modalidades de produção subjetiva – estas processuais e singularizantes (Guattari, 1999, p. 190-191).

Ademais, sobre a produção de subjetividades escolares, Bonetto (2021) demonstra que as atividades desenvolvidas dentro das aulas

de Educação Física na perspectiva pós-crítica incitam desejos, valores e traços subjetivos outros, não dominantes, logo, anticapitalistas.

Se considerarmos que, na análise dos autores supracitados, o capitalismo se nutre das subjetividades padronizadas com orientação individualizante e meritocrática, as experiências pedagógicas com a Educação Física cultural, ao potencializarem a diferença, as singularidades e o devir, atuam então, sobremaneira, como dispositivo micropolítico de deslocamento da produção subjetiva dominante (Bonetto, 2021, p. 286).

Há, portanto, um encontro da afirmação aqui apresentada, que relaciona a teorização de uma Educação Física pós-crítica enquanto máquinas de guerra. Tanto que o autor finaliza apresentando a Educação Física enquanto um dispositivo *sabot*, que por meio de suas atividades pedagógicas opera em lógica contrária à dominante, produzindo pequenas sabotagens singularizantes na produção sobrecoficante da máquina social escola.

Por fim, a máquina aqui exposta, a perspectiva pós-crítica de Educação Física, atua nos processos de singularização das subjetividades, potencializando a diferença e o devir: não fabrica nada, distorce, reconhecendo a multiplicidade de formas de vida e a existência dessas dentro e fora da escola.

3.8 Desejo, aprendizagem e Educação Física

Na herança cartesiana quem aprende é justamente um sujeito. Se para pensar há necessariamente um sujeito pensante, para aprender há um sujeito aprendente. Todavia, quando o limite é o cerne, a aprendizagem não pode ser entendida como resultado da ação de um sujeito estável e ciente do processo de autoconstrução. Precisamos de novas concepções de aprendizagem, concepções que entendam a subjetividade como produto de relações contínuas, uma constituição de

uma experiência de si em conjunto com a criação de mundos – uma política cognitiva, portanto (Kastrup; Tedesco; Passos, 2015).

Na concepção psicológica hegemônica e mesmo no senso comum fruto do cartesianismo, quando falamos de aprendizagem imediatamente remetemos a um sujeito aprendente. Não à toa, as criações teóricas acerca da aprendizagem apresentadas pela psicologia do desenvolvimento, ancoradas na visão representacional do conhecimento, estabelecem guias teóricos e métodos de ensino que buscam melhor adequar o sujeito ao mundo – um sujeito que compreende um mundo que é o mesmo para todos, regulado por leis universais, científicas. Entendemos que essa aprendizagem é, portanto, um processo de moralização que fere uma ética dos devires. Uma forma de entender a aprendizagem que não contempla os anseios de uma educação aberta e ataçadora de fluxos libertários, avessos à máquina social axiomatizante.

Existem infinitas formas de se conceber a aprendizagem – seja a partir da filosofia, da psicologia ou tantos outros campos filosóficos, científicos ou mesmo artísticos. O campo da aprendizagem, atravessado por infinitos planos de imanência, é marcado pela disputa de território, embate por poder de validação, envolto em relações socioculturais complexas que buscam impor suas concepções. Nesse sentido, interessa menos definir o que é aprendizagem, e mais apontar como uma determinada concepção possibilita operações didáticas potentes para um cotidiano escolar com aberturas para linhas de fuga.

Entretanto, mesmo que contando com infinitas produções conceituais, tal campo pode ser dividido em ao menos duas formas distintas de aprender: a reconhecimento – ato de conceder resposta a um problema já formulado; e a invenção/criação – ato de criar os próprios problemas (Gallo, 2013). Por dentro de uma visão geofilosófica, Gallo entende que a educação ocidental possui uma matriz platônica, que

coloca o aprender como uma reconção. Logo, o sentido da educação é acelerar o processo de reconhecimento das ideias perfeitas. A perspectiva cognitiva da educação acarreta em metodologias homogeneizantes e aos anseios do controle científico.

De forma complementar, Kastrup (1999) aponta a inexistência no campo da psicologia do tema invenção e afirma a necessidade de uma exploração dessa possibilidade. Ao reconhecer o forte caráter filosófico da questão, impossível de ser perseguida somente pelo viés psicológico moderno, a autora se coloca a pensar em novas formas de olhar para a cognição sem, no entanto, julgar outras perspectivas. A discursividade instaurada pela filosofia francesa contemporânea inspirou Kastrup, principalmente a partir de Deleuze e Bérgeon, a repensar o que é aprender, fugindo do campo da psicologia que entende aprender como conexão do sujeito a uma realidade única e concreta.

Para Gallina (2008), boa parte dos contextos de ensino não problematiza a aprendizagem, como se ela fosse uma consequência direta de como se pensa, organiza, efetiva e avalia dos métodos de ensino. Mas, para a autora, isso é um problema, pois não é o ensino que estabelece as condições do aprender, mas justamente o inverso, afinal somente um método aberto para invenções possibilita uma aprendizagem para além da atividade cognitiva. Imanência é o crivo nessa visão, imanência entre problema e solução, invenção e aprendizagem – semelhante à imanência do conceito e seu plano. A defesa é por uma aprendizagem capaz de produzir seus próprios problemas e atualizar sob a forma de conceitos, uma atividade muito próxima do cartógrafo, conforme discutimos no primeiro capítulo. Assim, a aprendizagem em Deleuze é uma experiência caracterizada pela invenção, próprio do fazer filosófico do francês, caracterizada pela criação de conceitos.

Ao concordar com Gallo, Kastrup e Gallina, e diante da hegemonia dos processos cognitivos na escola, da ausência de concep-

ções inventivas de aprendizagem, questionamos qual teoria poderíamos extrair a partir da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari que nos ajudassem a enfrentar tais dilemas?

O aprender ocupa, na filosofia de Gilles Deleuze, um lugar de destaque. É um ato de adaptação e de criação, um agenciamento complexo, que concerne às condições de possibilidade do próprio pensamento: formação da Ideia e formulação do problema. O aprender vai além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível. Schérer (2005) aponta a existência de três balizas para a compreensão de uma teoria do aprender em Deleuze: a fuga de uma concepção de aprendizagem em que as soluções já estão dadas, o direito à invenção problemática singular e a fortuidade dos encontros que nos levam ao aprender, varrendo qualquer possibilidade de governo. Mais do que isso, Schérer acredita que Deleuze nos ensinou a remar na contramão da esterilização da criação, a não adentrar correntes doutrinárias da moda, a retirar das sombras potenciais aliados, em busca incessante de novas formulações no pensamento.

Indo no mesmo sentido, Gallo (2017) visualiza a partir das obras “Proust e os signos” e “Diferença e repetição” uma “quase” teoria da aprendizagem deleuziana, um modo de ver a educação que se distancia da filosofia clássica e suas filhas científicas modernas. Nesta combinação, aprender é um encontro com signos, retirando a ênfase na emissão de signos. Ao focalizar os agenciamentos em detrimento de uma ação objetiva, Gallo coloca em jogo a questão do inconsciente – no sentido deleuze-guattariano – no papel da aprendizagem. Tal forma de entender a aprendizagem traz consigo, evidentemente, a imprevisibilidade do processo, a impossibilidade de controle e previsão. Aprender é um processo que somente se entende depois de consumado e, mesmo assim, parcialmente.

Kastrup (1999) persegue a mesma direção por outros rizomas. Para a autora, a história da psicologia demonstra como existe um falso problema da criatividade, pois ela sempre foi entendida como subordinada à inteligência e resolução de problemas. Tais problemas a serem solucionados estão sempre a serviço dos agenciamentos de poder das máquinas sociais. Assim, dentro da psicologia, a invenção nunca foi de fato um problema. Para superar essa condição, Kastrup utiliza como ponto de partida para sua inferência a discussão foucaultiana sobre a ontologia da verdade. Ao se voltar para o campo da cognição como espaço de representação, as metanarrativas psicológicas modernas formulam a questão pressupondo invariabilidade e exatidão, o que elimina qualquer possibilidade de invenção. “Somente uma mudança na formulação do problema da cognição, o que depende de uma problematização de seus pressupostos filosóficos e epistemológicos, abre a possibilidade para um estudo da invenção” (Kastrup, 1999, p. 19).

Dentro da bifurcação filosófica da analítica da verdade e a ontologia do presente, a psicologia claramente permaneceu na primeira. A analítica da verdade exclui o tempo como substância do real e é justamente este componente que Kastrup resgata para compor seu pensamento, em aliança com os filósofos Bérgrson e Deleuze. É preciso enfatizar que aqui invenção não é tratada como criatividade, não é um processo psicológico individual ou possui um sujeito como centro, mas fruto de uma duração temporal que impede distinção entre sujeito e objeto. Kastrup sugere que a psicologia redefina o conceito de cognição colocando foco na invenção e não na reconhecimento, buscando as condições paradoxais de um pensamento que assume formas sempre híbridas, plano de condições de uma cognição ampliada, “que inclua a reconhecimento, mas também a invenção. Condições complexas para uma cognição paradoxal, inventiva e imprevisível” (Kastrup, 1999, p.168). Assim, para Kastrup, aprender é construir um mundo para si, ao mes-

mo tempo em que se constrói, em um processo de articulação de multiplicidades que denominou de aprendizagem inventiva.

Ainda que os escritos de Schérer, Gallo, Gallina e Kastrup sejam elucidativos para pensar uma aprendizagem diferencial, acredito que o assunto não apresenta esgotamento. A primeira afirmação é da aprendizagem como transformação na subjetividade – é tornar-se outros(as). Sendo a subjetividade um processo resultante da dobra do fora no interior, estamos a todo o momento sendo subjetivados pelo nosso entorno, pelas possibilidades dos acontecimentos. Chamo de aprender, portanto, a consecução dessa passagem do devir: se entendermos a subjetividade como efeito de um processo que envolve instâncias pré-subjetivas e pré-objetivas, o aprender está intensamente conectado com o devir, uma abertura para o tempo: “Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (Deleuze, 2015, p. 238).

Uma vez que esse movimento é incessantemente atacado por forças que nos encontram, acreditamos em um nomadismo subjetivo subjacente ao processo de aprendizagem, ou mesmo inconfundível. O que essa lógica de processo coloca em xeque é qualquer compreensão de sujeito dado, algo extensamente discutido em todo o nosso trabalho de pesquisa. Vimos também como essa perspectiva é radicalizada em Deleuze, com a perspectiva de um pensamento do fora – algo já presente em Foucault (Ribeiro, 2011).

Isso não significa que não temos, enquanto indivíduo singular, nenhuma agência sobre a própria produção subjetiva. Dentro de um exercício sempre perigoso de metaforizar, podemos pensar em uma pessoa à deriva nas forças das ondas do mar. O oceano é gigantesco, com ondas em interações complexas e com forças para vários lados, levando nosso naufrago para locais inesperados. Nesse contexto, o nadador não escolheu o ponto de naufrágio, o que tem correlação com

nossa história de nascimento; tampouco consegue controlar a massa de água que influencia suas possibilidades, assim como não controlamos as forças que nos acometem pelos encontros, sempre indeterminados, ainda que intuídos. A força que resta ao nadador náufrago é aquela dos seus braços, uma força menor, mas que também compõe no processo de existir.

Em paralelo com a produção subjetiva, não resta ao indivíduo viver como lhe determinam certas forças, mas há possibilidade, ainda que muitas vezes limitada, de agir sobre si. Schérer (2005) acrescenta que, influenciado por Nietzsche, Deleuze apresenta um grande paradoxo: é justamente no exercício de despersonalização que nos aproximamos de falar “em nome próprio” (p.6), uma intensa abertura às multiplicidades que nos atravessam, uma relação amorosa com os agenciamentos, não submissa.

Compreender melhor como as forças que nos atravessam ajudam a intuir a passagem do tempo, uma sensibilidade ao devir que não submete as conexões ao racionalismo neurotizado. A racionalidade, uma intelectualidade aprisionada, é uma inteligência operando “fria” (Kastrup, 1999). Entendo, então, que aprender por reconhecimento é da ordem da inteligência, enquanto que aprender inventivamente é da ordem da intuição. Acreditamos residir aí a brecha para compreender o processo de aprender inventivamente como uma força de resistência contemporânea, micropolítica cognitiva. No entanto, esse processo, sendo de impossível previsão, mas passível de ser pressentido, demanda esforço para a superação egóica de um eu racionalizado. Não temos controle sobre as forças que irão nos acometer, nos afetar, que produções desejanter serão acopladas, mas há espaço para diferentes modos de ser atravessado.

Como a aprendizagem possui um caráter de desprendimento e transformação de si e as forças que nos acometem são imparáveis,

a ênfase que tencionamos está em como o indivíduo vivencia essa experiência – se aflito, apegado a um Eu imaginado e reforçado, ou se desprendido, em fluxo com as forças. São impeditivos da invenção a impossibilidade de autopoiese e obliteração do processo de invenção, processos que acontecem quando o sujeito toma a sua invenção como verdade, um apego ao senso comum da reconhecimento, formando verdadeiros regimes totalitários de subjetividade. Se concordarmos que há forças que impedem uma invenção de um si permanente, somente há sedentarismo, portanto, quando se realiza um apego de si, um movimento de retração que se encontra na gênese do sofrimento humano, com efeitos nefastos para a inventividade. O resultado é uma morte que coexiste com a vida, vida sem potência.

De onde vêm tanto os vetores que demandam criação subjetiva, quanto aqueles que encarceram a vontade de potência e performam um apego ao senso comum, senão nos aspectos sociais, culturais, políticos? As máquinas sociais podem, assim, potencializar ou entrar a inventividade. A escola, enquanto máquina, age da mesma maneira – lócus que maquina acoplamentos técnicos, sociais e políticos.

Deleuze e Guattari (2011) nos mostram que as subjetividades produzidas no contexto de produção e consumo são fundamentais para a continuidade do socius estatal moderno e independe da posição social ocupada pelos indivíduos. Trabalhadores, consumidores, empresários, chefes, professores, alunos... Todos podem ser subjetivados e se tornar escravos da lógica do capital. Isso explica a defesa que muitos indivíduos subjugados fazem do funcionamento da máquina do capital, pois o capitalismo consegue monetarizar seus limites, reterritorializar fluxos, não permitindo a chegada à esquizofrenia, a ruptura total com os códigos ou territórios. A esquizofrenia é o limite exterior do capitalismo, limite que nunca é atingido. O que é descodificado por um lado, é axiomatizado por outro.

Em tempos de crise econômica, o capitalismo impõe sua demência esquizofrênica acelerando processos de desterritorialização e reterritorialização visando a evitar a sua morte pela baixa tendencial de acúmulo e lucro, o que provoca profundas crises na economia do desejo. Para Guattari e Rolnik (2013), esse processo acelera o descarte de modos de existência, levando-nos a investir em fábricas de subjetividade serializadas, exigindo muita coragem para criar territórios singulares. As redes sociais criadas na era da internet nos dão mostras diárias do sistema. Nesse contexto, subjetividades dissidentes se fazem muito necessárias para a liberação do processo desejante e constituição de territórios singulares. Urge fazer coro aos “inconscientes que protestam” (Deleuze, 2013, p.34), privilegiar a produção de linhas de fuga, intensificação de desejo *esquizo*.

Na filosofia deleuze-guattariana, o desejo faltante é o desejo reacionário, típico das subjetividades capitalistas, desejo preenchido pelos acenos do poder, desejo pelo sucesso, pelo prazer, pela fama, pelo dinheiro, pela vitória, pela competição, pelo individualismo, pela capacidade de oprimir, mandar, determinar, sobrepor. Enquanto máquina aliada ao socius produtivo/consumista, as escolas operam verdadeiras fábricas subjetivas neuróticas, promovendo aprendizagem cognitiva que ignora processos de singularização. Como todos são escravos da subjetividade capitalista, o capitalismo é a mais drástica de todas as formações sociais. A luta é, portanto, pela produção de Corpo Sem Órgãos (CsO), pela produção de intensidades, pela composição estética que dista dos fins produção-consumo, uma subjetividade que não deseja o poder, o fascismo, o domínio. A pouca intensidade de vida é facilmente capturada pelos agenciamentos de poder, pois uma vida triste é o primeiro passo para o desejo de dominação. A vida alegre, ativa, que produz inconsciente é, assim, o objetivo da esquizoanálise.

Distante dos movimentos reacionários, podemos entender o desejo *esquizo* como produtivo, incontrollável, singular, que acontece e escapa das linhas duras das máquinas reguladoras. Sendo *esquizo* tudo aquilo que escapa, que desvia das normas, nos questionamos se não temos o risco de um mergulho no caos, um olhar para o abismo do qual não há possibilidade de reorganização cognitiva, “Será que é possível captar a potência da droga sem se drogar, sem se produzir como um farrapo humano?” (Deleuze, 2013, p. 35).

Não se trata de defender uma subjetividade caótica. De antemão, afirmamos que não há possibilidade de não se relacionar com o espaço-tempo estriado, mesmo para o nômade, mas a busca é pela subjetividade que não se submete ao Estado (como não há aula sem amarras de poder). O nômade investe sempre que possível no espaço e tempo lisos ao promover uma relação de afetos com os desejos. Logo, máquinas de guerra não reterritorializadas pelo capitalismo continuam a promover então espaços-tempos lisos que permitem potencialização de intensidades que configuram subjetividades nômades, num processo que Guattari e Rolnik (2013, p. 35) denominaram de “processos de singularização da subjetividade”.

A mudança social passa, então, pela capacidade de acoplamento com processos de transformação do real. Para combater a esgravização desejante imposta pela captura de fluxos do capitalismo, Deleuze e Guattari propõem a esquizoanálise como forma de criação de novas realidades, intensidades, CsO (conceitos sendo tratados aqui como sinônimos), o que possui um sentido clínico para uma singularidade subjetiva neurótica, uma vez que o neurótico está investido com todas as suas forças no Eu narcísico, mas também há um sentido político afirmativo frente às necessidades do capital. O trabalho da esquizoanálise é, portanto, devolver um sentido afirmativo à própria vida, devolver ao desejo o que foi capturado pela máquina capitalística.

O *esquizo* é aquele que se desterritorializa e ao territorializar se faz no processo de reterritorialização, num movimento incessante, nômade, mais capitalista que o capital. A esquizofrenia é o limite absoluto, o fim intensivo do capital. Retomando a aprendizagem com conceito de desejo *esquizo*, acreditamos que há uma relação estreita, afinal são as potências dos encontros, os acoplamentos maquínicos que levam a zonas de intensidades singulares, em confluência com a produção para si do CsO; Aprender, nesse sentido, é também descodificar, produzir linhas de fuga, esquizofrenizar – aprender-esquizo ou esquizoaprender.

Logo, aprender está diretamente ligado à possibilidade de ser afetado, uma vez que não há problematização ou criação em cima daquilo que não nos intensifica. É desta forma que aprender se relaciona ao CsO, precisamente quando há uma recusa em ser um organismo subjugado pelo socius, quando insurge-se a falar por si. Sendo o corpo organizado pelo Estado profundamente delimitado em suas possibilidades, seus atos tornam-se previsíveis e rapidamente é capturado pelo modo capitalista de ser e existir. Contudo, o CsO não comporta fechamentos, quer ser rachadura – corpo fendido (Mossi, 2015), inventar e ter direito aos próprios problemas. Assim, aprender é, também, inventar um CsO para si.

Se entendermos a invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999) como movimentos de problematizações, de pensar o impensado, cabe pensar o processo a partir de processos desejantes que se contrapõem a ordem dominante esquizoaprender é um ato político, uma política cognitiva (Kastrup; Tedesco; Passos, 2015), uma maneira de enfrentar a homogeneização estética das semióticas capitalistas. Nesse sentido, aprender de forma esquizo é uma esquizopolítica (Carvalho, 2019).

Defendemos, então, uma cognição ampliada, distante dessa visão limitante e inseparável tanto dos devires que cavam rachadu-

ras nos esquemas cognitivos, quanto do coletivo, em que seu poder inventivo se amplifica. Assim, o aprendizado empreende um movimento rizomático. A cada ampliação rizomática, não se descobre uma verdade, mas atualiza-se uma virtualidade. Em termos práticos, significa que não existem conhecimentos fundamentais no ensino, não há base alguma, mas conexões absolutamente descentradas – o que desferiu um golpe mortal em termos muito caros na filosofia da educação, como estágios, fases etc.

A aprendizagem não busca o antecipável e acaba por encontrar o imprevisto. Logo, como afirmado muitas vezes por outros argumentos, a aprendizagem é um processo do qual não temos controle. Se o viver é autopoietico, a cognição deve ser dita invenção, cujos dois resultados, cujos dois inventos, igualmente imprevisíveis, são a estrutura da cognição e o mundo conhecido. Conceber a aprendizagem como processo diferencial demanda superação do projeto moderno de purificação das formas, que impede a compreensão do hibridismo entre indivíduo e sociedade, aprendizagem em redes múltiplas potencializada pelas novas técnicas.

Esquizoaprender é, em sentido primordial, invenção de problemas, cognição em devir. Mas a abertura ao devir não diz tudo sobre a invenção, pois necessita ainda da produção. Produção de si indissociável de uma produção de mundo, formas *ad hoc*, agenciadas coletivamente e maquinicamente pelo desejo. Isso somente acontece na prática com a matéria, na enação, pois o processo de aprendizagem acarreta invenção de problemas. Agora, naquilo que nos interessa mais de perto, como o conceito de esquizoaprendizagem poderia ser utilizado no âmbito da Educação Física? Talvez o ponto principal a ser destacado seja que, para compreender a aprendizagem na chave diferencial ao planejarmos aulas do nosso componente, o primeiro passo é abrir mão de qualquer controle. Isso não significa que não exista intencionalida-

de no gesto pedagógico, mas que não há qualquer pressuposição dos caminhos a serem trilhados pelas subjetividades discentes a partir das aulas. Tampouco significa que o resultado da aula pode ser qualquer coisa, mas antes de tudo que o que se valoriza é a abertura para forças que irrompem na imanência do encontro. Mesmo uma atividade cuidadosamente planejada produz agenciamentos imprevisíveis e, buscar controlar os efeitos de maneira autoritária definitivamente não favorece qualquer invenção cognitiva singular.

Neste sentido, mesmo que as aulas tenham um mote, produzido a partir de um tema, e que se anseie por certos resultados, considerar o processo de aprendizagem dentro de uma perspectiva deleuze-guattariana é se agradar com os modos que discentes se apropriam do que foi apresentado, se surpreender com suas questões, se deliciar com suas criações que, não raro, subvertem o plano inicial.

Como todo processo *esquizo*, uma aprendizagem da diferença se alimenta do caos, não para impossibilitar uma aula ou negar a agência docente, mas para romper com os grilhões da representação e subverter a lógica da escola moderna. Mesmo que dentro da sua especificidade de apresentar, tematizar, problematizar, vivenciar, experienciar, ressignificar, criar a cultura corporal, uma aula de Educação Física, seja ela de esporte, luta, dança, ginástica ou brincadeira, deve funcionar como um espaço de subversão em que as forças de singularização são prioritárias em relação ao desejo pela ordem. Na prática, não significa que não seja importante aprender a fazer uma manchete ou como fazer um “passo do romano”, mas que os gestos técnicos acontecem em decorrência de encontros que permitem que forças subversivas potencializem modos de existir, e não o oposto, como regras corporais e morais que homogeneízam modos de expressão.

CAPÍTULO 4

**PESQUISAR COM DELEUZE E
GUATTARI: VIRTUALIDADES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA**

*Numa cartografia,
pode-se apenas marcar caminhos e movimentos,
com coeficientes de sorte e de perigo.
É o que chamamos de “esquizoanálise”,
essa análise das linhas, dos espaços, dos devires
(DELEUZE, 1997, p. 48).*

Nos capítulos anteriores e seus subitens, vislumbramos as inúmeras análises, aproximações, roubos e deslocamentos da filosofia de Deleuze e Guattari no âmbito da Educação Física. Mais do que utilizar os próprios conceitos, esperamos que tenha ficado claro que o que mais é profícuo dessa aproximação é justamente a experimentação do modo de pensar da multiplicidade, do devir, do acontecimento e da imanência. Esses e outros conceitos não são respostas prontas para os problemas de nenhuma área, mas podem promover deslocamentos de um pensar sobrecodificado pelo capitalismo, pela modernidade, pela ciência positivista, pelas concepções de corpo, saúde e desempenho.

Dessa maneira, a territorialização dos conceitos deleuze-guattarianos nos ajuda a enxergar alguns problemas por um outro ponto de vista, mas que, sem os cuidados devidos, são rapidamente reterritorializados em análises pouco criadoras. De modo geral, os conceitos dizem mais daquilo que não devemos fazer, como não devemos seguir, destacam sobre o que impede o pensamento, a criação e a vida. Essa ressalva é uma ponderação metodológica!

4.1 Cartografia

Nos últimos anos, além da crescente utilização e a disseminação da perspectiva filosófica francesa em questão, houve também um espraiamento de um método de pesquisa denominado cartografia, diretamente relacionado com a filosofia deleuze-guattariana e que tem

sido utilizada em diversas áreas do conhecimento, Educação, Educação Física, Saúde Pública, Arquitetura, Artes, entre outras.

Como vimos, de acordo com Deleuze e Guattari, os elementos constitutivos das coisas (e de qualquer problema de pesquisa, seja da Educação ou da Educação Física) são feitas dos acontecimentos, são linhas de força, portanto, cartografáveis, passíveis de serem seguidas e tateadas. Os mapas resultantes dessa cartografia específica são sempre rizomas abertos, de múltiplas entradas e saídas, composto de infindáveis linhas que se multiplicam a cada olhar. Retomando brevemente o conceito de rizoma, veremos que esse não pressupõe qualquer processo de significação, o olhar está voltado para o processo e não para o resultado (princípio da ruptura assignificante), mapas como rascunho, cartografia constantemente traçada – negação da imagem paralisante do significado, que sempre remete a árvore do *Uno*. Diante disso, o rizoma pode ser mapeado, apresentar suas entradas múltiplas (princípio da cartografia). Enquanto mapa, porém, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas faces.

Mapas podem ser copiados, mas colocar uma cópia sobre o mapa não garante exatidão. Por outro lado, colocar o mapa sobre cópias possibilita o surgimento de novos territórios (princípio da decalcomania). Logo, enquanto o pensamento arbóreo paralisa, pensar rizomaticamente produz proliferações. Assim, nos princípios rizomáticos de Deleuze e Guattari, cartografar é o inverso de decalcar, é sempre percorrer novos territórios, ser guiado pelos territórios em busca de novas experiências, ocupar espaços de forma a vivê-los intensamente e não somente observar. Cartografar é tomar elementos do território e se deixar surpreender, uma atitude necessariamente aberta, uma postura obrigatoriamente intensa.

Nessa concepção, é possível distinguir nos territórios cartografados tipos distintos de linhas, que cumprem funções muito diferentes: temos as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar, linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular e as linhas de fuga.

[...] tento explicar que as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 9).

Deleuze e Guattari (1997b) explicam que três linhas nos compõem – cada qual com seus perigos. Não só as linhas de segmentos que nos cortam e nos impõem as estrias de um espaço homogêneo, mas também as linhas moleculares, que já carregam seus microburacos negros e, por último, as linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linhas de destruição. Enquanto as duas primeiras são linhas de contenção, territorialização, a última são linhas de desterritorialização. Dessa forma, no meio dos agenciamentos que se “negociam” as variáveis, segundo tal ou qual grau de desterritorialização, para determinar aquelas que estabelecerão relações constantes ou obedecerão a regras obrigatórias (linhas molares), e aquelas que servirão de matéria fluente à variação (linhas moleculares e linhas de fuga).

Ao mesmo tempo, temos linhas de segmentaridade bem mais flexíveis, de certa maneira moleculares. Não que sejam mais íntimas ou pessoais, pois elas atravessam tanto as sociedades, os grupos, quanto os indivíduos. Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis. Mais, porém, do que linhas molares a segmentos são fluxos moleculares a limiares ou quanta. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 101).

Estas procedem por limiares, constituem devires, blocos de devir, marcam contínuos de intensidade, conjugações de fluxos. Deleuze e Parnet (1998) apontam que estas linhas promovem mutações a cada limiar e cada conjugação, “fazem correr, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização que já não pertencem nem a um nem a outro” (p. 101). Deleuze e Guattari (1997b) afirmam que as linhas moleculares são do tipo “rizoma”.

A diagonal se liberta, se rompe ou serpenteia. A linha já não faz contorno, e passa entre as coisas, entre os pontos. Pertence a um espaço liso. Traça um plano que não tem mais dimensões do que aquilo que o percorre; por isso, a multiplicidade que constitui não está subordinada ao Uno, mas ganha consistência em si mesma (Deleuze; Guattari, 1997b, p. 235).

É importante destacar que as três linhas são imanentes. Dentro de um mesmo sujeito, animal ou projeto, temos infinitas linhas emaranhadas. Em certo momento, há freio e resistência, mas, em outro, há velocidade. Mais do que um vaivém entre os diversos tipos de linhas correndo nos dois sentidos, é ao mesmo tempo em que todas as linhas efetuam a existência de um corpo, segundo o conjunto de suas relações (Bonetto, 2016).

Por conta da complexidade, ou melhor, da quantidade de multiplicidades envolvidas e do movimento contínuo que empreendem, consideramos tarefa impossível mapear todas as interferências que participam de um específico agenciamento coletivo. No entanto, pensamos na possibilidade de mapear sentidos, cartografar os desdobramentos de determinadas linhas e identificar certos efeitos. Para Deleuze e Parnet (1998), a tarefa a ser desempenhada não deve ser a interpretação das linhas, mas o seu mapeamento, e para essa micropolítica não existe uma receita geral.

A cartografia como possibilidade de método de pesquisa tem como marco a visita de Félix Guattari ao Brasil na década de 1980, a

convite de Rolnik, culminando com a publicação do livro “Micropolítica: Cartografias do Desejo” (2013), escrito em coautoria entre ambos e publicado em 1986. Naquele momento, a cartografia não foi utilizada pelos autores como propriamente um operador metodológico, e sim como operador conceitual – além de servir como título da obra. A cartografia apresentada por Rolnik e Guattari buscou mapear movimentos sociais que indicavam a presença de revoluções moleculares, forças subjetivas da política do desejo que apresentavam vitalidade micropolítica. O engajamento político é sempre pela liberação dos processos desejantes, especialmente no Brasil que, para Rolnik, apresenta “uma cartografia perversa, poderosamente estabelecida. Cartografia colonial, escravocrata, ditatorial e capitalista” (Guattari; Rolnik, 2013, p. 9).

Posteriormente, Rolnik estabelece em sua tese de doutorado a cartografia como método de pesquisa, obra que posteriormente foi publicada em forma de livro no ano de 1989, denominada “Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo” (2016). Na tese, defende que, se para os geógrafos a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem, diferindo-se de um mapa como representação estática, as paisagens psicossociais também são cartografáveis. A tarefa do cartógrafo, a partir dessa premissa, é dar abertura aos afetos que pedem passagem, com uma prática que diz respeito às estratégias das formações do desejo no campo social, independentemente de seu objeto de estudo.

Rolnik define ainda o trabalho cartográfico a partir das relações de proximidade com o trabalho do psicólogo social, micropolítico, esquizoanalista e analista do desejo (Guattari; Rolnik, 2013). Cada aspecto da atividade do cartógrafo demanda uma especialidade na análise. O pesquisador será cartógrafo ao criar sentidos a partir de um

contínuo movimento de ressignificação; psicólogo social ao assumir a indissociabilidade entre o psíquico e o social; micropolítico enquanto compreender em sua prática uma dimensão política de análise da produção de subjetividade; esquizoanalista ao evocar a ideia de que a análise do desejo é a análise de suas linhas de fuga; analista do desejo, remontando a uma espécie de familiaridade em relação à prática da psicanálise.

Ao acompanhar processos e nos relacionamentos com pessoas, contextos, locais, livros, teorizações, enfim, toda sorte de encontros, o cartógrafo de alguma maneira canibaliza pensamentos, se nutre dos encontros para potencializar seu modo de operar. Afirma Rolnik: “o cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago” (Rolnik, 2016, p. 23). A proposição de Rolnik ecoa em diversas áreas e muitas pesquisas passam a utilizar o método cartográfico, muitas vezes como uma inspiração teórica distante dos estudos da subjetividade. Assim, o trabalho da autora, em conjunto com os pesquisadores Luiz Orlandi e Peter Pál Pelbart no Núcleo de Pesquisas da Subjetividade no programa de Psicologia da PUC-SP impulsionaram ainda mais o método cartográfico.

Outra obra importante para o desenvolvimento desta metodologia é “Cartografia e devires - a construção do presente” (Fonseca; Kirst, 2003), na qual as autoras Tania Mara Galli Fonseca e Patrícia Gomes Kirst reafirmam o perspectivismo e a crítica à separação entre sujeito e objeto. O grupo “Conexões” na Faculdade de Medicina da Unicamp e o Grupo “Prosaico” do Departamento de Psicologia da UFS completam esta breve história da metodologia.

Melhor dizendo, falta um destaque muito importante para nosso trabalho: em meados dos anos 2000, professores e pesquisadores do departamento de psicologia da UFF e do Instituto de Psicologia da UERJ se reuniram em seminários de pesquisa para enfrentar a missão de pensar a cartografia como método. Esses grupos produziram

encontros que geraram obras importantes acerca de possíveis pistas para o trato cartográfico da metodologia de pesquisa. Partindo das multiplicidades, os pesquisadores entendem que:

A realidade se apresenta como plano de composição de elementos heterogêneos e de função heterogênea: plano de diferenças e plano de diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10).

Assim, o grupo entende que cartografar é acompanhar percursos, processos de produção, conexão de redes ou rizomas, formando um mapa do qual nada se decalca, justamente por não haver uma única direção, entrada ou saída. Ainda de acordo com esse referencial, a cartografia consiste em acompanhar devires que compõem um campo social em contínuo arranjo e desarranjo. Deve-se reconhecer que estamos o tempo todo em processo. O processo cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experiência, em um movimento no qual o cartógrafo mergulha para dentro da rede dos agenciamentos que emergem entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo registra mundos, configurações territoriais, efemeridades, transitoriedades, momentos. Mais do que isso, extrapola tais aspectos para acompanhar devires numa espécie de abertura ao mundo ilimitado das possibilidades humanas (Passos; Kastrup e Escóssia, 2015).

Processo sem centro e não hierárquico que inverte a lógica da metodologia da pesquisa tradicional (*hodós-meta*¹), sem por isso deixar de ser rigoroso. Ao contrário, um rigor maior, por outra maneira de ver a questão, uma vez que múltiplos pontos de vistas compõe o processo. Dentro desta lógica, não há como definir formas *a priori*, “a elaboração do método da cartografia não poderia levar à formulação de regras ou protocolos” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 08) e “não

1 Passos, Kastrup e Escóssia (2015) invertem a etimologia da palavra metodologia, *metá-hodos*, que significa por trás do caminho. Assim, não tem metodologia de antemão, somente aquela que se faz no percurso.

há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada (p. 10).

As obras elaboradas pelo grupo do Rio de Janeiro sugerem ao total dezesseis pistas divididas em dois volumes, com oito pistas cada. As obras apresentam uma série de criações conceituais, experimentações práticas e propostas teóricas para uma pesquisa-intervenção nos estudos de produção de subjetividade (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016).

Eis aqui, talvez um importante paradoxo a ser descrito sobre a cartografia. Para Carvalho², pensar a cartografia como um método é retirar toda a potencialidade do devir, circunscrever o acontecimento a uma perspectiva dada *a priori*. Sendo a cartografia uma experimentação aberta, sem métodos definidos, formas escolhidas ou objetivos claros de atuação de pesquisa, como poderia ela ser um método de trabalho científico?

Oliveira e Paraíso (2012) localizam o mesmo paradigma sobre a cartografia como método. Afirmam que a imagem comum de pensamento sobre “método de pesquisa” utiliza-o como uma figura de linha reta, um caminho que sabe previamente aonde vai e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta. No entanto, de outra forma, compreendem que o método não é um caminho predeterminado para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhas de uma questão: a potência do pensamento. “O que podemos, então, fazer da cartografia, quando estamos falando de métodos de pesquisa em educação?” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163).

O autor e a autora respondem asseverando que, numa cartografia, um objeto de pesquisa é usado apenas como testemunha de

² Arguição apresentada por Alexandre Filordi de Carvalho na ocasião do exame de qualificação da tese de Vieira (2020).

uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida. A criação torna-se a gênese do método cartográfico. Método que varia “com cada autor” e “faz parte da obra” (Deleuze; Guattari, 1997b), criador de fluxos de experiências notáveis, de sensibilidades e ações sobre as disposições sensório-motoras e capacidades intelectuais. Sobre se há passos a serem seguidos, procedimentos e movimentos específicos a traçar, eles respondem diretamente: “Não há, em nenhum dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, uma lista de ‘procedimentos metodológicos’” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 168).

Aqui, retomamos o paradoxo do método cartográfico que Vieira (2020) aborda a partir da pergunta: Cartografia é um método de pesquisa? A partir de algumas importantes referências (Oliveira; Paraíso, 2012; Guattari; Rolnik, 2013; Passos; Kastrup; Escóssia, 2015; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016), demonstra que, apesar de procedimentos e “pistas”, cartografar não possui de antemão um método específico, procedimentos validados e corretos e ações mais ou menos adequadas dependem da imanência do problema na relação com o pesquisador e demais envolvidos.

Ainda no contexto do trabalho de Vieira (2020) e da suspeita levantada por Carvalho de que pensar em método é pensar em relação significante-significado e pressupor formas de produzir verdades que se relacionam a um significante, o autor opta por compreender a cartografia de processos, de potencialidades que emergem, modos de subjetivação dos afetos que circulam no espaço:

Talvez seja mais prudente, portanto, definir que adotamos uma postura cartográfica de abertura aos imprevistos, ao mesmo tempo em que apontamos os momentos de delimitação do escopo, elucidando escolhas e decisões ao longo do processo, municiando nossos leitores com os critérios adotados, as possibilidades aproveitadas, bem como as incorrências do acaso, da fortuidade (Vieira, 2020, p. 39).

Corroborando com o autor, defendemos a cartografia como um operador metodológico a partir do qual traçamos os processos advindos das experimentações, em encontros dos mais diversos, como aulas, livros, artigos, disciplinas acadêmicas, grupos de estudo, congressos, vídeos em redes sociais, documentários, diálogos com colegas professores, pesquisadores e mais uma infinidade de momentos. Em síntese, os mapas constituem registros do efeito dos agenciamentos, anotações sobre o funcionamento das máquinas desejantes, seja na forma de pensamentos, discursos, subjetividades, hábitos, práticas cotidianas, seja nos modos de ser, pensar, existir.

Avançando, considerando outros elementos da filosofia de Deleuze e Guattari, ligados à sua atitude altamente revolucionária, criadora, aberta à diferença, uma importante postura da cartografia se faz necessária: a intervenção!

Ao cartografar, a postura do intelectual cartógrafo não deve ser passiva, neutra e de mera apreciação dos acontecimentos. Ao contrário, o cartógrafo necessariamente precisa se dirigir para os agenciamentos incentivando a ruptura das linhas fortes. Ainda que as linhas se entrelacem, se misturem incessantemente, são as linhas de fuga que uma cartografia convoca com maior intensidade. Nas palavras de Oliveira e Paraíso (2012):

Cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos; enfim, fabular, criar, pintar outros mundos para a educação (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 09).

Diante esse quadro geral, retomando o paradoxo apresentado por Oliveira e Paraíso (2012) ou ainda, buscando relacioná-lo com o nosso componente: cartografia é um método deleuze-guattariano para pesquisas com Educação Física? Afirmamos que se trata sim de uma

possibilidade metodológica bastante potente, uma ferramenta bastante flexível e interessante para investigar questões qualitativas dentro da nossa área. Todavia, assim como quase todas as ferramentas e metodologias qualitativas, sua potencialidade e adequação vão depender da rigurosidade teórica e argumentativa associada à captura de alguns traços subjetivos, desejos, linhas de força, discursos, relações de poder, entre outros.

O que aprendemos ao analisar as pesquisas com a cartografia é que elas podem muitas vezes, se afastar bastante do campo filosófico de Deleuze e Guattari. Alguns, afirmam fazer cartografia apenas seguindo os métodos bastante dispersos e sem fundamentação com as filosofias da diferença. Essa característica por si só não consiste em um erro, é somente um ponto muito importante a ser considerado, pois a cartografia não combina com perspectivas estanques, estruturalistas e arregimentadas pela lógica positivista, mesmo que sejam das ciências humanas. Cartografar é tatear desejos, máquinas desejantes, subjetividades e processos de singularização. Cartografar não é sinônimo de *laissez faire!*

Por fim, além da própria filosofia deleuze-guattariana, a cartografia combina com os estudos culturais, teoria *queer*, filosofias da diferença, pós-estruturalismo, estudos decoloniais, psicanálise, campos de pesquisas étnico-raciais, latinos e dos povos originários, filosofia estética, arte, linguística, entre outros. Todos que necessariamente se interessam pelo denso e complexo processo de formação das subjetividades, do desejo e da diferença.

Em relação aos meios de produção de dados, de antemão, a cartografia nos regula pouco sobre caminhos, pressupostos e passos a serem dados. Assim, não existe uma obrigatoriedade, uma característica fundamental, muito menos uma receita única da cartografia. Ela é uma criação, contextualizada, imanente, que acompanha os agencia-

mentos investigados e se molda aos anseios do/a pesquisador/a e de seu objeto de pesquisa. Assim como fez Bonetto (2021) com as esquizoexperimentações e Gehres (2019) com a esquizoanálise na Educação Física.

A cartografia incorpora diferentes ferramentas metodológicas, recria e agrupa tudo aquilo que pode orientar a direção dos fluxos de força, seja entrevista, questionário, seja seguindo como uma pesquisa-intervenção ou pesquisa-participante, ou ainda como um etnógrafo em seu campo investigativo. A cartografia não mede esforços para produzir seu memorando de linhas. Ela pode incorporar ainda estratégias advindas de diários de bordo, registros fotográficos e de vídeo, poesias e contos, pode se dar por análise bibliográfica, documental ou por questões filosóficas bastante abstratas.

No âmbito da Educação Física, a partir de seus diferentes usos e características, que em diferentes graus se aproximam ou se afastam de Deleuze e Guattari, é possível dizer que a cartografia também tem sido utilizada das mais variadas formas, enquanto método, nas pesquisas apresentadas no capítulo 2 (Machado, 2011; Alves, 2011; 2013; Rodrigues, Kramer, 2016; Gehres; 2019; Vieira, 2020; Gomes, 2020; Silva, 2021; Reubens-Leonidio, 2022).

4.2 Pesquisa-intervenção

De forma similar, Paulon e Romagnoli (2010) se apropriam de elementos e enunciados sobre a cartografia, territorializando-os na psicologia social, em que acabam por denominá-la de pesquisa-intervenção³. Nesse campo, também não é a técnica ou o enquadre que define o caráter de pesquisa-intervenção, mas a posição que o pesqui-

3 O termo “pesquisa-intervenção” tem se consagrado como um método/olhar nas pesquisas de psicologia social. Isso não quer dizer que, sem esse termo, a cartografia não seria algo ativo. As características de ação e intervenção na cartografia são pressupostos. Aqui, citamos mais como um entusiasmo ao trabalho desenvolvido no Brasil pelas pesquisadoras em análise institucional do que propriamente uma filiação.

sador ocupa nos jogos de poder, fundamentalmente sua implicação com a instituição do saber científico, e sua abertura para criar zonas de indagações e desestabilização.

De acordo com as autoras, trata-se de radicalizar a pista metodológica deixada por Nietzsche de apreender a existência justamente naquilo que ela tem de mais aparente, promovendo um deslocamento das contradições percebidas na realidade para a imanência, o que conjuga formas estabelecidas e forças inventivas. “Nesse movimento em que conhecimento e ação coproduzem novas realidades, novas perguntas e novas subjetividades vão se constituindo. Afinal, pensar é inventar” (Paulon; Romagnoli, 2010, p. 95).

Ainda sobre essa concepção, quando dissertam acerca dos meandros e melindres entre a pesquisa-intervenção e a cartografia afirmam:

Trata-se, pois, de inclinarmos sobre a micropolítica de intervenções que, concebida de forma indissociável da política da qual resulta e sobre a qual quer incidir, carrega consigo sempre certa dimensão da clínica – *klinamen* – de produção, pois opera desvios num plano que é sempre do coletivo, porque da ordem da subjetivação (Paulon; Romagnoli, 2010, p. 91).

Concordamos com as autoras quando afirmam que tais projetos implicam, portanto, uma indissociabilidade entre quem se propõe a conhecer e quem é conhecido, cujo resultado é uma coprodução/transformação de ambos. Nessa perspectiva, sujeito e objeto se engendram na pesquisa, agenciam-se, inventam-se em cada pesquisa.

Assim, a cientificidade, nessa proposta, abarca a complexidade e se efetua na sustentação dos planos de análise que compõem a realidade, nos jogos de forças que nos atravessam, pesquisadores, nossos objetos de estudos, as instituições, o campo do social, os quais são percorridos transversalizados por forças de produção, reprodução e antiprodução, moleculares e molares.

4.3 Esquizoanálise

Nessa constante articulação, percebemos que, em comum com a cartografia, ou melhor, outro tipo de cartografia se faz presente na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, nos trabalhos com Suely Rolnik, e ganha mais expressão com a denominação “esquizoanálise”, a qual procura os lineamentos que compõem as coisas do mundo, sem rótulos nem verdades absolutas:

A esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política (Deleuze; Guattari, 1996, p. 77-78).

Lembramos que a própria esquizoanálise propõe uma atitude tanto de cartografia das linhas de força quanto de mobilização dessas linhas, o que indica que a escrita também deveria acompanhar os agenciamentos e os acontecimentos conforme vão emergindo. Deleuze e Guattari (1996) também sustentam que a prática da esquizoanálise não vem após a instalação dos termos de sua filosofia e de suas correlações, mas quando se participa ativamente do traçado das linhas.

Em “O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia” (Deleuze; Guattari, 2011), há também um capítulo inteiro dedicado à esquizoanálise. No capítulo IV, “Introdução à Esquizoanálise”, os filósofos começam atacando a psicanálise edipiana, ressaltando o primado do campo social como termo do investimento de desejo definindo o ciclo e os estados pelos quais um sujeito passa.

Todo investimento inconsciente mobiliza um jogo delirante de desinvestimentos, de contrainvestimentos, de sobreinvestimentos. Mas, neste sentido, já vimos que há dois grandes tipos de investimento social, um segregativo e outro nômade, que são como dois polos do delírio: um tipo ou polo paranoico fascizante, que investe a formação de soberania

central e a sobreinveste, fazendo dela a causa final eterna de todas as outras formas sociais da história, que contrainveste os enclaves ou a periferia e desinveste toda livre figura do desejo – sim, sou um de vocês, da classe ou da raça superior. E um tipo ou polo esquizo-revolucionário, que segue as linhas de fuga do desejo, que passa o muro e faz com que passem os fluxos, que monta suas máquinas e seus grupos em fusão nos enclaves ou na periferia, precedendo ao inverso do precedente: não sou um de vocês, sou eternamente da raça inferior, sou uma besta (p. 366).

Para Deleuze e Guattari (2011), essas oscilações do inconsciente, essas passagens subterrâneas de um tipo a outro no investimento (molar e molecular), frequentemente a coexistência das duas, formam um dos objetos principais da esquizoanálise:

Dir-se-ia que, das duas direções da física, a direção molar que se volta para os grandes números e para os fenômenos de multidão, e a direção molecular, que, ao contrário, embrenha-se nas singularidades, nas suas interações e nas suas ligações à distância ou de ordens diferentes, o paranoico escolheu a primeira: ele faz macrofísica. Dir-se-ia que o *esquizo*, ao contrário, vai na outra orientação, a da microfísica, a das moléculas que já não obedecem às leis estatísticas; ondas e corpúsculos, fluxos e objetos parciais que já não são tributários dos grandes números, linhas de fuga infinitesimais em vez de perspectivas de grandes conjuntos (Deleuze; Guattari, 2011, p. 369-370).

Essa conjugação de regiões, uma molar e outra molecular, uma macropolítica e outra micropolitizada, forma nossos inconscientes como máquinas desejanter. Com as formações molares, elas configuram estatisticamente multidões organizadas e, conseqüentemente, tornam-se um aparelho de repressão e recalçamento. É assim que Deleuze e Guattari lançam a verdadeira questão da esquizoanálise: quais suas máquinas desejanter pulsionais? Em qual funcionamento, em quais sínteses elas entram, operam? Quais usos você faz delas (em todas as transições do molecular ao molar e inversamente)?

Ainda de acordo com os filósofos franceses, a proposta da esquizoanálise é potencializar as máquinas e produção desejanter, os aparelhos psíquicos e máquinas do desejo, máquinas desejanter e a

montagem de uma máquina analítica capaz de decodificar, visando o domínio das livres sínteses em que tudo é possível, as conexões parciais, as disjunções inclusas, as conjunções nômades, os fluxos e as cadeias plurívocas, os cortes transdutivos. “Destruir, destruir: a tarefa da esquizoanálise passa pela destruição, por toda uma faxina, toda uma curetagem do inconsciente. Destruir Édipo, a ilusão do eu, o fantoche do superego, a culpabilidade, a lei, a castração” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 411). Esquizoanálise, portanto, é uma teoria/prática que propõe novas possibilidades de análise e experimentação do sujeito e do seu campo social. Dentro da Psicologia, sugere uma nova clínica, a clínica das diferenças e do devir (tornar-se). Sob essa perspectiva, o sujeito vai além de seu diagnóstico e de seu teatro edipiano, podendo desconstruir rótulos e definições universais, afirmando-se e intensificando suas capacidades e potências como singularidades.

Todavia, devemos não confundir o processo de esquizofrenia que é a produção desejante com a condição clínica do esquizofrênico, mesmo que se reconheça a positividade de resistência da loucura, pois é aquele que sofre de não reconhecer a separação entre sujeito e objeto, justamente uma das críticas apresentadas acima.

Dessarte, os filósofos descrevem que a primeira tarefa positiva da esquizoanálise consiste em descobrir, num sujeito, a natureza, a formação ou o funcionamento de suas máquinas desejantes fugindo das interpretações. “O que são as suas máquinas desejantes? O que você faz entrar nelas? O que você faz sair delas? Como isso funciona? Quais são os seus sexos não humanos? O esquizoanalista é um mecânico, e a esquizoanálise é unicamente funcional” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 426).

Em função disso, ela não pode se ater a exames que, do ponto de vista do inconsciente, são interpretativos, ou seja, ela não pode se prender ao exame das máquinas sociais, pois é eminentemente inter-

venção. Dessa forma, a tarefa consiste em ver e analisar funcionalmente as máquinas desejanter. Não diz respeito a interpretar, pois uma máquina não se interpreta, capta-se seu funcionamento. Identificam-se suas engrenagens, suas rotações e intensidades. Não obstante, o exame de todas essas máquinas, sejam elas reais, simbólicas ou imaginárias, deve certamente intervir, mas considerando as máquinas como índices funcionais capazes de nos pôr na pista das máquinas desejanter, que lhes são mais ou menos próximas ou afins.

Em tom de síntese do longo capítulo, Deleuze e Guattari (2011) descrevem a segunda tarefa positiva da esquizoanálise: não existem máquinas desejanter fora das máquinas sociais e, da mesma forma, não há máquinas sociais sem as desejanter que as povoam. Em uma segunda tese da esquizoanálise, os filósofos afirmam que, dentro dos investimentos sociais, distingue-se o investimento libidinal inconsciente de grupo ou de desejo, do investimento pré-consciente de classe ou de interesse.

Sobre o desejo, dizem: “O desejo é um exílio, o desejo é um deserto que atravessa o corpo sem órgãos, e nos faz passar de uma das suas faces à outra. Ele nunca é um exílio individual, ele nunca é um deserto pessoal, mas um exílio e um deserto coletivos” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 500).

O princípio mais geral da esquizoanálise é o desejo, pois é sempre constitutivo de um campo social, ou seja, o desejo concerne à infraestrutura, não a uma ideologia. Ele está na produção como produção social, assim como a produção está no desejo como produção desejanter. Logo, a tarefa da esquizoanálise é atingir os investimentos de desejo inconsciente do campo social, como distintos dos investimentos pré-conscientes de interesse, e aqueles podem não somente contrariar estes, mas coexistir com eles em modos opostos.

Por essa razão, parece que a esquizoanálise pode dispor apenas de índices, os índices maquínicos para desemaranhar os investimentos libidinais do campo social dos grupos ou dos indivíduos. A terceira tese da esquizoanálise que os filósofos estabelecem diz acerca do primado dos investimentos libidinais do campo social sobre o investimento familiar. A quarta e última tese da esquizoanálise faz a distinção dos dois polos do investimento libidinal social, o polo paranoico, reacionário e fascista e o polo esquizoide revolucionário.

[...] Os dois polos se definem assim: *um*, pela sujeição da produção e das máquinas desejanter aos grandes conjuntos gregários que elas constituem em grande escala sob tal forma de potência ou de soberania seletiva, o *outro*, pela subordinação inversa e pela subversão de potência; *um*, por estes conjuntos molares e estruturados, que esmagam as singularidades, selecionando-as e regularizando aquelas que eles retêm em códigos ou axiomáticas, o *outro*, pelas multiplicidades moleculares de singularidades que, ao contrário, tratam os grandes conjuntos como outros tantos materiais próprios para sua elaboração [...] (p. 486).

Em suma, é pelo desejo, potencializando um fluxo descodificado, que a esquizoanálise opera. Ela procura pelo lugar que o *socius* reserva à produção desejanter, mapeia qual o desejo tem nesse local, sob que formas nele se faz a conciliação do regime da produção desejanter e do regime da produção social. A esquizoanálise pergunta, portanto, se nesse *socius* há possibilidade de passar de uma face de conjuntos molares de produção social a outra (não menos coletiva), mas em que se constituem as multiplicidades moleculares de produção desejanter. Procura e potencializa o desejo revolucionário, aquele desterritorializado, que corre demasiado longe, que corta fino demais e que escapa da axiomática do capitalismo.

No capítulo II do livro “Revolução molecular: pulsações políticas do desejo”, Guattari (1985, p. 142-143) descreve oito pistas (ou princípios) para uma esquizoanálise. Todavia, além de expressões muito gerais, tais como “Não atrapalhar” ou “Quando alguma coisa

acontece isto prova que alguma coisa acontece”, sua análise trata de maneira bem específica sua prática clínica, assentando-a, por exemplo, numa postura antipsiquiatria e antipsicanálise.

Na sequência, no subtítulo denominado “Programa”, o filósofo elenca pontos muito simples, mas que ilustram vários elementos sobre a esquizoanálise, alguns comuns com o que vimos supra em parceria com Gilles Deleuze.

- Não considerar o desejo uma superestrutura subjetiva que fica pisca-piscando;
- Fazer o desejo passar para o lado da infraestrutura, da família, do ego e a pessoa para o lado antiprodução;
- Abandonar uma abordagem do inconsciente pela neurose e a família, para adotar aquela, mais específica, dos processos esquizofrênicos, das máquinas desejantes;
- Renunciar à captura compulsiva de um objeto completo simbólico de todos os despotismos;
- Desfazer-se do significante;
- Deixar-se deslizar pelos caminhos das multiplicidades reais;
- Parar de ficar reconciliando o homem e a máquina: sua relação é constitutiva do próprio desejo;
- Promover uma outra lógica, uma lógica do desejo real, estabelecendo o primado da história relativamente à estrutura. Promover uma outra análise, isenta do simbolismo e da interpretação e um outro militantismo, arranjando meios para libertar-se por si mesmo das significações da ordem dominante.
- Conceber agenciamentos coletivos de enunciação que superem o corte entre sujeito da enunciação e sujeito do enunciado;
- Ao fascismo do poder opor, as linhas de fuga ativas e positivas que conduzem ao desejo, as máquinas de desejo e a organização do campo social inconsciente;
- Não fugir, você próprio, “pessoalmente”, dar o fora, se mandar, mas afugentar, fazer fugir, fazer vazar, como se fura um cano ou um abscesso;
- Fazer os fluxos passarem sob os códigos sociais que querem canalizá-los, barrá-los;

- A partir das posições de desejo locais e minúsculas, pôr em xeque, passo a passo, o conjunto do sistema capitalista;
- Liberar os fluxos, ir longe no artifício, cada vez mais (Guattari, 1985, p. 142-143).

Trata-se de mais um suporte para pensar nas intervenções por meio da afirmação do campo do desejo revolucionário, desejo pelo qual seja possível ratificar “todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores” (Guattari; Rolnik, 2013, p. 261).

À esteira desse empreendimento vale destacar os trabalhos de Gauthier (2002), Costa, Redin e Cunha (2006), Dinis (2008), Matias (2008), Romagnoli (2009), Molin (2011), Brum (2012), Oliveira e Paraíso (2012), Gehres (2019), Carvalho (2020), Hur (2021) que também ensaiaram/recriaram/experimentaram uma forma de desterritorialização da esquizoanálise dos campos da clínica e da psicanálise, reterritorializando-a no campo educacional. Assim, ainda pouco disseminado na educação, o projeto da esquizoanálise tem sido um desafio visando à desconstrução dos modelos monolíticos das subjetividades escolares, para uma produção de novas estéticas da subjetividade e novas semióticas.

Carvalho (2020), em “É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação”, assevera que a esquizoanálise não é uma proposta teórica excêntrica, é uma produção concreta de rupturas nos pontos de subjetivação institucionalizados e nos padrões de subjetivação instituídos.

Simplificando, o autor destaca que a esquizoanálise é uma estratégia de alteração nos padrões institucionais de contraprodução de desejo, ou seja, de tudo o que se pretende afirmar como singular, diferente, único. Sustenta, ainda, que a esquizoanálise é pragmática,

pois o que se ativa é a criação de novas coordenadas existenciais fora daquelas que nos são impostas pelas máquinas abstratas.

No âmbito da Educação Física, destacamos aqui o estudo de Gehres (2019), na qual a pesquisa cartográfica produzida dentro da escola foi também equiparada com a esquizoanálise e com a pesquisa-intervenção.

Dessa forma, o método de pesquisa se constitui enquanto se passa, ou seja, no próprio processo de produzir pensamentos, regimes de verdade que se compõem com e como a pesquisa. Cartografar foi, nesse sentido, um operador conceitual para ativar os encontros e experimentações, agiu como uma atitude, uma ação, uma aproximação com o currículo culturalmente orientado em Educação Física, sua produção escrita e suas práticas pedagógicas (Gehres, 2019, p. 48).

Na pesquisa em questão, os dados produzidos durante o processo são muito característicos desse processo esquizoanalítico. Há em suas reflexões, momentos de agenciamento, a ponderação do impensável e a orientação de uma prática investigativa que efetivamente aborda a subjetividade e a constituições das máquinas desejantes. Exemplificando:

Bela: Quais singularidades do proposto pelos alunos e alunas e pelos professores e professoras que potencializam os corpos políticos? Como os encontros podem fazer isto? Dispositivos de singularização? Das práticas, dos grupos, dos corpos? Dos professores e professoras? Revolução molecular, não passa pelo diálogo de ideias. “[...] passam pela experiência de instauração de processos concretos que encarnam a problemática, independentemente das pessoas pensarem isto ou aquilo” (Guattari; Rolnik, 2013, p. 162). Observar as aulas de Beta é realmente um presente.

Beta: Obrigada! Às vezes acho que as minhas aulas escapam muito do currículo cultural, e não sei dizer se isso é bom ou ruim, mas digo que a falta de espaço me gera muitas frustrações. Vejo relatos dos demais colegas de grupo60 e fico pensando, que pena que aqui no CIEJA eu não consiga fazer trabalhos tão profundos e interessantes. Nesse momento me sinto culpada, pois afinal fui eu que construí a Educação Física no CIEJA, portanto se ela é

o que é (para o bem e para o mal), a culpa é minha (Guattari; Rolnik, 2013, p. 144).

Para encerrar, Gehres (2019) descreve que os três experiências-encontros-acontecimentos com a dança no currículo cultural de Educação Física se propuseram a romper com a possibilidade da aplicação de uma teoria qualquer sobre a prática, ou mesmo da constituição de uma *práxis* como ação refletida pela teoria e vice-versa. Caracterizando bem a esquizoanálise produzida, diz que a experiências-encontros-acontecimentos apostaram numa radical apropriação do binômio teoria/prática.

4.4 Esquizoexperimentação

Bonetto (2021) considerando a emergência, potencialidade, influência e coerência entre todas as perspectivas e concepções, em especial, a noção de experimentação, a esquizoanálise e a esquizopolítica, foi levado a criar as chamadas esquizoexperimentações. Isso porque considera que a questão das experimentações é um ponto de convergência entre vários campos de imanência, sejam os da cartografia, da esquizoanálise ou de outras formas de compreender o método de pesquisa.

No trabalho supracitado, a experimentação traz relação com a empiria e com o pragmatismo da Filosofia da Diferença, de modo que os movimentos de escape, de devir, bem como as próprias linhas de fuga, são estimuladas por meio de experimentação. O termo *schizo*, por sua vez, advindo do grego, significa cisão, corte, fenda, ruptura (Bonetto, 2021).

Portanto, a criação de um signo metodológico esquizoexperimentações busca propor a cartografia (tão disseminada e produzida de diversas formas) no âmbito da educação e da Educação Física, sen-

do orientada por algumas características mais específicas com a área pedagógica:

- Desenvolver-se a partir de uma prática pedagógica efetiva (em acontecimento);
- Contar com momentos de agenciamento coletivo (reuniões, grupos de pesquisa, estágios, pesquisa participativa, entre outras);
- Basear-se na intervenção e na prática de experiências pedagógicas contra hegemônicas, anticapitalistas e criativas;
- Fundamentar-se nas filosofias da diferença, buscando a experimentação (desterritorialização-territorialização-criação) dos conceitos;
- Produzir-se a partir de diferentes tipos de registros da prática pedagógica, a fim de compor-se com uma descrição densa, considerada sempre provisória e parcial da experiência.

Sobre os registros produzidos, exemplificamos:

Eles saíam das aulas, ficavam distantes, na parte de cima das arquibancadas do pátio. Quando não, sentavam no chão, perto da caixa de som esperando um momento de distração das demais pessoas para desligar o som. Faziam umas duas ou três vezes por aula. Conseguiram até que as estagiárias questionassem se não seria melhor promover outra tematização, o que não foi cogitado. Mesmo que o tema *K-pop* fizesse mais sucesso com algumas meninas do que com os meninos, foi importante demarcar a possibilidade de tematizarmos questões que alternassem os grupos que mais participavam das aulas. Teve gente que dançou *K-pop* que nunca (em três anos) tinha participado efetivamente das discussões da Educação Física (diário de bordo, 19/08/2019 *apud* Bonetto, 2021, p. 292-293).

A tentativa é garantir uma prática de pesquisa completamente imanente, produzida/criada no ato de lecionar-pesquisar, assumidamente, repleta de vontades e de equívocos. Mapeando os desejos, interesses, movem as práticas pedagógicas e como os dispositivos podem se engajar na produção de processos subjetivos mais flexíveis e abertos, concomitantemente, reconhecendo seus efeitos, bem como, quem ganha com essa produção subjetiva no âmbito escolar, a que custo e sob quais condições.

Nessa concepção, a esquizoexperimentação é um modo de cartografar, uma experimentação pedagógica, que além de analisar as linhas de força que nos constituem enquanto docentes/ discentes e que compõem tudo o que acontece na escola, é uma possibilidade excelente de produção de conhecimento, pois a partir do registro de um diagrama das linhas de força é possível reconhecer o que nos impede e o que potencializa os agenciamentos dos nossos problemas educacionais cotidianos. Tudo isso sem a certeza, as promessas modernas e a moralidade típica dos nossos dias, mas apostando na via da experimentação!

É desse ângulo que compreendemos a esquizoexperimentação como uma questão de investigação coletiva, de processos subjetivos de criação, de agenciamento, fortalecendo mutuamente determinadas práticas pedagógicas, por meio de estratégias inventivas, exploradas em encontros voltados a experimentações de cunho ético e estético, por fim, como um modo de compartilhar experiências curriculares e paralelamente a produção de conhecimento na área da Filosofia da Educação, a partir de uma configuração diferente daquelas tradicionais, ortodoxas e positivistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O/A leitor/a pode ter estranhado o uso que fizemos na última frase da apresentação desse livro quando nomeamos uma Educação Física sedentária. Ora, logo a nossa área, tão engajada em propagar hábitos e estilos de vida saudáveis, como pode ser apontada como “sedentária”? Nos capítulos subsequentes, em que intentamos desestabilizar certos discursos que, de tão hegemônicos e consensuais, acabam por congelar, estagnar e tornar sedentário todo um campo de conhecimento, esperamos que a relação tenha ficada evidenciada. Para dar conta da tarefa, a aposta foi na articulação de dimensões importantes da Educação Física (concepções de linguagem, conhecimento escolar, práticas corporais, aprendizagem, currículo, entre outras) com os conceitos advindos da filosofia da diferença. Por fim, propomos um gesto de deslocamento do estabelecido, uma Educação Física ativa, que busca o novo, o singular e a criação!

Para isso, apresentamos no primeiro capítulo algumas potencialidades e características introdutórias do pensamento filosófico deleuze-guattariano, mais especificamente, os conceitos de diferença, multiplicidade, imanência e criação. Nessa perspectiva, a filosofia não tem mais a finalidade de mera contemplação ou a reflexão. Ao contrário, defende que o filósofo é aquele que cria um plano de imanência com novos conceitos e através da ajuda de personagens conceituais, recortam o caos, buscando respostas para problemas específicos do cotidiano escolar. A aposta dessa concepção de filosofia é na diferença e não na identidade, na imanência ao invés da ontologia, no acontecimento em detrimento da representação, no devir para escapar do Ser, na criação e não na mera reprodução, no rizoma para evitar qualquer dialética. Com isso, é possível dizer que o pensamento filosófico em questão busca romper com o reinado da racionalidade e dos totalitarismos, evitando qualquer essencialismo e universalismo. Entende os

corpos, o mundo e o pensamento como potências, força capaz de afetar e ser afetada, resultando em composições de linhas infinitas.

Assim, é possível dizer que a filosofia de Deleuze e Guattari se constitui enquanto um conjunto de noções que, uma vez acessados, permutam o olhar do mundo “real”, deixando-o mais complexo e efêmero. E isto causa espanto! Primeiro porque é difícil, para todos nós, filhos/as do positivismo, netos/as da modernidade, tataranetos/as do iluminismo enxergarmos o mundo sob outras lentes. Há então um grande incomodo quando descobrimos que as coisas podem muito mais do que elas geralmente “estão sendo”. Segundo por que existe um enorme desconforto quando as noções básicas da subjetividade capitalística moderna são minimamente questionadas.

Deleuze e Guattari operam sua filosofia no interstício da crítica, por isso não ficam bem com ninguém – seja com acadêmicos do campo crítico, seja com o pensamento neoliberal senso comum da atualidade. Rompem com as lógicas ontológicas, dizendo que um corpo não “é”, ele está funcionando de determinada forma e que esta é arbitrária e contingencial. Rompem com a transcendência quando asseguram que um corpo deseja e se movimenta por fluxos e linhas de força socialmente posicionados. Aqui, colocamos a Educação Física, a cultura corporal (como um todo) e as estratégias curriculares na mesma baila – na da diferença, singularidade, multiplicidade, imanência e devir.

Dessarte, no capítulo “Deleuze e Guattari na Educação e na Educação Física”, buscamos elaborar um mapa (também introdutório) sobre as pesquisas e obras nessas áreas nas quais demonstram um contato com a filosofia da educação e da Educação Física. É interessante observar que, no âmbito da Educação, esse pensamento ganhou força e notoriedade a partir de diferentes intelectuais em diferentes objetos de pesquisa (currículo, didática, aprendizagem, avaliação, estratégias

de ensino, controle dos corpos, entre outras). É certo que esse tipo de concepção chega com muito atraso na Educação Física, mas já floresce em bonitas e potentes pesquisas. Seja no âmbito educacional, onde se posicionam mais as pesquisas do GPEF, seja nas discussões sobre linguagem, corpo, subjetividade e práticas corporais. A quantidade analisada não é grande, mas a tendência é que se tornem ervas daninhas...

No capítulo “Filosofia da diferença e Educação Física: rizoma”, apresentamos nossas mais importantes territorializações dos conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari no seio da Educação Física e das práticas corporais. Dessa maneira, buscamos correlacionar e exemplificar questões como o limite da linguagem (reflexo da expressão e das representações) e suas implicações práticas para a criação de experiências curriculares menos baseadas na racionalização e na representação. Aqui, linguagem é ação! É gesto de criação! Ora, se não somos capazes de representar o real por ela, porque insistimos em práticas pedagógicas que exijam tão somente obediência, reprodução e memorização?

Por meio dessa perspectiva de linguagem, outras implicações pedagógicas entram no jogo. O conhecimento escolar que foge da representação é o mesmo que entende as práticas corporais enquanto acontecimento e igualmente o mesmo que entende o conhecimento como múltiplo! Esses três conceitos se sobrepõem, a partir de diferentes formas e conteúdos, descrevendo uma vontade latente de afirmar que a educação tradicional, tecnicista, acrítica, instrumental e moralista é, no mínimo, uma contingência arbitrária! Essas são totalizantes e inoperantes em suas essências. Nossa sorte é que o desejo e as singularizações subjetivas invariavelmente acontecem dentro dos agenciamentos mais complexos. Nossos alunos e alunas frequentam as ruas, os parques, movimentos estudantis, convivem com pessoas diferentes que exalam a diferença, bem como acessam diversos equipamentos

de comunicação e tecnologia. Pois, se fosse somente pelos princípios, objetivos e práticas pedagógicas modernas... *Ah!* Que chato seria.

Sem a representação, o conhecimento verdadeiro, útil e estritamente baseado na reconhecimento, um portal mágico se abre para a escola e para as aulas de Educação Física. O mesmo pórtico que se abre em parquinhos, campos de terra, ruas, praias e demais locais de lazer em que as práticas corporais são especialmente exploradas a partir de suas afinidades com o desejo, a paixão e o prazer. Locais em que a criação, a experimentação, a vivência (no sentido apresentado por Nunes *et. al.* 2021) são efetivamente o objetivo. Nesse intento, não negligenciamos o papel da escola e sua função social de formar cidadãos e sujeitos críticos. Ao contrário, pensamos que a experiência e os afectos produzidos em aulas de Educação Física, em última instância na relação com os outros componentes escolares, são justamente o momento de maior afecção entre o corpo e uma prática corporal. Assim, diante da centralidade dos atos de explicar, compreender, distinguir, identificar e entender, compreendemos que na dimensão das aprendizagens em Educação Física e das práticas corporais, tal como no campo da arte, pouco se explica, muito se afeta.

Essa confluência de conceitos nos faz pensar e encorajar percepções bastante diferentes para os currículos do componente. Pensar em uma Educação Física dos afectos e da experiência nos coloca, mais uma vez, como legisladores, militantes e partidários daquele tipo de conhecimento inominável, intangível e incapaz de ser capturado pelas avaliações modernas. Nessa passagem, enfatizamos os objetivos da Educação Física a partir de afectos, experiências e vivências, reposicionando a função educacional do componente entre a ciência (prospetos) e a arte (afectos e perceptos). Em nova síntese, porque jamais negaremos a relevância de se racionalizar sobre muitos elementos da cultura corporal, exemplo: é preciso valorizar e incentivar o esporte

feminino, mas não apenas isso, dando continuidade ao exemplo, é preciso que as mulheres e meninas tenham afecções com a prática do esporte e que os homens e meninos tenham afecções em observar/participar disso também. É por meio do agenciamento de linhas moleculares, abertas e não fascistas que produziremos o desejo de não mais impedir a diferença de circular.

Em sintonia com o exposto, baseados em (Kastrup, 1999; Galina, 2008; Kastrup; Tedesco; Passos, 2015; Gallo, 2017; Vieira, 2020), atrevemo-nos novamente reterritorializar a chamada aprendizagem inventiva para o campo da Educação Física. Isso, pois, que as formas mais versadas de entender a aprendizagem não contemplam os anseios de uma educação aberta e atiçadora de fluxos libertários, avessos à máquina social axiomatizante, em suma, uma educação menor. Nesse esforço, a aprendizagem é compreendida por uma transformação na própria subjetividade, trata-se de se tornar outra coisa. Aprender, portanto, é um movimento de passagem, um processo que envolve instâncias pré-subjetivas e pré-objetivas, e que está intensamente conectado com o devir.

Continuando, pensar em uma Educação Física menor é justamente entendê-la em sua forma mais revolucionária. Nossa vontade é de abrir o campo, tão repleto de moralidades, disciplinamentos e de microfascismos¹, a partir de uma proposta que reconhece e aposta em um tipo de política microfísica, revolução molecular (Guattari, 1985), micropolíticas do desejo (Guattari; Rolnik, 2013), insurreição micropolítica (Rolnik, 2018) e estética esquizopolítica (Carvalho, 2018), todas baseadas no trato com o desejo e com a molecularidade das linhas força. Trata-se de desejar uma Educação Física viva, potente, relacionada com as contingências, historicidades e localidades de quem participa.

¹ Ao agenciar os afetos mais primitivos, mobilizando sentimentos de medo, ódio, repulsa, o microfascismo elege o Outro como o inimigo a ser combatido, na qual qualquer desculpa basta para uma composição violenta e destrutiva, que se materializa em infinitas formas e contextos. Tal agenciamento está presente no campo social e pode acometer qualquer indivíduo (Bonetto; Vieira 2021, p. 8).

De maneira similar, o conceito de máquina de guerra nos ajuda a refletir o currículo da Educação Física, potencializando a sua prática subversiva, que, tal como as máquinas de guerra, libertam os sujeitos de subjetividades homogeneizadas pela axiomática capitalística, ligadas à sobrecodificação, a produção de valor e consumo, de orientação individualizante e meritocrática.

No último capítulo, nosso empenho foi demonstrar as possibilidades em relação aos perfis metodológicos atrelados à filosofia deleuze-guattariana e seus mais diversos usos e possibilidades no campo científico. Buscando avançar e descrever virtualidades metodológicas consonantes com essa filosofia aberta à imanência, que tanto valoriza a diferença e a criação, bem como tanto faz oposição aos universalismos da ciência positivista, destacamos a cartografia e seu interessante paradoxo, a saber: a cartografia pode ser considerada um método de pesquisa considerando que não há elementos, fundamentos ou ferramentas dadas *a priori*? Tomá-la como método não seria o mesmo que retirar toda a potencialidade do devir e circunscrevê-la a um acontecimento já previamente definido? Nossa posição é que não, ainda que nossa defesa incondicional seja em direção ao imanente, ao contextual e ao rigor filosófico. Dessa forma, cartografar é percorrer territórios e se deixar surpreender, uma atitude necessariamente aberta, uma postura obrigatoriamente intensa e contingencial. A cartografia mensura linhas de força, mas intervém, faz essas linhas se movimentarem. Cartografar é mapear, tatear, agitar, produzir registros intensivos como poemas, fotografias, vídeos, entrevistas, narrativas. Assim, o cartógrafo não é um espectador neutro, ele é um trabalhador, um proletário que se dedica em prol do desejo e da singularização dos processos subjetivos. Para constar, não podemos deixar de citar as interessantes pesquisas como a de Machado (2011), que cartografa uma rede de atendimento de saúde mental a partir de práticas com a capoeira e

com o contato com o mar; Alves (2013), que investigou as práticas de constituição/invenção do capoeirista em grupos de capoeira Angola e Regional em quatro cidades do estado de São Paulo; e, por fim, o artigo de Yonesawa e Caliman (2017), que a partir de uma cartografia da prática do mergulho livre promove um tipo de conhecimento absolutamente contra hegemônico, sensível ao devir da escrita-prática. Diante desses trabalhos, vemos a abrangência das formas que a cartografia assume, podendo ser, então, uma importante aliada aos pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação Física.

Além da cartografia, abordamos mais ligeiramente a perspectiva da pesquisa-intervenção, que também não deixa de ser um tipo de cartografia, mas profundamente territorializada na psicologia social e na análise institucional, assumindo características e se diferenciando em outro plano de consistência. Características como a elaboração de mapas, territórios, descrições densas das subjetividades e dos fluxos de desejo continuam. O foco talvez seja o ressaltado ao termo intervenção e sua postura ativa nos agenciamentos sociais.

Mais adensada na filosofia deleuze-guattariana, temos a noção de esquizoanálise. Essa, mais profundamente apresentada, constitui-se uma proposta dos filósofos franceses para a análise do desejo. Assim, a esquizoanálise é prática, é política, é método de pesquisa e é intervenção social. Seu objetivo é potencializar as máquinas desejantes, seu funcionamento mais intenso, criativo e pujante. Procura os agenciamentos mais duros, rígidos e estruturantes como forma de remontar a máquina, descodificando-a, visando o domínio das livres sínteses em que tudo pode mais do que realmente lhe é definido, promovendo assim as importantes disjunções.

Para finalizar a suma, mencionamos a esquizoexperimentações pedagógicas, contidas na tese de Bonetto (2021), na qual o autor intentou desterritorializar a esquizoanálise dos campos de imanência

das áreas *psi* e transmutando-a na educação e na Educação Física. Na ocasião, recriou-a enquanto método em educação considerando aspectos fundamentais como: o desenvolvimento partir de uma prática pedagógica real; a importância de momentos de agenciamento coletivo (reuniões, grupos de pesquisa, estágios, pesquisa participativa, entre outras); alvitando a intervenção na prática de experiências contra hegemônicas, anticapitalistas e criativas, por fim, balizada pela produção de densos registros da prática pedagógica. Igualmente às demais, o alvo é a intervenção nos agenciamentos maquínicos, incentivando a produção de processos subjetivos mais vibrantes e flexíveis.

Como ressalva, precisamos apontar que é certo que algumas aproximações desse livro farão mais ou menos sentido para quem os acessa. Tudo bem, esse é um dos nossos pressupostos pedagógicos mais lógicos advindos da filosofia em questão. Outros, ainda, podem pensar: ora, mas o conceito X ou o autor Y já escreveu sobre isso muito antes. Para esse argumento, dizemos: não há problema! Abdicamos aqui de qualquer tom de originalidade e de personificação dos efeitos das teses contidas. Além disso, recusamos qualquer tom salvacionista de que os filósofos Deleuze e Guattari, por meio de suas obras, sejam a solução para todos os maus e problemas do nosso campo. Da mesma forma que não nos convém nos atrelarmos a nenhum tipo de bandeira ou filiação. Efetivamente, não é disso que se trata.

Pretendemos tão somente, com esse livro-gesto, criar novas composições na Educação Física, “colocar para jogo” e torcer que, de alguma maneira, tais agenciamentos atinjam a ponta da prática pedagógica, seja na escola, clube, rua, academia, nas formações pedagógicas, produzindo pensamentos que mobilizem uma prática mais sensível à diferença, ao devir e ao aumento da potência de vida de cada ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Flávio Soares. **O corpo em movimento na capoeira**. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALVES, Flávio Soares. O encontro com a capoeira no tempo da vadiagem. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 277-300, 2013.

ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de. A Educação Física no plano da experiência: implicações na pesquisa e na intervenção profissional e docente. **Pensar a prática**, v. 18, n. 1, 2015.

ANDRADE, Edson Peixoto. A filosofia do acontecimento em Deleuze. **O Manguzal**, v. 1, n. 2, a. 2, jan/jun; 2018.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BIANCO, Giorgio. Otimismo, Pessimismo, Criação: Pedagogia do Conceito e Resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, set./dez. 2005.

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

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

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. Aleturgia do currículo cultural na educação física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 1, 2021.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v. 25, p.1-15, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

BRUM, Lucas Motta. Das construções de si ao devir clínico”: uma cartografia afectiva de trajetórias acadêmicas. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. XII, n. 3-4, p. 873-904, set./dez. 2012.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Da semiótica capitalista à estética esquizopolítica: Guattari e o lugar da invenção de si mesmo na microrrevolução do desejo. **Prometeu**, a.11, n.26, janeiro/abril, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi. A Escola: Uma Maquinaria Biopolítica De Rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 20, p. 4-29, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Da semiótica capitalista à estética esquizopolítica: Guattari e o lugar da invenção de si mesmo na microrrevolução do desejo. **Prometeu**, ano 11, n. 26, jan./abr. 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação. In: CORRÊA, Mirele; CABALLERO, Alan; VERDÚ, Mateus (org.). **Do caos ao caos e vice-versa: intersecções entre ciência, filosofia e arte**. Campinas: Gráfica FE, p. 12-34, 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; CAMARGO, André Campos de. Guattari e a topografia da máquina escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 107-124, 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para se pensar e agir de outros modos na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 280-302, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação. In: **VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: UERJ, p.01-15, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Félix Guattari e a produção de subjetividade na sociedade de consumo: questões atuais desde a filosofia da educação. **Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación**, v. 3, 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Função-educador e atualidade: ponderações foucaultianas para a educação. In: BRITO, Maria dos Remédios de. GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Filosofias da Diferença e Educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Des-ilusão tem futuro?: artistagem da infância.. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 4, São Paulo, 2002a.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias** - Revista do Mestrado em Educação. FACIPAL. Palmas, v. 1, n. 1, 2002b.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: **XVI ENDIPE**: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, FE/UNICAMP. SP: 23 a 26 de julho de 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, ago. 2013a.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013b.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

CORREIA, Adriana Martins; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; FERREIRA, Nilda Teves. Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 213-231, 2017.

CORREIA; Elder Silva. **Corpo, produção do comum e a potência de movimento**: contribuições de Spinoza e Deleuze para o teorizar em educação física [dissertação]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo; 2017.

CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma Educação Física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, v. 32, n. 61, 2020.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio. Corpo, “produção do comum” e currículo: sobre a (im)possibilidade de uma Base Nacional Comum Curricular. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 301-322, jan. 2021.

COSTA, Luciano Bedin da; REDIN, Mayra Martins; CUNHA, Claudia Madruga. Por que somos kleinianos: a esquizoanálise entre educação e arte. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 255-268, 2006.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O corpo intensivo e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 1, jan./mar. 2018.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Plano de imanência e linguagem: a distância daquilo que “podemos” no campo das práticas corporais de movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 43, 2021.

CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma Educação Física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência** Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 1-19, jan./mar. 2020.

CORREIA, Adriana Martins; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; FERREIRA, Nilda Teves. Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 213-231, 2017.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio. Corpo, “produção do comum” e currículo: sobre a (im)possibilidade de uma Base Nacional Comum Curricular. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 301-322, jan. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Ferreira da; MELO, Vitor Andrade. Homossexualidade, Educação Física e esporte: primeiras aproximações. **Movimento**, ano III, n. 5, 1996.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. **Pedagogia da tradução**: entre bio-oficinas de filosofia. Porto Alegre: UFRGS. (Escrileituras. Caderno de Notas 4), 2012.

DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sergio Rodrigo da Silva. **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. v. 2.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b. v.5.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Sousa. **Lógica do acontecimento, Deleuze e a filosofia**. Porto: Afrontamento, 1995.
- DINIS, Nilson Fernandes. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 355-361, jul./dic. 2008.

FERREIRA NETO, João Leite. Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. **Psicologia USP**, v. 26, p. 397-406, 2015.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2008.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade**. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2015.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar**. In: TRANSVERSAL. Educação menor: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, n.27(2), p. 169-178, julho-dezembro, 2002.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Entre Kafka e Foucault: literatura menor e filosofia menor. In: **Kafka-Foucault, sem medos**. Cotia: Ateliê editorial, 2004.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Identidade, diversidade, universalidade e educação: experimentar minorações na língua e na educação. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; LORIELI, M. A. **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. O aprender em múltiplas dimensões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em educação Matemática da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (UFMS)**, v.10, n. 22 – Seção Temática – 2017.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 47-78, jul./dez. 2000.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioridade e menoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **APRENDER Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João Menelau; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional-Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, 2002.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-156, jun./jul. 2002.

GEHRES, Adriana de Faria. **Currículo cultural em educação física e a linguagem corporal**: uma intervenção/cartografia a partir da dança na contemporaneidade. Relatório de pós-doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

GEHRES, Adriana de Faria; BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Os corpos das danças no currículo cultural de educação física. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.

GOMES, Isabelle Sena. **Corpo saudável, risco e bioperformance: uma cartografia dos discursos no território da Educação Física**. Tese (doutorado em Sociologia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GUALANDI, Alberto. **Deleuze**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUR, Domenico Uhng. Cartografia das intensidades: pesquisa e método em esquizoanálise. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 275-292, jul. 2021.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Linhas de força de um dispositivo: os professores de educação física iniciantes e as relações de poder na escola. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 1421-1434, 2017.

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

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia.; PASSOS, Edson. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, 2001.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Uma experimentação filosófica na educação através de personagens conceituais. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 3, p. 561-576, 2004.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Identidade (s) e cultura (s): territórios da subjetividade capitalística. **ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 6, n. 2, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LACINCE, Nelly; NOBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 239-256, 2010.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Revista de Educación Inclusiva**, v.2, n.1, p. 119-129, janeiro/julho, 2018.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes.** São Paulo: n-1 edições, 2015.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEITE, César Donizetti Pereira. Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação. **Revista Fermentário**, v.2, n.7, 2013.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Labirinto: infância, linguagem e escola**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Aprender didática: um relato de experiência na licenciatura de educação física. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 2769–2789, 2022.

LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Rizoma e Educação Física Escolar: didatografias. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 48, 2023a.

LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Texto descrente: em defesa das multiplicidades na Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 26, 2023b.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MACHADO, Dagoberto de Oliveira. **Movimentos na Educação Física: por uma ética dos corpos**. 2011. 113 f. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 62-75, jan./jun. 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1990.

MOLIN, Fábio Dal. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 303-311, 2011.

MOSSI, C. P. Teoria em ato: o que pode e o que aprender um corpo? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, dez., 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, p. 75-83, 2006.

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

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

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

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

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Hugo César Bueno; NEIRA, Marcos Garcia Neira. A diferença no currículo cultural: por uma educação física menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, maio/agosto 2017.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Castro Machado da; BOS-CARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021.

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

OLIVEIRA JUNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e198117, 2019.

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

ORTEGA, Leopoldo; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Formação de professores de Educação Física: cartografia como potencialidade didática. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, jan./jun. 2005.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1, ene./abr. 2010.

PASSOS, Edson; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** - volume 1. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Edson; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia Helena. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum** - volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

REUBENS-LEONIDIO, Ameliane da Conceição. **Uma cartografia dos encontros entre educação física e práticas integrativas e complementares em saúde: formação, processos de subjetivação e produção do cuidado**. Tese (Doutorado). Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, Recife-PE, 2022.

RIGO, Luiz Carlos; PARDO, Eliane Ribeiro; SILVEIRA, Tatiana Teixeira. Reinventando o Conceito de Saúde. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre. **A Saúde em Debate na Educação Física**, v. 3, Ilhéus: Editus, 2007.

RIBEIRO, Cintya Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 68-75, ene./abr. 2016.

RIBEIRO, Cintya Regina. "Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, set./nov. 2011.

RODRIGUES, Luas Carlos; KRAEMER, Celso. A relação memória e corpo na educação física na escola. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 3, p. 414-422, 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, mayo/ago. 2009.

SANTIN, Silvino. Educação Física e desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. **Kinesis**, [S. l.], 1984.

SANTOS, I. A. Linguagem e poder: contribuições de Deleuze e Fairclough. **Griot: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 84-105, 2014.

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

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

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2004.

SILVA, Lisiane Bernardo da. **Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia**: cartografia sobre a experiência na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança– Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Porto Alegre, 2021.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da; KOHAN, Walter Omar. Apresentação: [dossiê: entre Deleuze e a educação]. **Educação e sociedade**. São Paulo. Vol. 26, n. 93 (set./dez. 2005), p. 1171-1182, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia; CASTELLANI FILHO, Lino Castellani; BRACHT, Valter; ESCOBAR, Maria Ortega; VARJAL, E; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRANSVERSAL. **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015.

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

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação Física menor**. Jundiá: Paco, 2022.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães e RIBEIRO, Cintya Regina. Experimentações com a pesquisa educacional Deleuze-Guattariana no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 43, n. ja/mar. 2018, p. 23-44, 2018.

YONEZAWA, Fernando; CALIMAN, Luciana. Uma cartografia submersa para pensar a produção do corpo intensivo. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 4, 2017.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 39, 55, 81, 85, 86, 89, 112, 113, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 176, 177, 180, 191

E

Educação 14, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 65, 69, 75, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 96, 112, 120, 129, 136, 138, 146, 157, 159, 169, 172, 177, 178, 180, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200

Ensino 61, 62, 119, 186, 187, 194, 199

Escola 31, 43, 50, 61, 63, 69, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 96, 98, 99, 104, 105, 107, 111, 112, 126, 133, 135, 137, 142, 147, 170, 173, 179, 183, 193, 195, 196, 197, 199

P

Pedagogia 20, 39, 46, 47, 62, 85, 114, 133, 197

Processo 21, 23, 44, 46, 48, 52, 55, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 96, 97, 102, 112, 113, 121, 122, 124, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 156, 158, 160, 165, 170, 180

Professores 39, 44, 46, 50, 60, 85, 98, 117, 118, 142, 155, 159, 170, 193, 197

SOBRE OS AUTORES

Pedro Xavier Russo Bonetto: Professor Adjunto da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. Doutor em Educação (Ciências Sociais: desigualdades e diferença) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Mestre em Educação (Didática, teorias de ensino e práticas escolares) também pela FEUSP. Foi professor de Educação Física na rede municipal de São Paulo por 11 anos. Membro do Grupo de Estudo Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF/USP). Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (EEFE/USP).

Rubens Antonio Gurgel Vieira: Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP). Mestre em Educação 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). Graduado em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos. Graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos.

Deleuze-Guattari e a Educação Física

A originalidade deste trabalho consiste no seu potencial para desestabilizar o campo com a força de conceitos muito bem concatenados e exemplificados, o que estimula a pensar numa Educação Física menor, em práticas corporais enquanto acontecimento, na defesa de uma Educação Física de afectos e da experiência, no currículo como máquina de guerra e na formidável conexão entre desejo e aprendizagem.

Marcos Neira

Entretanto, isso tudo só saberá quem ler deixando-se se afectar com a potência desejante das palavras deste livro. E no término deste empreendimento, você verá que não terminou uma leitura, mas que começou uma nova experiência a partir da Educação Física.

Alexandre Filordi

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

