

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
COMISSÃO DE PESQUISA - CP
GRUPO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - GPEF

**DESAFIOS PANDÊMICOS: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA
EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL**

São Paulo

2023

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

MARCOS GARCIA NEIRA

DESAFIOS PANDÊMICOS: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO
FÍSICA CULTURAL

Relatório apresentado por Rubens Antonio Gurgel Vieira à Comissão de Pesquisa (CPq) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como requisito para finalização do estágio pós-doutoral, sob supervisão do Prof. Marcos Garcia Neira.

São Paulo

2023

DEDICATÓRIA

Dedicado ao povo brasileiro que tanto sofreu na pandemia, vítima do vírus, mas também vítima do retorno do fascismo ao governo executivo. Dedicado também à classe docente, que não mediu esforços para trabalhar no período pandêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a FEUSP, pelo acolhimento, na figura do meu eterno mentor e professor, Marcos Garcia Neira.

Agradeço a UFLA, pela condição de viver de pesquisa e docência e pelos companheiros que ela me apresentou.

Agradeço a minha família, pelo propósito de vida (Rebeca, João Pedro e Clarice? Cecília?)

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.
Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.
Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.
Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.*

Cecília Meireles

*— Ela é tão livre que um dia será
presa.
— Presa por quê?
— Por excesso de liberdade.
— Mas essa liberdade é inocente?
— É. Até mesmo ingênua.
— Então por que a prisão?
— Porque a liberdade ofende.*

Clarice Linspector

RESUMO

O presente trabalho procurou cartografar as transformações nas paisagens subjetivas docentes da Educação Física na Educação Básica, mais especificamente focalizando sujeitos adeptos da perspectiva curricular cultural. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico a cartografia de inspiração deleuze-guattariana. O período cartografado englobou desde o início da pandemia (aqui denominada como sindemia, a partir da sugestão de Alfredo Veiga-Neto) até os dias atuais, meados de 2023. Os diálogos acadêmicos foram encetados priorizando autores/as pós-críticos (de acordo com a classificação de Tomaz Tadeu da Silva), epistemólogos do Sul (com destaque para Krenak), filósofos da diferença (com foco em Deleuze, Guattari e Foucault), psicólogos pós-estruturalistas (professora Virginia Kastrup) e culturalistas da Educação Física (a partir da lente de Neira e Nunes, mas abrindo para a produção do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar/FEUSP). Como resultado obtivemos nove mapas decalcados de percursos que incluíram métodos científicos, discussões epistemológicas e ensaios filosóficos. O primeiro mapa busca uma caracterização da sindemia global. O segundo mapeia o posicionamento filosófico de destacadas figuras internacionais e nacionais. O terceiro focaliza os impactos educacionais e a emergência do Ensino Remoto Emergencial. O quarto enquadra as repercussões na Educação Física a partir da produção científica na área. Os mapas quinto e sexto adentram uma vereda curricular específica, a saber, a perspectiva cultural da Educação Física, mais especificamente na problemática subjetividade/aprendizagem. Os encaminhamentos destes mapas são problematizados no seguinte ao acoplarmos a questão das Tecnologias de Informação e Comunicação. Por fim, no oitavo mapa realizamos um grupo focal com docentes adeptos do currículo cultural e, no último esforço da escrita, buscamos conectar os rizomas mapeados em uma espécie de conclusão aberta.

Palavras-chave: Pandemia; Educação Física Escolar; currículo cultural, subjetividade.

ABSTRACT

The present work sought to map the transformations in the subjective landscapes of teachers of Physical Education in Basic Education, more specifically focusing on subjects adept at the cultural curricular perspective. To do so, we adopted the deleuze-guattarian cartography as a methodological procedure. The mapped period encompassed from the beginning of the pandemic (here called a syndemic, based on Alfredo Veiga-Neto's suggestion) to the present day, mid-2023. The academic dialogues were initiated prioritizing post-critical authors (according to classification by Tomaz Tadeu da Silva), epistemologists from the South (with an emphasis on Krenak), philosophers of difference (with a focus on Deleuze, Guattari and Foucault), post-structuralist psychologists (professor Virginia Kastrup) and Physical Education culturalists (from from the lens of Neira and Nunes, but opening up to the production of the Research Group on School Physical Education/FEUSP). As a result, we obtained nine maps based on routes that included scientific methods, epistemological discussions and philosophical essays. The first map seeks a characterization of the global syndemic. The second maps the philosophical positioning of prominent international and national figures. The third focuses on educational impacts and the emergence of Emergency Remote Teaching. The fourth frame the repercussions in Physical Education from the scientific production in the area. The fifth and sixth maps enter a specific curricular path, namely, the cultural perspective of Physical Education, more specifically in the problematic subjectivity/learning. The referrals of these maps are problematized in the following by coupling the issue of Information and Communication Technologies. Finally, in the eighth map, we held a focus group with professors who adhere to the cultural curriculum and, in the last effort of writing, we sought to connect the mapped rhizomes in a kind of open conclusion.

Keywords: Pandemic; School Physical Education; cultural curriculum, subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Circuito da cultura	64
Imagem 2 – Circuito da cultura com processos identitários.....	66
Imagem 3 – Circuito da cultura, identificação e analítica do desejo.....	70
Imagem 4 - Nuvem de palavras da pesquisa	103

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EaD – Ensino à Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GPEF – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

MEC – Ministério da Educação e Cultura

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

OS CAMINHOS PERCORRIDOS: CARTOGRAFIA COMO UM “NÃO-MÉTODO”	9
1º MAPA - TRANSFORMAÇÕES SINDÊMICAS TOMAM O MUNDO DE ASSALTO	14
2º MAPA: PANDEMIA FILOSÓFICA	19
3º MAPA - IMPACTOS SINDÊMICOS NA EDUCAÇÃO: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O AVANÇO DAS NOVAS TECNOLOGIAS	27
4º MAPA – IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	33
5º MAPA: CURRÍCULO CULTURAL, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM.....	51
6º MAPA: TRÊS (DENTRE MUITAS POSSÍVEIS) CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL.....	64
7º MAPA - PRODUÇÃO SUBJETIVA NA CENTRALIDADE DA CIBERCULTURA	75
8º MAPA – PANDEMIA, DOCÊNCIA, ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO CULTURAL NA PERSPECTIVA DOCENTE.....	82
9º MAPA - CONECTANDO RIZOMAS: PANDEMIA, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO REMOTO E CURRÍCULO CULTURAL	103
As subjetividades otimista, culpada, vigiada e exausta	104
Subjetividades culturalistas ciborgues.....	106

OS CAMINHOS PERCORRIDOS: CARTOGRAFIA COMO UM “NÃO-MÉTODO”

No ano de 2020, o planeta foi atravessado, até então, pelo maior desafio do novo milênio, talvez a primeira grande crise global de uma geração e a maior emergência sanitária desde a gripe espanhola: a pandemia da Covid-19. As consequências imediatas foram terríveis, com milhões de mortos ao redor do planeta e uma mudança radical do modo como vivemos em sociedade. Não bastasse a tragédia humana, economicamente enfrentamos forte crise, o que definitivamente piorou as condições de vida das populações menos favorecidas e mais vulneráveis por muitos anos.

Logo no início da pandemia, as gigantescas adversidades provocadas pela contaminação de coronavírus despertaram reações por toda a comunidade científica na busca pelas melhores formas de tratamento, novas tecnologias para combater a doença e, evidentemente, uma corrida mundial para criar vacinas capazes de livrar as nações desse flagelo.

Ainda que a busca pela proteção viral imediatamente tenha se tornado o foco de atenção das sociedades por todo o mundo¹, seguida de perto pelas questões econômicas, políticas e sociais, é incontestável que esse cenário provocou mudanças profundas nos processos educacionais. Grande parte dos/as alunos/as brasileiros/as foram forçados/as à uma educação exclusivamente *online*, o chamado ensino remoto emergencial (ERE), em que milhões de crianças experimentaram novas tecnologias, novas didáticas e novas formas de aprender.

Façamos uma ressalva que será constante: não negligenciamos o fato que milhões de outras crianças em nosso país ficaram alheias ao processo, impossibilitadas de inserção no mundo digital devido a limitações socioeconômicas². Não obstante, para milhões de outras, o processo de integração virtual se tornou mais acelerado do que nunca. Deste

¹ Como protesto pelas posições negacionistas, deixamos aqui nossa homenagem às comunidades científica que lutaram incessantemente contra a pandemia. No Brasil, destacamos as Universidades públicas e os institutos Butantã e Fio Cruz como representantes científicos dignos de reconhecimento.

² Dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE (2022), apontam que cerca de 45,9 milhões de brasileiros em 2022 ainda não possuíam acesso à internet. É necessário considerar também a margem da população que tem acesso, mas que o sinal não é suficiente para atender certas demandas, pela falta de qualidade. Sendo assim, o ensino remoto emergencial ainda é limitante, além de possivelmente gerar ainda mais desigualdade pelas exclusões que produz, uma espécie de “*apartheid* digital”.

modo, as alterações socioculturais impulsionadas pelas tecnologias de informação que ganhavam força há décadas, se tornaram torrenciais e emergenciais, com implicações sobre todo o tecido social, culminando obviamente no campo da educação.

A situação se tornou ainda mais problemática quando especificamos a Educação Física, pois o componente curricular é relativamente jovem, se comparado aos demais e, historicamente, está associado ao movimento, de modo que a pandemia lhe impõe, enquanto campo, um desafio duplo: a superação das novas condições de contato e presença corporal, bem como a superação de um descrédito crescente perante a sociedade, evidenciado pelo esvaziamento de sua prática como necessária à educação formal.

Ainda que em sua trajetória acadêmica o campo da Educação Física tenha ganhado substancial corpo teórico via vários trabalhos que pleitearam ressignificações de seu objeto de estudo, passando do movimento do corpo para a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012; NEIRA; NUNES, 2009), bem como o seu posicionamento na área das Linguagens, distanciando-se de seus primórdios atrelados às ciências anátomo-fisiológicas, as experiências corporais ainda são parte fundamental do cotidiano escolar. O isolamento social impôs, portanto, sérias barreiras para as experimentações e vivências com as práticas corporais, ao menos, à maneira como o componente vem sendo ensinado no último século e meio.

Diante deste cenário desafiador, as questões e os problemas florescem como nunca e a comunidade acadêmica teve que se apressar em buscar respostas. Neste trabalho, lançamos algumas indagações: quais os impactos da pandemia sobre a educação e Educação Física? Como se comportaram os docentes de Educação Física perante as novas demandas? Quais experiências corporais foram possíveis diante das novas restrições? Ou mesmo, quais experiências corporais foram desenvolvidas (ou criadas) diante das novas existências?

Ainda que as questões somadas possam parecer por demais abrangentes, cremos que há um fio condutor, um elemento que integre possíveis respostas: a subjetividade. Assim sendo, todos os questionamentos apresentados podem ser agrupados no conceito de processos de subjetivação – sendo subjetividade aqui entendida como a interioridade humana produzida em relações materiais, linguísticas e afetivas, sempre processuais e múltiplas (DELEUZE, 2013). É por este acesso conceitual que pretendemos endereçar alguns dos problemas levantados.

No momento pós-pandêmico que vivenciamos, não é possível pensar a interioridade humana sem o importante papel da técnica informacional e comunicacional

que têm transformado tal processualidade de produção subjetiva. A revolução tecnológica que experienciamos desde meados da década de 1990, com o advento e a popularização da internet, tem sido um grande vetor de força nas produções subjetivas – algo definitivamente acelerado pelas consequências socioculturais do coronavírus. Desta forma, nos lançamos a pesquisar a produção de subjetividades no ensino da Educação Física durante e após o período de isolamento social, com ênfase nos/as docentes.

Mas é preciso introduzir mais elementos, pois não iremos despendar energia com todo o espectro epistemológico da Educação Física, mas focalizar em uma perspectiva curricular específica. Recentemente, a Educação Física traçou suas primeiras incursões nas teorizações elencadas por Silva (2007) como pós-críticas, naquilo que é chamado de Educação Física cultural (NEIRA; NUNES, 2006; 2009; 2022; NEIRA, 2018). Ao se apoiar no perspectivismo para a compreensão da realidade, enfatizar a desconstrução das relações subalternizantes nas práticas corporais e apoiar-se em uma visão de sujeito não essencial, distante das filosofias da consciência, o currículo cultural se alimenta de teorizações diversas (como, por exemplo, o pós-estruturalismo, pós-colonialismo, teoria *Queer*, entre outros) para produção de subjetividades não fascistas (BONETTO; VIEIRA, 2021) por meio de um processo conhecido como escrita-curriculo (BONETTO; NEIRA, 2019). Ao focalizar o olhar, podemos acrescentar as seguintes questões: como foi a prática docente dos/as que adotam a perspectiva teórica cultural e como a teorização cultural inspirou a prática docente remota?

Para estudar a produção de subjetividades na Educação Física cultural, necessitávamos, no momento inicial, de uma metodologia que contemplasse a crítica contemporânea da modernidade, as discussões sobre a arbitrariedade do conhecimento e, simultaneamente, fornecesse um quadro teórico para analisar a organização social e o desejo. São exigências perfiladas com os estudos contemporâneos da subjetividade e que dão coerência ao projeto (KASTRUP, 1999).

Dentre algumas possibilidades, nos aproximamos de uma ferramenta do pensamento que atravessa todas as dimensões da vida, cunhada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, uma teorização que se notabilizou sob o termo filosofia da diferença. Passamos a pensar, então, na cartografia como metodologia. Cabe elucidar que, para Deleuze e Guattari (2014), a cartografia não aparece inicialmente como um método, mas como um princípio da ideia de rizoma, conceito inspirado na botânica que explica um sistema acêntrico e não estruturado, com muitas entradas e saídas. Os princípios rizomáticos são os seguintes: conexão em qualquer ponto, heterogeneidade de

formas, multiplicidade que não se reduz ao uno, ruptura assignificante, cartografia rizomática que permite mapear seus traços, decalcomania que inverte a posição do mapa sobre as cópias. Neste momento não há intenção de destrinchar cada um deles, mas somente apontar que cartografia em Deleuze e Guattari é um princípio do rizoma – uma ideia cunhada para pensar acontecimentos que escapam da ordem racional.

Quem emula o conceito de cartografia em um método de pesquisa é Sueli Rolnik (2016), filósofa e psicanalista brasileira que, inspirada pela dupla supracitada, desenvolve um modo de operação investigativa adequado para uma perspectiva teórica que rechaça qualquer apriorismo. Para Rolnik, o processo cartográfico se dá a partir das relações de proximidade com o trabalho do psicólogo social, micropolítico, esquizoanalista e analista do desejo (GUATTARI; ROLNIK, 2013). O investigador será cartógrafo ao gerar sentidos a partir de um constante movimento de resignificação; psicólogo social ao abraçar a indissociabilidade entre a subjetividade e o social; micropolítico enquanto entender sua prática a partir de uma dimensão política; esquizoanalista ao conjurar a ideia de que a análise do desejo é o exame de suas linhas fugitivas; analista do desejo, aludindo a uma forma de familismo em relação à prática da psicanálise.

A discussão se a cartografia pode ser tomada como um método científico válido é antiga e já nos expressamos a esse respeito em outro trabalho (VIEIRA, 2020). Desta feita, escamotaremos tal indagação assumindo que não criamos nenhum caminho de forma antecipada, tendo sido guiados pelas linhas do desejo.

Cabe uma breve explicação para fins de sustentação teórica: os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos em suas relações são linhas cartografáveis, passíveis de serem seguidas mediante processos de forças em interação. Os mapas resultantes são sempre rizomas abertos, de múltiplas entradas e saídas, infindáveis linhas que se multiplicam a cada olhar. Mas é possível distinguir nessa multiplicidade 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. Enquanto as duas primeiras são linhas de contenção, territorialização, as últimas são linhas de desterritorialização. Mas o que exatamente essas linhas contêm ou liberam? As linhas são configurações dos agenciamentos desejantes, ou seja, demarcam de forma mais ou menos rígida os espaços de existências em formas cartografáveis. Assim, os mapas constituem pensamentos, subjetividades, modos de ser, pensar, existir.

A cartografia consiste, de forma inicial, 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; ESCÓSSIA, 2015).

Em termos empíricos, a materialidade a ser cartografada foi composta pelos seguintes territórios:

- Artigos jornalísticos e editoriais opinativos na mídia especializada;
- Análises publicadas em diversos espaços virtuais de intelectuais brasileiros e estrangeiros;
- Artigos científicos publicados desde o início da pandemia em periódicos qualificados, contendo problematizações que circundam termos como pandemia, ensino remoto e Educação Física;
- Relatos de prática veiculados durante o período pandêmico por docentes da Educação Física cultural;
- Vídeos veiculados após o início da pandemia na rede YouTube do canal Educação Física Cultural;
- Discussões travadas no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) como forma de aprofundar as questões teóricas;
- Grupo focal com quatro docentes que declaram ter colocado o currículo cultural em ação durante a pandemia, recorrendo, para tanto, ao ERE.

Por fim, para a tessitura deste relatório, a ideia de uma escrita rizomática também é importante como uma forma de oposição a um livro imagem do pensamento que se pretende verdade, que se imagina uma fotografia do real: “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 19). Como resultado da investigação, apresentamos na sequência nove mapas.

1º MAPA - TRANSFORMAÇÕES SINDÊMICAS TOMAM O MUNDO DE ASSALTO

Em sete de janeiro de 2020, autoridades chinesas confirmaram que tinham encontrado um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2, causador da doença infecciosa Covid-19. Em 11 de março de 2020, esse novo vírus desencadeou uma série de problemas sanitários globais conhecidos largamente como pandemia. Todavia, as implicações para a humanidade distam de uma questão unicamente sanitária, alterando de forma drástica composições geopolíticas mundiais. A existência do vírus havia sido anunciada à Organização Mundial da Saúde (OMS) desde 31 de dezembro de 2019, entretanto não houve tanto alarde, uma vez que tais vírus são comuns, sendo até mesmo a segunda principal causa de resfriado leve.

No entanto, não se tratava da variação de um mero resfriado. Em 30 de janeiro de 2020 foi declarado o surto do COVID-19, sendo necessária a utilização da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), que teve como objetivo aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para que o vírus não pudesse se propagar. Os esforços, no entanto, não foram suficientes. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia devido ao fato de o vírus estar presente no mundo todo (OPAS, 2020).

O que vimos na sequência foi a maior tragédia humana de uma geração, impactando todo o mundo, sendo que as consequências atingiram de forma muito mais drástica alguns países em relação a outros. Para exemplificar, Freitas e Pena (2020) afirmam que a pandemia da COVID-19 impactou a fome no Brasil e ao redor do mundo que, em conjunto com as dificuldades e desafios já presentes, provocou um desastre humanitário.

Palácio e Takenami (2020) mostram em pesquisa que, devido à rápida propagação do vírus a nível mundial, a pandemia estimulou os governos a utilizarem medidas tradicionais de saúde pública, sendo elas: higiene, isolamento, quarentena, distanciamento social, restrição de tráfego aéreo e transportes terrestres, além de fechamentos de fronteiras em diversos países. Essas medidas foram utilizadas com objetivo de prevenir a propagação da infecção de COVID-19 ao diminuir o contágio do vírus e, com isso, ganhar o tempo necessário para que fosse desenvolvida uma vacina, além do tratamento para pessoas atingidas.

Aquino et al. (2020) entendem a ação de isolamento social, ou seja, a separação de indivíduos infectados dos que não estão, como umas das principais estratégias para diminuir a disseminação do vírus. A quarentena, por sua vez, é uma restrição da movimentação de pessoas em locais que foram atingidos por uma doença contagiosa ou de pessoas que tiveram contato anteriormente com pessoas com doença contagiosa, pois há indivíduos que permanecerão assintomáticos, exatamente o caso da COVID-19. Essa quarentena pode ser tanto individual ou em grupos, mantendo as pessoas que foram expostas de alguma forma em isolamento em seus próprios domicílios ou outros locais especialmente designados para tal ação. Por sua vez, o distanciamento social envolve ações com finalidade de diminuir as interações em uma comunidade, mesmo que nessa comunidade existam ou não pessoas infectadas. Como a COVID-19 se propaga por meio de certa aproximação entre as pessoas, o distanciamento social reduz a transmissão (AQUINO et al., 2020). Obviamente que tais medidas se tornaram profundamente polêmicas³, haja vista seus impactos econômicos, ainda que a eficácia dessas ações diminua o risco de contágio pela COVID-19 e, conseqüentemente, o número de fatalidades até que a vacina estivesse disponível.

Em que pese o valor imensurável de todas as vidas humanas perdidas, é preciso considerar alguns atenuantes, pois a COVID-19 é a primeira pandemia que surgiu na era das mídias globalizadas. Assim, devido ao avanço tecnológico desde as pandemias do século XX, a distribuição de informações em tempo real auxiliou a combater o vírus, assim como a cooperação humanitária (PALACIO; TAKENAMI, 2020). As tecnologias digitais de informação e comunicação contribuíram para disseminar estratégias de combate e melhorar práticas de educação em saúde – ainda que, paradoxalmente, as mesmas tecnologias foram usadas para disseminar *fake news* e espalhar o pânico na população.

As notícias falsas, ainda que não tenham surgido no período pandêmico⁴, se intensificaram e acabaram prejudicando todo o trabalho dos profissionais que buscaram

³ Ficaram notáveis na sociedade brasileira inúmeros discursos contrários às medidas protetivas, com alegações que iam da defesa da economia ao direito de ir e vir enquanto liberdade individual constitucional. Ao mesmo tempo, milhões de brasileiros não puderam aderir ao isolamento social, uma vez que dependiam de uma fonte de renda impossível de ser realizada à distância.

⁴ Consideramos que, desde o anúncio da pandemia em 2020, ainda não saímos do período pandêmico, mesmo que suas fases sejam distintas. De forma primária, podemos ao menos identificar dois momentos: pré-vacina e pós-vacina. Todavia, mesmo que a vacina tenha possibilitado o retorno das atividades presenciais em sua totalidade, os efeitos sanitários, geopolíticos, sociais e culturais da pandemia ainda não foram devidamente pesquisados. Acreditamos que levará um bom tempo para haver distanciamento

esforços para combater o vírus. Pânico e medo se espalharam globalmente via mídias sociais, com fontes não oficiais atingindo populações inteiras de forma mais ligeira que as fontes oficiais e qualificadas (PALACIO; TAKENAMI, 2020).

O fluxo absurdo de informações, bem-intencionadas ou não, que torrencialmente atingiu dispositivos de comunicação em todo o planeta após o surto do vírus, provocou o que podemos chamar de infodemia – palavra que se refere a esse enorme volume de informações que evidenciam um assunto específico. A infodemia impacta a população diretamente por conta dos rumores e desinformações que surgem a partir dela. Na era da informação e mídias digitais, essas desinformações são amplificadas pelas redes sociais e se espalham rapidamente (OPAS, 2020).

Diante da complexidade das transformações, Veiga-Neto (2021) entende que o que estamos enfrentando não se trata de uma simples pandemia, uma vez que o termo remete ao alcance planetário de uma doença infectocontagiosa. Pois bem, tal condição provoca alterações de ordem social, cultural e econômica que vão muito além da questão do contágio. O autor se inspira no antropólogo Merrill Singer para propor o termo *sindemia* como mais apropriado para descrever o contexto virótico global, justamente por conectar as dimensões descritas acima em conjugação com questões ambientais. É precisamente o que estamos vivenciando, uma crise planetária que envolve nossos códigos culturais, modos de produção, organização societária, cosmologia, espiritualidade – uma sindemia.

Em nosso país vivenciamos de forma lamentável os efeitos sindêmicos, agravados intensamente pela infodemia. O próprio presidente da nação à época adotou posições negacionistas, discursando constantemente de forma reducionista e irresponsável contra os efeitos do vírus e orientando a população a ir contra o que as pesquisas apontavam, resultando no agravamento da sindemia no Brasil. A situação só não se tornou ainda pior devido à maioria de governadores/as e prefeitos/as se posicionarem a favor da ciência e, em conjunto com instituições jornalísticas profissionais, decidirem por conduzir de forma responsável as ações de controle e mitigação sindêmica (COSTA; RIZZOTTO; LOBATO, 2020).

Os dados analisados por Barbosa, Costa e Hecksher (2020), indicam que o desemprego aumentou devido à sindemia, impactando diretamente a classe trabalhadora. Mesmo assim, Costa, Rizzotto e Lobato (2020) apresentam em seu trabalho que o Brasil

necessário e ser possível apontar alguns consensos. Por ora, nos resta tentar acompanhar as transformações e, diante de valores como justiça social e democracia, lutar para que as mudanças não sejam catastróficas.

não conseguiu alcançar o nível recomendado de distanciamento social, pois sem algum tipo de auxílio suficiente para compor o orçamento familiar, os/as trabalhadores/as precarizados continuaram atuando e usando os transportes públicos lotados. Isso contribuiu muito para que, contendo apenas 3% da população mundial, o Brasil tenha concentrado 11% dos óbitos decorrentes da sindemia.

Barreto et al. (2020), ainda no início da sindemia, já apontavam que no Brasil os desafios seriam ainda maiores que em outros países devido à grande desigualdade social e demográfica, pois há populações vivendo em condições extremamente difíceis, muito abaixo da linha da pobreza.

Costa (2020) traz em seu artigo semelhanças nas conclusões quando afirma que as populações desfavorecidas e vulneráveis sofreram (e, de certa forma, ainda sofrem) um agravamento de sua situação devido à sindemia, visto que, essas populações foram as mais atingidas tanto pela crise sanitária quanto pelo impacto da economia. Além disso, o mesmo autor demonstra que em vários países o impacto da pandemia COVID-19 agravou as desigualdades sociais de maneira muito evidente, não sendo diferente em nosso país.

Para além das questões infectocontagiosas e das repercussões econômicas, Barros et al. (2020) apontam em pesquisa realizada com 45.161 pessoas que, devido à pandemia e ao distanciamento social, 40,4% da amostra se sentiam tristes ou deprimidos quase sempre e 52,6% se sentiam ansiosos ou nervosos quase sempre; além disso, 43,5% começaram a ter problemas de sono. Portanto, é possível observar que a sindemia da COVID-19 atingiu a população brasileira em todas as dimensões e em todas as suas camadas (de formas distintas, que fique evidenciado).

A sindemia ceifou ao longo de pouco mais de dois anos mais de 15 milhões de vidas por todo o planeta. O cenário em nosso país foi particularmente cruel, fazendo companhia a locais do globo profundamente desiguais, injustos e desumanos. Mais de setecentas mil vidas se perderam no Brasil, números que poderiam ser cinco vezes menores, como estimam os cálculos de Pedro Hallal⁵, epidemiologista e educador físico brasileiro, caso o governo federal tivesse tomado medidas de ampla proteção ao invés de priorizar os sistemas produtivos em detrimento de vidas. No lugar de adotar medidas amplamente apoiadas pela comunidade especializada em saúde pública, o que vimos foi um show de horrores em um dos momentos mais impróprios para uma polarização

⁵ Fala realizada na CPI da Pandemia, em novembro de 2021.

política exacerbada, fruto de uma ideologia de extrema direita nefasta, fúnebre, mesquinha, egocêntrica, ressentida e violenta.

2º MAPA: PANDEMIA FILOSÓFICA

Diante de tamanha tragédia sindêmica, que caminho tomar? Como interpretar o que vivemos e viveríamos na sequência? O que os dados científicos e informações jornalísticas objetivas não conseguem nos ajudar é na compreensão de como ficam nossos valores diante do desafio de uma geração, ou seja, como devemos viver durante e após a pandemia? O que os campos da Filosofia e da Educação podem oferecer como alternativa social de esperança por dias melhores?

Buscando encontrar algumas respostas, na sequência realizamos um duplo movimento: revisitamos algumas posições filosóficas de destaque impetradas na aurora da sindemia, bem como escolhemos nossas ferramentas analíticas “roubando”, ao estilo deleuze-guattariano, alguns conceitos e criando um plano de imanência próprio, como forma de criar um viés interpretativo. Assim, este mapa se propõe a mergulhar na discussão filosófica-política-pedagógica como forma de criar alguma espécie de fundamento – ainda que repleto de movimentos aberrantes (LAPOUJADE, 2015) – que oriente as cartografias posteriores.

Como era de se esperar, a irrupção da sindemia provocou reações dos/as intelectuais de todo o planeta, que se colocaram a criar a partir de seus gradis conceituais diversas interpretações sobre o momento que vivíamos e, de certa forma, ainda vivemos. Antes de entretecermos nossa própria concepção, vamos realizar uma espécie de balanço das opiniões notórias no momento da erupção da pandemia.

Slavoj Žižek (2020) apontou em meados de janeiro de 2020, ainda bem no início do espalhamento do vírus, a necessidade de uma “solidariedade incondicional e uma resposta globalmente coordenada”. Para o autor, seria possível que as pessoas utilizassem o “tempo morto” provocado pela nova realidade social para diminuir a ansiedade da vida contemporânea, em uma clara posição otimista das lições a serem retiradas do drama recente. Destacamos alguns pontos na argumentação posterior de Žižek que merecem consideração: as catástrofes de fato demandam certa coesão e aliança que desafiam as leis de concorrência de um mercado global - discussões como renda universal e sistemas unificados de saúde pública nunca tiveram tanto destaque quanto nos dias atuais; a realidade virtual se torna locus de segurança e interação em níveis nunca antes vistos, abarcando até mesmo populações resistentes ao avanço tecnológico e colocando pressão nos governos para disponibilizar, desburocratizar e agilizar o acesso ao mundo digital; o

evidenciamento das flutuações de mercado como símbolo dos processos sociais, ou seja, fica ainda mais explícito, se é que isso era possível, o quanto a vida social e cultural é regulada pelos valores do mercado e seus índices de sucesso – a vida mercadorizada é avaliada pelo que produz e não pelo seu valor em si. Vemos, portanto, que uma porfia se apresenta claramente: a necessidade da cooperação em um mundo competitivo. Entretanto, o filósofo esloveno não teve muita companhia.

Igualmente nos primórdios da virulenta novela mundial, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2020) minimizou os impactos decorrentes da Covid-19 até aquele momento, em meados de fevereiro de 2020, para alertar para os riscos do estabelecimento de um estado de exceção como paradigma normal de governo em nome da segurança populacional. O filósofo questionou se a sindemia não forneceria os argumentos necessários para o fim do ensino presencial, motivados pelo controle do Estado de exceção.

Jean-Luc Nancy (2020), por sua vez, respeitosamente considerou os ataques de Agamben para com os governos como distratores do que realmente importa: as condições de vida de uma civilização em risco. Ao nosso ver, a discussão somente se iniciava e todos os alertas pareciam pertinentes, afinal, como afirma o filósofo português José Gil (2020), o que vem aí, ninguém sabe. Para Gil, as forças que causaram a pandemia são estranhas à ordem mundial e, concomitantemente, a colocam em questão, quebrando o nexos do mundo. Não podemos, segundo o autor, nos limitar a colocar nossas esperanças nas mãos dos líderes que canalizam o medo em adesão política.

Roberto Esposito (2020), amparado pelo conceito de biopolítica⁶ de Michel Foucault, argumentou que a política e o controle da vida estão cada vez mais intrincados, mas de maneiras distintas em cada momento histórico e contexto social, de modo que as análises mais ligeiras devem ser evitadas. Para o autor, a medicalização da política e a politização da medicina são fatores mutuamente imbricados na transformação da política contemporânea, o que resulta mais em decomposição dos poderes públicos do que numa articulação totalitária. Os argumentos de Esposito são elucidativos quando olhamos para as disputas de narrativas entre as figuras políticas brasileiras na gestão da crise do vírus, com coletivas oficiais se transformando em verdadeiros palanques de campanha. De

⁶Segundo Michel Foucault em curso realizado no *Collège de France*, em 1978-79, é o modo pelo qual, a partir do século XVIII, se instalou uma mentalidade de governo que racionaliza as práticas estatais visando controlar índices de natalidade, mortalidade, higiene, racialidade, entre outros.

qualquer forma, esta discussão colocou em xeque os argumentos *zizekianos* de um poder subversivo do vírus ao sistema capitalista internacional (ZIZEK, 2020).

Mas não se trata, a nosso ver, de um xeque-mate. Esquivemo-nos por um momento dessa discussão infundável entre os sistemas de governo para destacar alguns pontos na argumentação posterior de Zizek (2020) que merecem consideração: as catástrofes de fato demandam certa coesão e aliança que desafiam as leis de concorrência de um mercado global – discussões como renda universal e sistemas unificados de saúde pública nunca mereceram tanto destaque quanto nos dias atuais; a realidade virtual se torna *lócus* de segurança e interação em níveis jamais vistos, abarcando até mesmo populações resistentes e colocando pressão nos governos para disponibilizar, desburocratizar e agilizar o acesso ao mundo digital; o evidenciamento das flutuações de mercado como símbolo dos processos sociais fica ainda mais explícito, se é que isso era possível, o quanto a vida social e cultural é regulada pelos valores do mercado e seus índices de sucesso – a vida mercadorizada é avaliada pelo que produz e não pelo seu valor em si.

Mas não podemos supor que as condições de enfrentamento da pandemia são as mesmas no Brasil em comparação com a Europa, EUA, China, etc. A antropóloga Débora Diniz (2020) relembra que as distintas realidades entre as nações nos impedem de pensar que estamos todos mundialmente no mesmo barco. Pensando a partir da biopolítica como o poder que organiza as políticas da vida, a intelectual articula com o pensamento do teórico político camaronês Achille Mbembe (2020) para pensar a realidade brasileira a partir da concepção de necropolítica: uma política de morte, que permite o fim daqueles que não interessam ao sistema financeiro. Nesta perspectiva, doenças regionais e dilemas humanos localizados não interessam aos governos e não estimulam grandes políticas públicas. Para exemplificar, muitas epidemias brasileiras receberam e recebem do poder público uma atenção seletiva, adequada aos centros urbanos que contém os indivíduos considerados socialmente dignos e um completo abandono de regiões marginalizadas assoladas por dengue, chikungunya, zika vírus, etc. Não fosse o poderio pandêmico devido à alta virulência do vírus Sars-CoV-2, é seguro supor que lockdown e vacinação coletiva não entrariam na pauta global.

Podemos ainda realizar uma leitura a partir da lente deleuze-guattariana. Obras, como "O Anti-Édipo" (DELEUZE; GUATTARI, 2011C) e "Mil Platôs" (DELEUZE; GUATTARI, 2011a; 2011b), exploram a natureza do poder e suas relações com a subjetividade e a sociedade. Uma das noções centrais do pensamento dos franceses é a crítica à dificuldade de se desfazer das chamadas "linhas duras" do poder. Eles

argumentam que o poder não é algo que se exerce de forma unidimensional e hierárquica, mas sim um sistema complexo que se espalha por toda a sociedade, operando por meio de uma rede de forças e relações. Nesse sentido, as linhas duras do poder são aquelas que buscam restringir a multiplicidade, impor uma ordem hierárquica e criar estruturas rígidas e repressivas. Ainda que necessária em vários formatos, como forma de sustentar uma organização social, as linhas duras se tornam verdadeiras prisões existenciais sem estratégias de desconstrução e subversão.

Quando aplicamos essa perspectiva à política de extrema direita fascista brasileira sob a batuta de Jair Bolsonaro, podemos observar a presença dessas linhas duras. Governos fascistas geralmente buscam impor uma única ideologia, promovem uma noção de superioridade de certos grupos em detrimento de outros e restringem a diversidade de opiniões e modos de vida. Essas linhas duras atuam de forma a estabilizar a circulação desejante em territórios múltiplos, abrindo possibilidades de uma sociedade aberta. No contexto do (des)governo de Bolsonaro durante a pandemia, podemos identificar inúmeras características que se aproximam dessas linhas duras do poder.

Não bastasse a destruição das políticas públicas que contemplavam as camadas sociais mais desamparadas, e a crescente agenda autoritária em várias frentes governamentais, o presidente brasileiro adotou uma postura negacionista em relação à gravidade da pandemia, minimizando sua importância e desestimulando medidas de prevenção e controle. Essa atitude restringiu a multiplicidade de vozes científicas e especializadas, além de prejudicar a implementação de políticas públicas efetivas de combate à disseminação do vírus. Além disso, a retórica divisiva e polarizadora do ex-presidente contribuiu para criar tensões sociais e políticas, dificultando o diálogo e a construção de consensos.

No entanto, é possível complexificar o argumento a partir do conceito de linhas suicidárias (DELEUZE; GUATTARI, 2011b). Tal conceito faz parte da abordagem filosófica como uma prática de criação e resistência, explorando os processos de transformação e os limites do poder. Essas linhas suicidárias são opostas ao conceito de "linhas de fuga" proposto por Deleuze e Guattari, que são caminhos de escape e resistência frente às estruturas opressivas. As linhas de fuga são brechas, aberturas e rupturas que permitem a emergência de novas possibilidades e modos de existência. Portanto, o conceito está ligado à crítica das estruturas de poder e controle que sufocam a criatividade, a liberdade e a multiplicidade. Ele enfatiza a importância de buscar linhas

de fuga e construir novas formas de vida que desafiem essas restrições e abram espaço para a criação e a transformação.

Linhas suicidárias, por sua vez, seriam versões extremas das linhas de fuga, que negam as estruturas opressivas e rígidas que restringem a multiplicidade e a diversidade de formas de vida, limitando a liberdade individual e coletiva, mas o fazem mediante a destruição da vida, apostando na morte como saída. O fascismo, por sua natureza autoritária e totalitária, tende a impor linhas duras de poder, estabelecendo uma estrutura hierárquica e repressiva que suprime toda diferença, impondo uma ordem social homogênea. Ao mesmo tempo, se utiliza das linhas suicidárias para eliminar grupos considerados "indesejáveis" ou "inferiores".

No Brasil, podemos exemplificar essas linhas a partir dos discursos repressores da diferença, ao mesmo tempo em que se defende uma liberdade de expressão irrestrita, utilizada para defender discursos de ódio contra as minorias. Salvo raríssimas exceções, foram forças duras somadas com forças suicidárias que governaram as instituições nacionais durante toda a pandemia, contrapondo medidas adotadas mundialmente em nome do não comprometimento da roda econômica que acumula capital para um grupo muito reduzido de pessoas. Em nome do lucro, milhares de brasileiros foram sentenciados à morte.

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

Nos livros de Krenak (2019, 2020) são levantadas questões cruciais no contexto da pandemia, uma vez que o autor questiona se realmente somos uma humanidade e mesmo se a forma atual como vivemos é viável. Ele também reflete sobre o que aprenderemos com essa experiência com o vírus. Para Krenak, nos acostumamos com a ideia naturalizada de humanidade, sem questionar os efeitos desse ideal moderno. Segundo ele, estamos destruindo o planeta, aprofundando desigualdades entre povos e sociedades, criando “subhumanidades” (na ótica eurocêntrica) que vivem em grande miséria – e tudo isso foi normalizado, sem nos causar repulsa, aversão ou, pelo menos, estranheza. Ao mesmo tempo, existem as subhumanidades que resistem, que estão

conectadas à Terra, às margens dos rios, às beiras dos oceanos, na África, Ásia e América Latina, como os caiçaras, índios, quilombolas e aborígenes – e aí reside uma lição, um caminho, uma possibilidade. Por fim, o autor indígena afirma que aqueles que apenas adiam compromissos, acreditando que tudo voltará ao normal, estão vivendo no passado. Para ele, o futuro é aqui e agora, pois talvez não haja o ano que vem. Ninguém escapa, nem mesmo aqueles que saem em seus carros importados para mandar seus empregados voltarem ao trabalho, como se fossem escravos. Se o vírus os alcançar, podem morrer, assim como todos nós. Se não for pelo vírus que provoca a Covid-19, que vírus outros podem nos acometer, dado o nosso estilo de vida global?

E como fica a Educação Física?

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

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

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

basta lutarmos por inclusão na categoria humano, se tal concepção ainda está apoiada em um antropocentrismo que escraviza animais, destrói biodiversidades para sua conveniência e explora de maneira predatória cada canto do planeta, mesmo ao custo da própria autodestruição.

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

A sensação que nos percorre ao olhar de sobrevoos para o campo curricular da Educação Física é de que as questões remetem ao institucionalizado na lógica subumana que Krenak nos descreve, como se para realizar uma roda de capoeira, nadar, praticar ioga, treinar Kung Fu, caminhar, correr, etc. fosse extremamente necessário um local fechado (academia, clube, associação...), com energia elétrica, funcionários de limpeza, cantina vendendo sucos, tapiocas e suplementos esportivos. Nesse caso, as lutas se limitam a incluir em tais espaços também os trabalhadores, pretos, mulheres, homossexuais, pessoas trans, com deficiência, não binárias...

Bem distante de menosprezar as lutas minoritárias, a provocação que Krenak nos coloca é esta: é somente isto que queremos? Lutar para um retorno à normalidade? Não podemos nos iludir, mesmo as lutas minoritárias pela libertação das subjetividades que não considerem suas conexões ambientais estão ignorando os alertas de Krenak.

Embora não possamos afirmar com certeza como a Educação Física ficará (alguém pode?), expressamos nosso desejo de que não retorne ao ponto em que estava antes, mesmo que em uma perspectiva crítica ou pós-crítica. Defendemos a necessidade de rejeitar qualquer busca pela normalidade, revisar as bases epistemológicas existentes e questionar todas as perspectivas até então estabelecidas.

Assim, não apontaremos profecias de como o campo escolar da Educação Física será pós-síndemia em diante, mas não nos furtaremos de dizer o que esperamos. Através da construção de novas teorizações, almejamos que o ambiente escolar tenha como objetivo uma educação que não coloque o homem e suas necessidades como centro, evitando assim a troca de um tipo de escravidão por outro, ou a luta por migalhas em um sistema autodestrutivo. Talvez, dessa forma, possamos finalmente inventar uma escola livre dos anseios modernos de formar indivíduos meramente capacitados, um problema

que vem sendo destacado na literatura há décadas, mas que ainda se apresenta na ordem do dia.

3º MAPA - IMPACTOS SINDÊMICOS NA EDUCAÇÃO: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O AVANÇO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

A realidade tecnológica contemporânea proporciona para algumas camadas da sociedade condições de facilitação para execução de atividades essenciais e não essenciais. Ao longo das últimas décadas, mais especificamente a partir do advento da rede mundial integrada nos anos 1990, as novas tecnologias de informação e comunicação têm modificado a maneira como a sociedade se organiza (LÉVY, 2010). Entretanto, as mudanças forçadas pela sindemia aceleraram o processo e impuseram a criação de novas formas de viver.

Como era de se esperar, o campo da educação não passou incólume aos desafios gerados pela sindemia. Diante do isolamento e distanciamento social, não era viável manter as escolas funcionando nos moldes tradicionais. Com isso, em 17 de março de 2020, o MEC (2020) autorizou através da portaria nº 343 que se substituíssem as aulas presenciais em andamento por aulas que adotassem o ERE durante o maior pico da sindemia. Além disso, a mesma portaria determinou que as instituições fossem responsáveis por disponibilizar meios para que os/as alunos/as conseguissem acompanhar as aulas. Nesta seção, tentaremos mapear as forças que operaram na educação brasileira para se adaptar ao período sindêmico, sem a menor pretensão de dar conta de uma totalidade contextual, mas tão somente apresentando algumas linhas cartográficas.

O campo da educação, por exemplo, precisou adequar todas as suas atividades para o modo remoto, virtual ou não. Quando as escolas fecharam devido à sindemia covídica, diversas tecnologias foram empregues como uma das maneiras pensadas para não “prejudicar” os/as estudantes devido ao isolamento e distanciamento social. Na mentalidade biopolítica do capitalismo mundial integrado, os calendários escolares precisavam continuar para que o período letivo não fosse “desperdiçado”. A tecnologia foi utilizada em muitos contextos para trabalhar a educação de maneira remota e aconteceu via plataformas digitais, com aulas síncronas através de aplicativos de videoconferência ou aulas assíncronas criadas a partir de inúmeras ferramentas educativas⁷ (SILVA; TEIXEIRA, 2020; OLIVEIRA et al, 2020; SCHNEIDER et al, 2020).

⁷ Novamente reforçamos: sabemos que essa realidade não foi a de todos/as. Muitos estudaram remotamente a partir de apostilas impressas, por exemplo.

Para darmos conta do léxico educacional que se tornou dominante nos primeiros anos da pandemia, precisamos de algumas definições. Para iniciar, é preciso afirmar que o ERE, mesmo trazendo semelhanças com a educação à distância, são artifícios distintos, com diferenças que vão dos perfis estudantil até a infraestrutura que cada modalidade possui. Para o MEC (2020), Educação à Distância (ou EaD) é a modalidade educacional na qual docentes e discentes estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (EJA, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. O ERE, por sua vez, foi utilizado para atender uma exceção na educação devido aos tempos pandêmicos, sendo configurado apressadamente e com enormes precariedades (MENEZES; SILVA, 2022).

Outra diferença entre EaD e ERE inclui, na visão de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), é o fato de que o segundo tem a necessidade de envio de atividades não avaliativas com a função principal de haver uma forma de controle do tempo despendido no trabalho pedagógico, enquanto no modelo de educação à distância grande parte das atividades desenvolvidas tem a finalidade de avaliar.

Por todo o mundo foram implantadas iniciativas que prosseguissem com o processo escolar de forma alternativa com alto investimento em tecnologia de informação e comunicação, possibilitando assim o ERE⁸. No Brasil, o ensino remoto para o nível básico ficou como responsabilidade dos estados para se organizarem e promoverem a execução. Devido à falta de familiaridade com o novo modelo de ensino criado de forma repentina a fim de atender uma exceção na educação, Taglialegna (2022) relata a dificuldade na implantação para muitas realidades escolares. Alguns obstáculos incluem a falta de letramento digital de docentes, discentes e familiares, o que eventualmente gera um sentimento de afastamento ou exclusão devido a esse obstáculo.

A pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021) chama a atenção para o fato de que o ensino de instituições privadas conseguiu iniciar a ação remota emergencial de maneira rápida em comparação com as instituições públicas, evidenciando o cenário das desigualdades educacionais, assim como, as diferenças na infraestrutura apontada na

⁸ Não nos cansaremos de realizar o alerta das diferenças nas realidades socioeconômicas entre países ricos desenvolvidos e emergentes, bem como entre as regiões mais ricas e pobres do nosso país de dimensão continental. Os altos investimentos ficaram por conta das localidades e redes educacionais mais ricas, sendo que para muitas outras coube somente uma adaptação forçada, precária, pouco uniforme.

pesquisa de Menezes e Silva (2022). Os modos de ensinar tiveram que se reconfigurar, quase sempre a partir de treinamento para capacitação dos profissionais. No entanto, em termos de compreensão curricular e epistemológica da função docente, Cipiriani, Moreira e Carius (2021) afirmam que não encontraram grandes mudanças para os/as professores/as pesquisados, eles apenas foram se adequando ao meio no qual seriam transmitidos os conhecimentos, ou seja, ainda compreendendo a educação sob viés tradicional de transmissão de informação.

Um exemplo acerca da transposição acrítica para a virtualidade reside nas metodologias empregadas no ensino remoto. Entre as novas estratégias que surgiram para o ensino emergencial remoto, as metodologias ativas ganharam destaque⁹. Nessa modalidade o discurso está na centralidade discente no processo de ensino e aprendizagem, supostamente como uma forma de combater anacronismos do ensino presencial tradicional. Esse discurso prega que os professores no ensino remoto ativo se tornem orientadores dos conteúdos, ou seja, discentes precisam ter uma autonomia para lidar com o próprio aprendizado (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020). Apesar de soar como um avanço pedagógico, ao não olhar criticamente para os conteúdos problematizados, metodologias ativas não passam de roupagens de alta tecnologia para o tradicional ensino acrítico¹⁰.

Ainda que os modos de utilização das ferramentas educacionais criadas para ambientes virtuais seja uma discussão importante, o ponto que não podemos perder de vista é justamente que as aulas do ERE em larga escala aconteceram muito em conta das ferramentas e plataformas digitais, tornando as mesmas responsáveis pelo ensino e aprendizagem na cibercultura¹¹.

⁹ Ainda que a sindemia tenha feito proliferar o discurso da metodologia ativa no campo didático, não se trata de uma invenção contemporânea. De fato, a centralidade no aluno e a menor inércia discente são pautas desde o século retrasado. O que é novidade, no entanto, é o frisson criado ao redor dessas criações didáticas articuladas com as tecnologias contemporâneas.

¹⁰ Todavia, dado a intensa presença da virtualidade na educação contemporânea, perspectivas crítica e pós-críticas estão igualmente se alimentando das metodologias ativas, adaptando para o respectivo arcabouço teórico.

¹¹ Pierre Lévy (2010) define como cibercultura o espaço virtual criado pelos avanços tecnológicos nos sistemas computacionais que revolucionaram a informação e a comunicação, modificando as formas de relação humana com o conhecimento. Com a sua metáfora de “Segundo Dilúvio”, pretende descrever o fenômeno de “chuva” de informação que caracteriza a sociedade contemporânea. Pois bem, se já estávamos em um dilúvio, o coronavírus nos trouxe mais tempestades. De um momento para outro, todos os processos sociais, com a escola inclusa, se viram na urgência de remodelação, adaptação e criação de novas formas de funcionamento. Nas palavras do autor: A cibercultura é definida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p 17).

Foram as ferramentas e plataformas digitais que viabilizaram com maior eficiência, velocidade e economia de recursos os encontros educacionais, a comunicação entre docente e discente e a interação entre eles/elas com intenções pedagógicas. Com a educação sendo realizada por meio virtual e com objetivo de dar continuidade ao aprendizado dos/as alunos/as, professores/as começaram a adotar e criar diversos recursos educacionais digitais com o propósito de melhorar a didática. Essa interface docente-ambiente virtual-discente configura uma sala de aula virtual¹².

Para Moreira, Henrique e Barros (2020), a sala de aula presente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um espaço que simula a função da sala de aula presencial. As atividades presentes na sala de aula virtual podem ter como objetivo estruturar uma atividade orientada, sejam elas tarefas de formação, exercícios de apreensão ou como processo de avaliação. São processos viabilizados por ferramentas informatizadas – softwares que têm como finalidade o gerenciamento do ensino via internet, muito úteis devido à possibilidade de disseminação e compartilhamento de recursos educacionais digitais, monitoramento da participação, recursos avaliativos e recursos de interação e comunicação.

De acordo com Menezes e Silva (2022), os softwares mais utilizados foram: Google Classroom, Moodle, Blackboard, Zoom, Google Meet; os recursos educacionais digitais mais utilizados durante o ensino remoto foram: PDF, artigos, áudios, aulas ministradas ao vivo, aulas gravadas, aplicativos, “lives”, podcast, entre outros. Tais recursos são criados e enviados por ferramentas disponíveis virtualmente, sendo as principais: Figma, Screencastify, WhatsApp, YouTube, Facebook, Telegram e Instagram.

Segundo Coelho, Xavier e Marques (2020), durante o início do ensino remoto, as adesões discentes foram altas por se tratar de um modelo novo de ensino imposto repentinamente e sob alta comoção social. Porém, quando comparamos a adesão ao longo do tempo, é notória uma queda na participação discente. Algumas suposições apontam para a falta de motivação e ao momento tenso promovido pela sindemia do Covid-19, que continuava sua escalada de impacto emocional na sociedade.

Para Miragem e Almeida (2021), no ERE, os/as discentes tiveram suas percepções mudadas por conta dos efeitos provindos da sindemia do Covid-19, pois as mudanças

¹² Aqui cabe um pequeno aparte, que adentraremos com mais acuidade à frente: o otimismo ou o temor pedagógico com as novas ferramentas tecnológicas educacionais quase sempre é proveniente de uma concepção que transfere para a virtualidade as mesmas ações pedagógicas tradicionais. Até mesmo diante da subjetividade docente talhada durante anos a fio, pouco se discute acerca do pós-humanismo presente na nova realidade ambientada em nuvens digitais.

repentinamente do presencial para o virtual e os efeitos que o isolamento social causa nos/as alunos/as vão modificando as características subjetivas dos mesmos. Além disso, a mesma pesquisa mostra a dificuldade que os/as docentes encontraram nos ambientes virtuais, visto que, geralmente, os/as professores/as não conseguiam observar seus alunos/as e nem os/as ouvir, pois as câmeras e os microfones com muita frequência estavam desligados. A falta de interação que a sala virtual proporcionava era grande devido ao ensurdecido silêncio que habitava neste AVA. Isso demonstra que qualquer ufanismo tecnológico pedagógico precisa ser criticamente avaliado.

Além das questões técnicas, em termos de condições de trabalho os/as docentes tiveram uma maior carga horária, muitas vezes sendo responsáveis por uma disponibilidade em três turnos e aos finais de semana, sempre com a finalidade de tirar dúvidas e ao mesmo tempo planejar, disponibilizar, receber, avaliar e enviar devolutivas das atividades discentes. Isso levou muitos/as docentes a uma exaustão, colocando milhares em situação de estresse emocional e criando quadros de ansiedade crônicos (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Assim, entre desafios e potencialidades, se instalou o ERE e perdurou por 49 semanas, quando a portaria do MEC nº 320 de 04 de maio de 2022 determinou o retorno às aulas presenciais. A mesma portaria buscou regulamentar o uso das tecnologias educacionais utilizadas na primeira fase do período pandêmico, antes do advento e distribuição em massa da vacina. A medida foi necessária para principiar um diálogo extremamente importante, pois toda a comunidade educacional não saía ileso de profundas modificações subjetivas proporcionadas pelo tempo de ensino emergencial em ambientes virtuais. Acreditamos que tais transformações subjetivas são ponto fulcral para a compreensão de uma nova sociedade pós-pandêmica e pós-humanista – mais tecnológica do que nunca.

Mas, antes, vamos pensar a Educação Física: é possível afirmar que nas aulas de Educação Física, por se tratar de uma disciplina que necessita de certo espaço para realização de suas atividades, o impacto foi significativamente diferenciado. Uma vez que os conteúdos presentes na cultura corporal envolvem práticas corporais diversas que variam a estrutura necessária, foi possível prever desde o início das primeiras medidas antipandêmicas que o componente estaria em xeque. Se a prática docente estiver ancorada em perspectivas tradicionais, principalmente a esportivista, a impossibilidade de estar em companhia de outras pessoas para a execução das aulas se torna um problema ainda maior

do que para outros campos do conhecimento. Quais foram as práticas docentes da disciplina perante tamanho desafio?

4º MAPA – IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como componente curricular da maquinaria escolar cujas tecnologias pretendem certa formação subjetiva dócil e produtiva, a Educação Física teve o seu quinhão na função de constituição de subjetividades dóceis por meio da sociedade moderna. Os princípios e valores disciplinares encontram na Educação Física um dispositivo forte para colocar em funcionamento o projeto social industrial e capitalista. A Educação Física é, assim, um componente curricular que nasce afinado com o pensamento da modernidade, o mesmo que criou a noção de Estado, ciência, homem racional e domínio da natureza.

Há no cotidiano escolar da Educação Física a geração de um território subjetivo normalizado por signos sociais através de processos que envolvem disputas por poder, valorização de tradições e a perspectiva de sujeito racionalizado que parte de uma enunciação sem ramificação política. A constância do discurso esportivo e seus códigos como a meritocracia, o esforço e a superação mediante trabalho em equipe criam um aprendizado da importância da competição social. Esse empreendimento realizado por décadas e alimentado com muitos recursos públicos tornaram os esportes uma manifestação universal nas escolas brasileiras.

Ainda assim, não se trata de um processo estanque.

Em artigo clássico da área, Bracht (1995) deixou evidente a falta de uma essência que defina o que é Educação Física, apontando seu caráter aberto ao devir. O campo curricular da Educação Física sofreu intensa movimentação a partir da década de 1980 devido às primeiras críticas ao seu caráter predominantemente esportivista e excludente. Para contraposição ao pensamento dominante, surgiram diversas teorias curriculares que passaram a disputar a hegemonia, cada qual com sua visão de mundo, sociedade, escola, objetivos e metodologia.

Ao apagar das luzes do século XX, inspirados pelas produções do campo da filosofia e, principalmente, da educação (que iniciaram processos de criticidade na metade do mesmo século), surgem os primeiros trabalhos denunciando a função social excludente do componente no interior do processo educacional. Este movimento, conhecido como “crise de identidade da Educação Física”, culmina com a criação de novas opções curriculares: algumas novas roupagens acríicas ancoradas nas ciências psicobiológicas, e outras contra hegemônicas, apoiadas em conhecimentos das ciências

humanas até então inéditos para o componente – é o chamado movimento renovador da Educação Física no Brasil (CAPARROZ, 1997; MACHADO; BRACHT, 2016).

Mais recentemente, a Educação Física traçou suas primeiras incursões nas teorizações elencadas por Silva (2007) como pós-críticas, na proposta-aposta denominada Educação Física cultural (NEIRA; NUNES, 2006; 2009). Os referenciais epistemológicos deste currículo enfatizam o aspecto discursivo da compreensão do real, legado das concepções pós-estruturalistas; considera a cultura como central na análise social, como nos Estudos Culturais; rechaça a ideia de sujeito essencial e teorias explicativas universais, inspiração que vem dos estudos pós-modernos; e ainda bebe na fonte de outras teorias/discursos como a discussão de gênero, o pós-colonialismo, teoria *queer*, entre outros.

O breve mapeamento curricular nos aponta um campo ativo, arena de enfrentamentos que entre avanços e recuos nos coloca na condição de perseguir outras possibilidades a partir de novos princípios que vão surgindo tanto das discussões teóricas educacionais, quanto pelas demandas que emergem das intensas relações que se estabelecem na sociedade tecnológica e neoliberal da contemporaneidade. O que o ano de 2020 carregou como novidade é justamente todo o contexto viral que expusemos nas linhas anteriores.

Algumas pesquisas já foram publicadas acerca da Educação Física nas condições da fase inicial e pós-vacinal da sindemia, de modo que é importante que realizemos este diálogo para potencializar os nossos propósitos. Assim sendo, passamos a mapear como pensa o campo científico na Educação Física acerca dos desafios pandêmicos. Para tanto, acionamos o comando Google Alerta disponibilizado pelo portal Google Acadêmico para termos-chave como: pandemia, ensino remoto e Educação Física. Os artigos publicados que continham tais elementos eram remetidos para a caixa de e-mail, automatizando um trabalho que demandaria uma revisão sistemática da literatura. Como isso aconteceu no período de fevereiro de 2020 a maio de 2023, seguindo uma ordem cronológica de publicação, acreditamos ter obtido um desenho encorpado das pesquisas que se embrenharam na selva sindêmico-científica. Conseguimos ao fim do processo o total de 16 trabalhos científicos. Na sequência, discutimos cada um desses trabalhos.

Para Godoi et al. (2020), a área da Educação Física teve desafios maiores para os/as professores/as durante o ensino remoto devido à tradição da área ser identificada pelos saberes do fazer, ou seja, pelas vivências e as experimentações corporais que proporciona. Para os autores, a importância da utilização de vídeo como recurso se dá na

medida em que este possibilita questionamentos e discussões relacionados com as práticas corporais que a área da Educação Física tem como conteúdo. Os autores ainda argumentam que os docentes da área de Educação Física relataram dificuldade na adaptação e flexibilização acerca da nova forma de ensino e aprendizagem virtual. Ainda que reconheçam que as ferramentas tecnológicas servem para melhorar o ensino, também geram insegurança aos docentes, dúvidas e sobrecarga de trabalho. Além disso, também reclamam da falta de engajamento e participação efetiva dos estudantes no AVA.

Oliveira e Mendes (2021) realizaram uma pesquisa sobre as possibilidades e os desafios durante o ERE. Nela, levantaram questões acerca da relação entre mídia-educação e Educação Física escolar e o uso de *podcast*¹³ como recurso pedagógico. O objetivo foi refletir acerca de uma experiência pedagógica desenvolvida em aulas de Educação Física durante o ERE. Foi utilizado o método de pesquisa-ação, constituído como uma experiência pedagógica, com discentes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do interior de Minas Gerais. Para a criação dos dados, os autores contaram com a participação de três turmas durante a terceira etapa do ano letivo de 2020, que criaram *podcasts* autorais para abordar a temática do racismo no esporte. A pesquisa compreendeu quatro etapas: planejamento, implementação, descrição e avaliação, e os principais resultados encontrados apontaram que, quando instigados com atividades de cunho autônomo, cada grupo de estudantes escolheu uma forma de cumprir com os requisitos do que foi proposto, apresentando maneiras criativas, críticas e culturais de socializar suas percepções. Na visão dos autores, as mensagens trocadas entre os estudantes participantes da pesquisa indicam que a junção entre as mídias e a Educação Física despertam interesse e participação das partes envolvidas, podendo trazer resultados benéficos, se oferecidos de maneira que atenda todas as diferentes realidades dentro do contexto escolar. Assim, dentre as contribuições que a relação mídia-educação via novas tecnologias podem trazer para a vivência escolar, destacam-se a possibilidade e potencialização do compartilhamento e da troca de experiências envolvendo a temática da Educação Física, além do caráter colaborativo despertado para a produção da obra. O mesmo trabalho também apresenta algumas dificuldades da proposta, quase sempre girando em torno do acesso à internet que ainda não é homogêneo em todas as partes do país.

¹³ Conteúdo em áudio disponibilizado em arquivo ou transmitido pela internet, versando sobre assuntos diversos e que pode ser entretenimento, acadêmico ou profissional.

A pesquisa de Gouveia et al. (2021) sobre a perspectiva de coordenadores de Educação Física das APAES do Paraná, a respeito do ensino remoto no ano de 2021, levantou alguns tópicos sobre como foi a experiência do ensino remoto para os professores de Educação Física da instituição. A partir de uma abordagem quali-quantitativa, o procedimento adotado foi a elaboração e aplicação de um questionário. Os participantes da pesquisa foram 30 coordenadores de Educação Física, escolhidos por conveniência e que se encaixavam em requisitos como interesse, maioria e atuação na rede básica de ensino estadual paranaense na modalidade de Educação Especial. A produção de dados foi realizada através de um questionário da plataforma Google Forms que continha 20 questões abertas e fechadas, que permitiam que o participante respondesse de forma facilitada. Após ser estruturado, o questionário foi enviado para 30 professores, recebendo retorno de 27, dos quais haviam 20 homens e 7 mulheres. Os principais resultados apontam que os profissionais da área entrevistados encontraram dificuldades em conciliar seus afazeres domésticos com as aulas remotas a serem ministradas, por motivos de que o ensino a distância demanda uma maior jornada de trabalho do que o ensino presencial, considerando o tempo necessário para planejamento de conteúdo, gravação de aulas e necessidade de se adaptar para conseguir a atenção dos alunos para a tela de forma íntegra. Os professores relataram, ainda, sobre a necessidade de inúmeras estratégias que precisaram ser adotadas na tentativa de conter os danos da discrepância do contato direto e visual para o virtual. Os mesmos ressaltaram ainda o fato de que, naturalmente, a dificuldade de aprendizagem na Educação Especial já é muito maior e que essas crianças necessitam de contato próximo para acompanhar seu desenvolvimento. Outras dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos das APAES foram a falta de acesso a uma internet de boa qualidade por parte dos alunos, a falta de habilidade com tecnologia dos professores e familiares e o desinteresse familiar pelo processo de desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. Quando os entrevistados foram questionados se sentiam preparados para continuar as atividades remotas no ano de 2021, a maioria disse que não, alegando falta de instrução e dificuldade, apesar da experiência pré-adquirida no AVA.

Barbosa (2021) realizou uma pesquisa sobre a introdução do conteúdo de Esportes de Aventura na disciplina de Educação Física em uma turma de Ensino Médio Integrado. O objetivo foi discutir mediações pedagógicas da Educação Física com o Ensino Médio vivenciadas com os Esportes de Aventura durante o ensino remoto. Foram levantadas diversas questões junto aos discentes, como: qual a melhor forma de proporcionar aulas

de Educação Física que tenham como foco o protagonismo e o compartilhamento de conhecimentos entre docentes e discentes? Como fazer para que os discentes vejam sentido nas práticas corporais com os Esportes Aventura na escola durante o ensino remoto? Como construir propostas pedagógicas que proporcionem espaços para o desenvolvimento do conhecimento e da colaboração coletiva? A autora optou pelo uso de metodologias ativas na intenção de estabelecer um processo de aprendizagem motivador, que fizesse com que os alunos se engajassem e vissem relação com o curso que escolheram dentro da matéria de Esportes de Aventura. Pensando em formas de desenvolver essas estratégias pedagógicas, a professora elaborou maneiras de trazer os alunos para o planejamento do processo educativo de forma colaborativa. A experiência foi realizada com alunos de duas turmas do 5º e 6º semestre do último ano do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, nas aulas de Educação Física, e as mediações pedagógicas giraram em torno de pesquisas, leituras, discussões acerca de textos, relatórios, desenhos ilustrativos e a preparação de guias de turismo, além de construção de jogos digitais e charges em grupo. As atividades foram realizadas uma vez por semana durante o primeiro e o segundo semestre de 2021, que resultaram em 17 aulas com uso de plataformas como Google Forms, Canva, Google Meet e AVA Moodle, a fim de debater e refletir sobre os Esportes de Aventura. Os métodos de ensino derivados da metodologia ativa utilizados foram a sala de aula invertida, que deixa a cargo do aluno o conhecimento básico e compete ao professor os estágios mais avançados; a gamificação, que traz o universo de jogos e suas linguagens para despertar interesse no processo de aprendizagem; e a cultura *maker*, que visa aumentar a autonomia durante o processo educacional. Os principais resultados foram vistos através de atividades que foram divididas em duas etapas: a primeira, que trazia as abordagens da sala de aula invertida e a gamificação, permitiu que os discentes conhecessem mais (mesmo que digitalmente) sobre os Esportes de Aventura e perceberem que eles eram diariamente praticados mais perto de suas localidades do que eles imaginavam. Além disso, abriu oportunidades para que os mesmos fossem além das plataformas apresentadas na busca de informações para compor a atividade proposta. A segunda etapa da atividade, que teve como base a sala de aula invertida e a cultura *maker*, despertou nos discentes o senso crítico ao terem que relacionar a educação ambiental com os Esportes de Aventura, em que trouxeram assuntos em torno de questões acerca do capitalismo e das desigualdades socioeconômicas. Em relação às duas etapas, segundo a professora, foi muito evidente o empenho e entusiasmo dos alunos para mostrarem as atividades elaboradas e produzidas

por eles mesmos. A autora conclui o artigo salientando como as práticas pedagógicas que visam colaboração entre professores/as e alunos/as podem ser benéficas para o aprendizado e descoberta de ambos os lados.

Baptista (2021) realizou uma pesquisa sobre os desafios de uma profissional de Educação Física que atuou no ensino fundamental em meio ao ERE. Foram levantadas questões como a importância da disciplina de Educação Física para formação dos alunos e a forma como as práticas individuais e coletivas foram afetadas pela pandemia COVID-19. O trabalho teve como objetivo identificar alguns dos desafios vivenciados por uma professora de Educação Física que atuou no ensino fundamental da rede pública de Maricá (RJ) no ano de 2020-2021 durante o ERE. O método utilizado foi a realização de relato de experiência, que se enquadra num contexto qualitativo, visando o diálogo e favorecendo a comunicação produtiva. De acordo com a autora, é o tipo de trabalho que permite a expressão da intencionalidade, a observação e a busca por melhorias. O texto discute ainda as mudanças no modelo educacional brasileiro ocasionadas pela necessidade da implantação do ERE para dar continuidade às atividades escolares, além das desigualdades sociais, políticas e econômicas as quais a sociedade também foi acometida. A desigualdade foi um fator evidente no que diz respeito à grande queda da participação de alunos da rede pública durante o confinamento, derivada da exclusão digital. Após a suspensão das aulas em 2020, a escola da rede pública de Maricá adotou a plataforma Hub Educacional como meio de comunicação com os alunos para fazer a postagem de aulas, mas segundo os relatos, a maioria dos alunos não possuía acesso à internet fixa ou aparelhos para acessar a plataforma, o que desencadeou uma baixa participação por parte dos alunos. Uma das formas que a escola encontrou de amenizar esses impactos foi a propagação do cronograma de atividades através das redes sociais e, no início de 2021, a postagem de atividades via WhatsApp. A Educação Física, por se tratar de uma disciplina com caráter historicamente prático, oferecia grande dificuldade para docentes ao transpor o conteúdo através da plataforma on-line. Apesar da formação que foi oferecida pela prefeitura de Maricá para ensinar a fazer uso e postagem de atividades, é necessária uma formação mais complexa tanto para professores quanto para alunos para tornar esse modelo atrativo. A autora relata como optou por usar a dança como forma de abordar os conceitos da Educação Física, associando ferramentas digitais que são parte da realidade dos alunos. A atividade proposta incluiu a reprodução de coreografias e a criação de novas, bem como a exploração da história da dança, incluindo as danças de origem afro-brasileira e sua influência na cultura. Outro assunto abordado

foram os Jogos Olímpicos, desde a sua criação até o adiamento dos jogos de Tóquio em 2020 como consequência da pandemia. A autora descreve como descobriu novas ferramentas para melhorar o ERE e como a ferramenta digital *Padlet* foi útil para aumentar a interatividade e dinamismo nas aulas de Educação Física, proporcionando atividades mais atraentes para os alunos. Ao final, conclui o artigo ressaltando que os desafios vivenciados pelos professores nesse período de ERE vão além das dificuldades com as tecnologias como meio de ensino e se localizam principalmente na dificuldade pedagógica de transformar conteúdos majoritariamente abstratos em atividades que motivem os alunos sem desconsiderar as desigualdades socioeconômicas e a necessidade de se buscar formas de contato e proximidade com aqueles que não têm acesso às tecnologias digitais. Defende ainda a necessidade docente de formação continuada, diálogo com metodologias mais democráticas e ativas de ensino.

Maia Filho et al. (2022) desenvolveram uma pesquisa sobre a percepção dos estudantes do ensino fundamental de uma escola pública em Maceió-AL, sobre o ensino remoto e as aulas de Educação Física durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e os dados foram analisados através de informações coletadas em uma roda de conversa realizada a partir do aplicativo Google Meet com alunos do 8º e do 9º ano do ensino fundamental que foram submetidos ao ensino não presencial durante a pandemia. A pesquisa teve como objetivo levantar questões sobre a perspectiva dos/as estudantes da escola selecionada sobre as aulas de Educação Física no ensino remoto. O trabalho foi dividido em três etapas, sendo a primeira um relato da experiência pessoal dos/as alunos no AVA; a segunda se tratando de um relato sobre as aulas de Educação Física nesse mesmo sistema; e na terceira foi solicitado para que eles apresentassem suas perspectivas em relação ao retorno das aulas presenciais. No primeiro bloco, os relatos dos alunos mostram que alguns já possuíam certo conhecimento prévio a respeito das tecnologias, porém, encontraram dificuldades para realizar algumas tarefas por estarem descobrindo algumas das funções a serem utilizadas, além de sentirem falta do contato presencial com os/as docentes. Na pergunta direcionada à disciplina de Educação Física, pareceu unânime que o fato do ambiente de aprendizado ser em um dispositivo tecnológico provocou mais distrações do que no ensino presencial, além de que a possibilidade da ocultação de áudio e vídeo faz com que os alunos fiquem mais isolados e sejam conseqüentemente menos cobrados em relação à atenção nas aulas. Quando indagados sobre suas expectativas para o retorno das aulas presenciais, os/as alunos/as falaram sobre a possibilidade do mantimento do ambiente virtual mesmo após

a liberação das aulas presenciais, para evitar grandes aglomerações e permitir acessibilidade aos discentes que moram longe das unidades de ensino em que estão matriculados. De acordo com os relatos presentes no artigo, o ensino remoto é visto pelos/as alunos/as como “inovador” e também “desafiador”, uma vez que promove a aproximação com a tecnologia, mas é sujeito a maiores distrações pelo mesmo motivo. No entanto, os discentes acreditam na continuidade desse ensino de forma híbrida, como ferramenta de acessibilidade e segurança.

Velloso et al. (2022) desenvolveram uma pesquisa sobre a Educação Física como um campo de conhecimento, levantando questões como o tipo de metodologias buscadas e adotadas e qual a legitimidade das práticas corporais no contexto pandêmico. Teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas das aulas de Educação Física escolar durante o período da pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021. Para os/as autores/as, alguns docentes, ao se adaptarem à nova realidade, focaram principalmente em atividades práticas realizadas de forma mecânica, enquanto outros/as buscaram promover experiências político-pedagógicas que explorassem as práticas corporais em suas relações com a cultura, a história e a política. A pesquisa visou entender se os discentes se aliaram a modelos históricos da Educação Física ou se desenvolveram abordagens novas. Destacou a importância de se compreender as práticas corporais e seus aspectos motores, considerando questões políticas, sociais e históricas que as envolvem. Algumas das experiências pedagógicas durante a pandemia que foram analisadas mostraram uma abordagem sensível e reflexiva, valorizando o diálogo, a escuta e a produção de leituras de mundo a partir das práticas corporais, reconhecendo o nosso inacabamento como seres humanos históricos. Ao discutir a Educação Física escolar e sua adaptação durante a pandemia de 2020, é ressaltada a importância de considerar as necessidades educacionais da comunidade e do diálogo entre família, gestão, discentes e docentes. Ao se depararem com o cenário de isolamento social, os/as docentes se viram obrigados a adotar estratégias e novas formas de ensino para ministração de conteúdos, enfrentando situações como falta de infraestrutura e insegurança. O artigo mostra também que, nesse desafio de ir além do espaço físico e materiais, alguns/algumas professores/as melhor que outros, conseguiram se adaptar problematizando e dialogando criticamente com seus alunos sobre temas da Educação Física, contribuindo para a formação de sujeitos críticos. Por fim, chega à conclusão de que os/as professores/as buscaram entender e respeitar as realidades dos/as estudantes, promovendo reflexões críticas sobre as práticas corporais por meio do uso consciente das tecnologias. Terminam salientando a relevância de uma

formação continuada na construção pedagógica da Educação Física escolar para a formação de cidadãos conscientes e ativos no mundo.

Silva, Lima e Braga (2022) realizaram uma pesquisa sobre a Educação Física escolar em tempos de pandemia pela visão de professores da rede pública. O objetivo foi fazer uma análise da percepção dos professores de Educação Física sobre o desenvolvimento das aulas durante o período de ensino remoto, identificando as dificuldades enfrentadas e as estratégias metodológicas utilizadas. Problematizaram a falta de capacitação técnica pelos docentes, a falta de recursos materiais para o desenvolvimento das aulas remotas e a indivisibilidade entre horário de trabalho e não-trabalho. Os pesquisadores colheram dados que apontam o Brasil entre os países que mantiveram durante maior tempo o decreto de fechamento das escolas, totalizando 190 dias de interrupção total do ensino presencial. Sendo assim, a principal ferramenta utilizada para cumprir o currículo escolar foi a internet, através de aulas gravadas ou transmissões ao vivo. Apesar de funcionar como solução parcial nesse momento de incerteza, a dependência dessa ferramenta aumentou as desigualdades na educação, principalmente se tratando de alunos de instituições de ensino públicas, de crianças de baixa renda, com necessidades especiais, e alunos dos anos iniciais. O fato da Educação Física se tratar de uma disciplina que lida com práticas corporais, fez com que surgissem questionamentos sobre a efetividade e a necessidade do mantimento da disciplina no ensino a distância. Grande parte dos professores optou por abordar aspectos teóricos da disciplina, destacando temas como saúde, diversidade cultural, corporeidade e lazer. O artigo justifica sua existência ao ressaltar a importância de analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante esse período atípico da educação brasileira. Para tanto, os pesquisadores adotaram uma abordagem qualitativa, em que os participantes foram professores de Educação Física com formação superior que lecionaram de forma remota durante os anos de 2020 e 2021 em decorrência da pandemia de COVID-19. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, compostas por oito questões que abordavam temas como o conhecimento das ferramentas digitais pelos/as professores/as, pais e alunos, a relação professor-aluno durante o ensino remoto, os impactos do mesmo nas aulas de Educação Física, as estratégias metodológicas adotadas pelos/as professores/as durante as aulas remotas e a dinâmica do trabalho docente nesse contexto. Todas as entrevistas foram realizadas de forma particular pelo mesmo pesquisador, por uma plataforma digital que permite comunicação por texto, áudio e vídeo. Após a coleta de dados, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, e

os discursos dos participantes foram organizados em blocos. Os principais resultados encontrados giraram em torno da falta de infraestrutura, falta de conectividade dos/as alunos/as, falta de engajamento dos mesmos nas atividades e da falta de preparo docente para lidar com o ERE. Os três participantes da pesquisa ressaltaram que a formação de anos para atuar em sala de aula não os preparou para transmitir conteúdos fora dela, por meios digitais. Os/as professores/as entrevistados/as versam também sobre a variabilidade do acesso às plataformas usadas de uma unidade de ensino para a outra, tanto por parte dos meios oferecidos pela escola, quanto em relação à dificuldade de acesso às tecnologias que os/as alunos/as mais vulneráveis por muitas vezes possuem. Nesse cenário, os/as docentes necessitam estabelecer novos meios de comunicação com os/as discentes, de modo a atender as demandas socioeducativas de cada um. Esses fatores implicam diretamente na sobrecarga e acúmulo de trabalho que os professores vivenciaram nesse período. O estudo analisou ainda o ensino de Educação Física durante a pandemia, quando as aulas foram realizadas remotamente. Os/as professores/as enfrentaram desafios como falta de capacitação técnica, recursos materiais limitados, aumento da carga de trabalho e dificuldades na adaptação das aulas ao formato online. No entanto, ao longo do tempo, os/as mesmos/as melhoraram seu domínio das ferramentas tecnológicas e alegaram terem desenvolvido estratégias pedagógicas eficazes, resultando em avanços positivos.

Paixão, Ferenc e Nunes (2022) realizaram uma pesquisa sobre o ERE de Educação Física com o objetivo de analisar o ensino remoto de Educação Física durante a pandemia, a partir da perspectiva de professores que atuaram nesse cenário. No artigo, foram levantadas questões como as dificuldades quanto à rotina de estudo em casa, a conectividade e o interesse dos alunos na adaptação à modalidade de ensino remoto e a valorização da disciplina. Os/as pesquisadores/as escolheram realizar um estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Para coletar os dados, utilizaram o método de entrevista semiestruturada, conduzindo as entrevistas por meio da plataforma Google Meet. Foram entrevistados seis professores/as de Educação Física, incluindo homens e mulheres, que trabalham em instituições de educação básica tanto da rede pública quanto privada, localizadas na cidade de Viçosa. Após a transcrição das informações obtidas nas entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. A análise dos resultados foi dividida em três partes distintas. A primeira parte consistiu em compreender as demandas e dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino remoto. A segunda parte abordou as experiências dos professores com o ensino remoto de Educação Física, levando em

consideração os recursos disponibilizados pelas redes de ensino. Por fim, a terceira parte analisou as perspectivas dos professores com base no "legado" deixado pelo ensino remoto. Com relação à primeira parte, segundo relatos dos/as professores/as entrevistados, o ERE apresentou demandas relacionadas a recursos tecnológicos e procedimentos didáticos. Também surgiram demandas relacionais, envolvendo a interação professor-aluno e estratégias de estímulo à participação nas aulas. Essas demandas exigiram adaptações por parte dos professores, que nem sempre estavam acostumados a lidar com elas. Diversas dificuldades foram identificadas nesse contexto, incluindo o acesso limitado dos/as alunos/as aos recursos digitais, a restrição da interação professor-aluno ao AVA, a falta de suporte financeiro para acesso aos recursos necessários, a falta de formação dos/as professores/as em recursos digitais e a necessidade de adequar os métodos avaliativos ao formato do ensino remoto. Essas dificuldades foram identificadas tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, ressaltando as desigualdades socioeconômicas presentes nos distintos espaços. O apoio e envolvimento das famílias no ensino remoto também variaram, com algumas famílias oferecendo maior suporte e outras enfrentando dificuldades para acompanhar as atividades pedagógicas. A desigualdade educacional entre os estudantes das diferentes redes de ensino também foi evidenciada. As famílias e as relações familiares desempenharam um papel significativo nas singularidades e resultados escolares dos alunos. Quando analisadas as experiências considerando os recursos disponibilizados pelas redes de ensino, temos que as redes públicas e privadas adotaram ações parecidas durante o ERE. Porém, pela especificidade da disciplina, a Educação Física enfrentou desafios maiores durante o ensino remoto, forçando que os/as professores/as se adaptassem utilizando plataformas e recursos online para envolver os/as alunos/as. Isso resultou em uma maior valorização da disciplina, com inclusão de avaliações e conteúdos teóricos no currículo. E os/as pesquisadores/as ressaltam o quanto essa valorização é importante devido ao histórico foco prático e aos preconceitos enfrentados pela Educação Física. Quanto ao legado deixado pelo ensino remoto na perspectiva dos docentes, chegaram à conclusão de que o desenvolvimento tecnológico está acontecendo de forma muito rápida na educação, mas que é importante garantir que a tecnologia não acentue as desigualdades existentes no acesso e também na qualidade da educação. Além disso, a adoção de Tecnologias da Informação e Comunicação na disciplina de Educação Física abre possibilidades para discussões e construções de conhecimento com base nas vivências dos/as alunos/as, com diferentes formas de aprendizado fundamentais para a apropriação do mundo pelos sujeitos

educacionais. Os/as autores/as acreditam que as TICs vieram para ficar e veem a possibilidade de o ensino híbrido no futuro ser a norma. No entanto, reconhecem que a inclusão digital dos/as estudantes e professores/as requer atenção e cuidados, envolvendo família e escola. Defendem que o uso das TICs nas aulas de Educação Física pode trazer grandes melhorias na prática pedagógica, diversificando e incluindo diferentes práticas corporais. Defendem ainda que é importante reconhecer que vivemos em um mundo de constantes mudanças e que é necessário adaptar-se a essa realidade complexa. Espera-se que os argumentos apresentados nesta investigação contribuam para reflexões sobre as mudanças no campo educacional decorrentes da chegada das TICs e da pandemia de Covid-19, demandando ações adequadas por parte das políticas públicas na educação.

Ariosi e Ribeiro (2022) desenvolveram uma pesquisa sobre as aulas de Educação Física escolar no contexto da pandemia COVID-19, com o objetivo de identificar como os/as professores de Educação Física no oeste centro-oeste paulista responderam às demandas de atividades remotas durante a pandemia, analisando as estratégias utilizadas e as percepções desses/as profissionais diante desse novo contexto. Criaram questões como a desigualdade do acesso à internet, os sentimentos envolvendo alunos/as e professores/as e os resultados do ensino-aprendizagem da modalidade remota em comparação com a presencial. Os/as pesquisadores/as elaboraram e enviaram um questionário semiestruturado para 49 professores de Educação Física que atuam na região centro-oeste de São Paulo. O objetivo era identificar quais foram as dificuldades que esses/as professores/as encontraram durante a pandemia para realizar as atividades remotas. O questionário enviado era composto por perguntas sobre formação acadêmica, tempo de atuação, plataforma digital utilizada, apoio da equipe gestora, alcance dos alunos, aspectos positivos e negativos do ensino remoto, entre outros. Os dados obtidos foram analisados a partir de gráficos gerados pelo Google Forms e das respostas dos professores participantes. A maioria dos/as professores/as tinha entre 10 e 20 anos de experiência e atuava em escolas públicas e particulares. Os níveis de ensino em que atuavam incluíam a educação infantil, o ensino fundamental e médio e EJA. Quanto aos sentimentos durante a pandemia, os/as professores/as mencionaram incertezas, preocupações, ansiedade, mas também esperança e motivação. Alguns desafios apontados foram a falta de acesso dos/as alunos/as aos recursos tecnológicos e a dificuldade de trabalhar a vivência corporal no ambiente digital. Apesar dos desafios, os resultados encontrados mostram que os/as professores/as se adaptaram e buscaram superar as dificuldades para garantir um ensino de qualidade durante o período de ensino remoto.

Com as questões apresentadas, os/as autores/as ressaltam que consideram os pontos negativos mais marcantes que os pontos positivos. Ainda nesse estudo, foi constatado que muitos/as alunos/as enfrentam dificuldades no acesso à internet e dependem do apoio familiar para realização de atividades. Os/as professores/as enfrentam sentimentos de apreensão e falta de perspectiva, sendo preocupante a falta de suporte e reconhecimento que recebem. Além disso, há a conscientização de que o ensino remoto não oferece os mesmos resultados e igualdade de acesso para todos os alunos, problemas que vão além da competência educacional.

Januario, Morais e Rodrigues (2022) realizaram uma pesquisa sobre os desafios e possibilidades da Educação Física no ensino remoto sob a perspectiva inclusiva, levantando questões sobre a luta dos/as profissionais da educação durante a crise sanitária, os desafios enfrentados pelos/as professores/as de Educação Física no ensino remoto emergencial e a falta de proteção e apoio às pessoas com deficiência durante a pandemia. O relato de experiência resalta a importância de trazer à tona as experiências vivenciadas pelos/as professores/as na prática pedagógica durante a pandemia. Destaca-se também a necessidade de descrever esses momentos de forma qualitativa, para valorização da prática profissional dos/as professores/as e reconhecimento dos saberes produzidos no cotidiano escolar. Os principais resultados encontrados apontam que os/as professores/as enfrentaram dificuldades na comunicação, principalmente com os estudantes com deficiência, devido à falta de acesso às plataformas digitais. As discussões em encontros pedagógicos entre professores/as e gestores/as foram marcadas pela busca de estratégias e ferramentas para tornar o contato com as famílias dos/as estudantes mais próximo. Um desafio recorrente foi a exclusão digital, pelo fato de que muitos/as estudantes não possuíam dispositivos eletrônicos ou acesso à internet em seus lares. Isso fez com que a realidade se agravasse, evidenciando a desigualdade socioeducacional. Além disso, as dificuldades específicas dos/as estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem geraram insegurança e incertezas na formatação do trabalho pedagógico. A escola pública buscou construir caminhos possíveis utilizando recursos de comunicação, no entanto, havia uma burocracia exigida pelas Secretarias de Educação que aumentava a pressão sobre os/as professores/as. Para lidar com a exclusão digital, foram elaborados cadernos específicos de Educação Física que eram disponibilizados quinzenalmente em versão impressa. As famílias podiam entregar as atividades realizadas pelos/as estudantes presencialmente na escola ou enviá-las pela internet. Houve um esforço para adaptar as atividades às necessidades pedagógicas de cada estudante com

deficiência, buscando a participação ativa e o reconhecimento das diferenças. Porém, apesar dos esforços, nem todas as famílias conseguiram retornar às escolas para a devolução das atividades adaptadas, situação que precisou ser flexibilizada. As narrativas das famílias refletiam um período de ensino remoto marcado por um intenso volume de atividades, o que gerou frustração tanto nos familiares quanto nos/as professores/as, que expressaram preocupações conteudistas pela falta da interação e do vínculo com os estudantes com deficiência. Os/as autores/as concluem que o relato os faz lembrar de um período difícil e amargo, marcado pelo descaso do poder público e a falta de investimento durante a crise pandêmica. Salientam ainda que o ensino remoto não substitui a interação humana, além de causar sobrecarga nos/as estudantes com deficiência e em seus familiares, agravando a exclusão social. Apesar de todos os pontos e dificuldades apresentadas, a experiência mostrou a importância dos vínculos com estudantes para a aprendizagem.

Fonseca, Santos e Oliveira (2022) realizaram uma pesquisa sobre as percepções de estudantes com deficiência que estão se formando como professores/as de Educação Física em relação ao ensino remoto. O artigo em questão é um recorte de um estudo que tem como objetivo ser uma pesquisa longitudinal de cinco anos, e acompanhar estudantes com deficiência do curso de Licenciatura em Educação Física. O objetivo da pesquisa foi contribuir para o entendimento dos desafios enfrentados pelos/as licenciandos/as com deficiência no contexto do ensino remoto, além de destacar a importância da formação docente inclusiva e do apoio institucional adequado para promover a igualdade de oportunidades na Educação Física. O artigo final levanta questões como as experiências e desafios enfrentados pelos/as licenciandos/as com deficiência no ensino remoto, o apoio institucional recebido, as estratégias adotadas para superar as dificuldades e as possibilidades de inclusão na formação docente. As autoras utilizaram de uma abordagem qualitativa para considerar interpretações, conceitos, histórias e representação de pessoas envolvidas. Os dados foram coletados através de uma entrevista, realizada por meio de ferramentas digitais. A análise das respostas obtidas pelos participantes permitiu categorizar as dificuldades encontradas no curso durante a pandemia e o ensino remoto em cinco categorias, incluindo acessibilidade e barreiras para além da universidade. O foco da pesquisa seria investigar 11 estudantes que se enquadravam nos requisitos, mas apenas 8 deles se disponibilizaram para participar. Com relação aos resultados da pesquisa, quando indagados sobre as barreiras da formação durante a pandemia, notou-se que a maior dificuldade não estava na falta de recursos comunicacionais, mas sim na falta

de comunicação e proximidade com os docentes. Para explicar isso, utilizam o conceito de “educação bancária” de Paulo Freire, quando o estudante se torna um depósito de informações e passa por uma formação com poucos processos reflexivos. Tendo em vista a forma como a modalidade não-presencial precisou ser instaurada, de forma emergente, a maioria dos estudantes da pesquisa mostrou dificuldades quanto à equipamentos, tecnologia e locais para estudo. A pesquisa ressalta que num país desigual como o Brasil, as dificuldades para superar essa dimensão instrumental podem ser muito grandes, e por vezes, intransponíveis. Quanto às barreiras extra universidade, é importante ressaltar que podem existir para estudantes com ou sem deficiência e que, apesar de se tratarem de situações para além do campo acadêmico, impactam nele. As autoras afirmam que os estudantes não se resumem à universidade, e que existem diversos fatores que podem e devem ser levados em conta quando se trata de rendimentos e horários. Os resultados evidenciaram, ainda, que os/as estudantes entrevistados enfrentaram significativas barreiras metodológicas, comunicacionais e atitudinais, com suas individualidades muitas vezes não sendo consideradas, especialmente durante a pandemia. Foi destacada a importância de formar docentes que valorizem e respeitem as diferenças, mas isso só é possível se as próprias diferenças dos/as estudantes com deficiência forem consideradas durante a graduação. A pesquisa mostrou a necessidade de oferecer suporte, disponibilizar materiais, promover interação entre professores e alunos, fornecer apoio e acesso a recursos materiais e tecnológicos, além de buscar uma formação que valorize as individualidades e saberes dos estudantes com deficiência. Os/as docentes formadores precisam estar conscientes e sensibilizados para lidar com cada uma das possíveis diferenças e construir ambientes formativos mais inclusivos. A pesquisa reconhece que o estudo foi baseado no primeiro período de ensino remoto e sugere a ampliação dos resultados em artigos futuros, considerando os períodos subsequentes de ensino remoto e suas possíveis modificações nas percepções dos estudantes.

Lima, Oliveira e Azevedo (2022) realizaram uma pesquisa sobre o ensino remoto em um CEJA, com o objetivo de compreender como se encontra a atuação dos/as professores/as de Educação Física de um dos Centros EJA do interior do Estado do Ceará no contexto pandêmico. Foram levantadas questões sobre o contexto da adoção do ensino remoto nos CEJAs, o funcionamento dessas instituições, a importância da Educação Física na formação dos/as estudantes e a análise da prática docente nesse contexto. Após a suspensão das atividades, a Secretaria de Educação do Ceará elaborou algumas diretrizes para o plano de atendimento virtual nos Centros EJA que incluíram a elaboração

do plano pelos/as gestores e professores/as, a utilização de recursos tecnológicos disponíveis, a ênfase no uso do livro didático, a organização de estratégias de avaliação e a possibilidade de parceria com o Google para o acesso a ferramentas tecnológicas. A premissa era que, por possuírem um funcionamento diferente na oferta da educação, os CEJAs demandam de uma abordagem diferente na organização de conteúdos e no atendimento aos/às alunos/as no período pandêmico. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico enviado aos/às professores via Google Forms. Dois professores participaram da pesquisa e os dados do questionário foram analisados por meio de induções sobre as respostas. Antes da pandemia de COVID-19, as aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram ministradas de forma semipresencial, com atividades teóricas e práticas. Porém, os resultados das pesquisas mostraram que a prática de Educação Física na EJA costumava ser mais informativa, com foco em conteúdos teóricos e pouca conexão com a cultura corporal. Os planos anuais dos professores também demonstraram essa abordagem conceitual. A análise mostrou, portanto, que a disciplina já possuía deficiências na seleção de conteúdos antes do período pandêmico, enfatizando conteúdos conceituais e abordando a parte prática de forma bem fragmentada. No ensino remoto, os/as professores/as apontaram o WhatsApp como principal ferramenta tecnológica, mas essas ferramentas não se mostraram eficientes para manter os alunos engajados nas interações virtuais. A adoção do ensino remoto comprometeu a realização de atividades práticas, assim como interações presenciais, porém ficou reconhecido como a alternativa encontrada e os/as professores/as alegam ter aprendido muito com a experiência. Os autores/as ressaltam ainda que os resultados encontrados refletem apenas a realidade do local onde a pesquisa foi realizada, além do número limitado de participantes. Terminam sugerindo a realização de estudos em outras regiões do país para uma compreensão mais ampla da efetividade do ensino remoto na Educação Física brasileira, especialmente na modalidade da EJA, que envolve sujeitos com características peculiares e oriundos de diferentes contextos socioculturais.

Os trabalhos citados aqui não nos permitem inferir com margem de segurança qual foi a perspectiva teórica que sustentou a criação didática virtual. É possível extrair elementos que nos direcionam para possibilidades que mesclam teorizações tradicionais

e críticas, com maior reincidência na primeira. Mas encontramos também experiências virtuais pós-críticas, gestadas no seio do GPEF¹⁴, os quais tratamos na sequência.

Neira (2021) investigou como a proposta cultural em Educação Física se adequou ao ERE a partir de sessenta registros em vídeo realizados entre março e agosto de 2021. Os vídeos foram elaborados por onze docentes que colocam o currículo cultural em ação, englobando vários níveis de ensino (do infantil ao EJA) e inúmeras manifestações da cultura corporal. O autor encontrou como possibilidades os encaminhamentos didáticos do mapeamento, vivência, leitura e ressignificação da prática corporal, aprofundamento e registro¹⁵. Como impossibilidade, detectou os seguintes passos didáticos: a avaliação (nos moldes da proposta) e a escrita-currículo.

Neira e Souza (2022) também investigaram as possibilidades de colocar na prática pedagógica as inspirações teóricas culturais durante o período de isolamento social. O autor e a autora entrevistaram quatro docentes que afirmam serem adeptos do culturalismo pedagógico e que atuaram no ERE entre março e agosto de 2021. Então realizaram uma análise cultural em cima dos registros digitais e perceberam que o distanciamento e isolamento social não impediram os docentes de se pautarem pelos princípios ético-políticos, tampouco impossibilitaram a utilização das ferramentas didáticas. Corroborando os estudos de outras vertentes, o maior empecilho foram as limitações de acesso à internet por parte discente.

Por fim, Souza e Neira (2022) analisaram de forma qualitativa dois relatos de experiência docente ancorados na epistemologia da perspectiva cultural em Educação Física como forma de identificar as dificuldades e realizações da proposta frente ao ERE. Como principais dificuldades autor e autora encontraram o negacionismo discursivo presente na sociedade brasileira e que interpenetrou o ERE, a constante precarização e desvalorização da educação nacional, o contexto polarizado e desqualificado imposto pela política nefasta do governo federal, além das recorrentes condições insuficientes do acesso à internet por parte da comunidade escolar. Entretanto, mesmo diante das afrontas cotidianas, docentes culturalistas foram capazes de performar o currículo cultural, que se mostrou uma opção viável e potente para a Educação Física no período sindêmico.

¹⁴ Cabe o seguinte aviso: os artigos utilizados são os que pesquisaram o Ensino Básico. Outros trabalhos foram produzidos pelo GPEF com a pandemia como pano de fundo, mas se deram ou no ensino superior, ou sobre gestão. Esses foram descartados dos nossos mapas, assim como os trabalhos que foram produzidos articulando Educação Física e pandemia que não trataram do Ensino Básico fora do âmbito do GPEF.

¹⁵ Não há necessidade de apresentar ou rediscutir os encaminhamentos didáticos da Educação Física Cultural, uma vez que eles foram amplamente trabalhados em inúmeras pesquisas disponíveis em:

Esses últimos trabalhos citados, alinhados com a perspectiva cultural em Educação Física, neste momento foram apenas delineados pois irão retornar para nossas análises quando nos pusermos a estabelecer conexões entre subjetividade, tecnologia, Educação Física cultural e sindemia.

No que pese as diferentes configurações teóricas, distintos conceitos de aplicação e diversas redes de atuação, todos os trabalhos aqui apresentados evidenciam o tamanho do desafio enfrentado por docentes em todo o território nacional. Aspectos como a precarização escolar, as diferenças de acesso à internet e a exaustão docente parecem perpassar os territórios pedagógicos. Esses vetores de força nos permitem compreender o processo de subjetivação docente decorrente do período sindêmico e posterior. Análises preliminares apontam para um exaurimento da energia de professores e professoras, mas, de forma contraditória, um otimismo frente as novas tecnologias. Paralelamente, docentes culturalistas buscavam aliar seus pressupostos teóricos ao desafiador contexto.

Neste mapa nos limitamos a apresentar as pesquisas de forma resumida. Antes de mergulharmos em suas nuances, pensamos que seja necessária uma incursão teórica que conecte conceitos como subjetividade (com ênfase em sua processualidade, o que pode ser entendido como processo de aprendizagem), currículo cultural e novas tecnologias. Faremos essa triangulação epistemológica antes de nos lançarmos no campo empírico.

5º MAPA: CURRÍCULO CULTURAL, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Na aurora do novo milênio, um grupo de docentes se agruparam a partir do apoio institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para pensar novas possibilidades para a Educação Física. Insatisfeitos com os caminhos criados até então, pegaram em “facções” e se embrenharam em “matas virgens” no campo. Inicialmente inspirados no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais, se alimentaram das teorizações curriculares de Tomaz Tadeu da Silva e se declararam pós-críticos, inaugurando tal vertente na Educação Física. Sob a alcunha de GPEF, o coletivo revigora o campo criando a Educação Física cultural.

No que pese a limitação de um resumo tão enxuto, em termos epistemológicos os referenciais do currículo cultural enfatizam o aspecto discursivo da compreensão do real, legado das concepções pós-estruturalistas; considera a cultura como central na análise social, como nos Estudos Culturais; rechaça a ideia de sujeito essencial e teorias explicativas universais, inspiração que vem dos estudos pós-modernos; entende o poder como microfísico, produtivo e inerente às relações humanas, aos moldes foucaultianos; e ainda bebe na fonte de outras teorias/discursos, como a discussão de gênero, o pós-colonialismo, teorias étnico-raciais, entre outros.

Essa breve exposição não dá conta de toda a produção que subscreveu a criação do GPEF, no entanto já realizamos essa discussão em outro momento (VIEIRA, 2020). O que nos interessa agora é conectar a teoria cultural, Educação Física e o ensino remoto. A via possível para essa conexão, conforme anúncio prévio, é a problemática em torno da produção subjetiva. No que diz respeito aos processos de subjetivação, as pesquisas orientadas culturalmente no campo da Educação Física apresentam vertentes/possibilidades distintas: algumas se valem do conceito de identidade, inspiradas pelo campo dos Estudos Culturais – estas são a grande maioria (OLIVEIRA JÚNIOR; NEIRA, 2020; NEVES; NEIRA, 2020); outras se espelham nas pesquisas de Michel Foucault e centralizam as relações de poder e o cuidado de si, principalmente para pensar um “eu-docente” (NUNES; BOSCARIOL, 2021); por fim, outras ainda buscam na filosofia deleuze-guattariana uma compreensão que centraliza a agência do desejo nos

encontros maquínicos que englobam questões discursivas e de poder – estas são a minoria¹⁶ (VIEIRA, 2020; BONETTO, 2021).

Se pensarmos as transformações subjetivas também como movimentos do aprender, ou, minimamente, como uma condição para a aprendizagem, o debate acerca da produção subjetiva abarca a questão da aprendizagem. Apontamos isto anteriormente em estudo que cartografou a produção da Educação Física cultural (VIEIRA, 2020) e tensionou a partir de outros referenciais, até então inexplorados. Naquele momento, igualmente dissemos que a questão da aprendizagem, central em qualquer discussão pedagógica, de certa forma foi evitada no âmbito da Educação Física cultural.

Parte da razão desse distanciamento pode residir na tradicional compreensão do conceito de aprendizagem a partir das teorizações psicobiológicas, a exemplo de escolas clássicas como a piagetiana, vygotskiana ou walloniana. Ao buscar distanciamento das concepções epistemológicas modernas, sejam elas tradicionais ou críticas, pesquisadores e pesquisadoras desse campo evitaram abordar diretamente a questão da aprendizagem.

Diante disso, em trabalho anterior nos propusemos a teorizar sobre possibilidades de compreensão do processo de aprendizagem a partir de referenciais alinhados ao escopo da Educação Física pós-crítica (VIEIRA, 2020). O objetivo foi aprofundar uma discussão ainda pouco desenvolvida por tal perspectiva curricular, apresentando caminhos de acoplamento com os campos dos Estudos Culturais, estudos foucaultianos e estudos deleuze-guattarianos. Tais opções, longe de delimitar o espectro de opções para as pesquisas culturalistas, buscam tão somente explorar mais profundamente certas veredas timidamente anunciadas nas pesquisas que se basearam na perspectiva teórica da Educação Física cultural. Neste momento, acreditamos que necessitamos dar o passo seguinte, qual seja, articular a tessitura subjetiva na composição pandemia/cibercultura.

Por dentro da nossa lente teórica, posicionamos a perspectiva curricular pós-crítica da Educação Física – comumente denominada como currículo cultural ou Educação Física cultural, entre outras nomenclaturas de significado próximo – como a única composta por correntes teóricas diversas que, de modo transversal, compartilham a desconfiança da modernidade, da racionalidade do sujeito, da universalidade das verdades e do conhecimento enquanto representação da realidade. Igualmente em trabalhos anteriores, argumentamos que a relativa juventude da incursão culturalista na Educação

¹⁶ Uma análise mais aprofundada da compreensão de sujeito em cada uma dessas escolas filosóficas foi realizada em Vieira (2020) e posteriormente revisada em Vieira (2022b). Neste momento, não nos interessa rever a discussão, mas articular com a nova problemática.

Física escolar pode explicar uma série de movimentações teóricas que vão de acréscimos, ressignificações e abandonos conceituais (VIEIRA, 2020; 2022).

A afirmação ganha corpo principalmente se separarmos a produção do plano de imanência em tela em duas fases com distintas ênfases teóricas: uma inicial com forte influência do multiculturalismo crítico e dos Estudos Culturais, seguida de questionamentos sobre a potencialidade das políticas identitárias que se expressam numa concentração crescente nas políticas da diferença. Para ser mais específico, isso se transmuta na imersão mais intensa da visão foucaultiana e uma aproximação ainda incipiente, mas constante, com a filosofia deleuze-guattariana.

Como desdobramento desse percurso epistemológico, muitas questões, muitos temas e conceitos educacionais foram ressignificados para se adequar aos objetivos de professores/as e pesquisadores/as engajados em trazer a pós-criticidade para o campo – alguns por mais de uma vez. Outros, entretanto, foram evitados, como o conceito de aprendizagem.

Entretanto, talvez seja importante compreender que o que se evitou no âmbito do GPEF foi o termo aprendizagem em si, uma vez que os efeitos do Multiculturalismo Crítico e dos Estudos Culturais aplicados metodologicamente na Educação Física estivessem sendo estudados de forma intensa (OLIVEIRA JÚNIOR; NEIRA, 2020; NEVES; NEIRA, 2020). Não há como negar que os estudos que se debruçaram sobre os efeitos da pedagogia cultural se enquadram como problematizadores da questão de aprendizagem. Mas a palavra aprendizagem não era muito (ou nada) utilizada, justamente por ser um conceito que nasce para tratar de um objeto de estudo muito caro para a ciência moderna, com destaque para a psicologia e repercussões educacionais.

Nas graduações em Educação Física Brasil afora, é extremamente popular obras que tratam de crescimento e desenvolvimento na ótica psicobiológica, uma corrente curricular tradicional denominada por Neira e Nunes (2009) como desenvolvimentista. Ainda que a partir de escolas distintas e com alguns distanciamentos teóricos, o currículo psicomotor igualmente valoriza autores da psicologia da aprendizagem para pautar sua metodologia. Desse modo, a presença de autores como Jean Piaget, Henri Wallon, Erik Erikson, David Ausubel, Jerome Bruner, entre outros, são muito comuns na área. De forma mais tímida, docentes universitários alinhados com as teorizações críticas (currículo crítico-superador e currículo crítico-emancipatório) comumente se utilizam da escola de psicologia russa, com destaque para Lev Vygotsky. Seja na matriz tradicional, seja na crítica, em comum, as escolas psicológicas se apoiam em valores modernos como

razão e verdade para discutir a questão da aprendizagem, o que força um distanciamento da Educação Física pós-crítica¹⁷. Mesmo em autores com destaque e difusão acadêmica que não são cognitivistas, como os comportamentalistas Ivan Pavlov e B. F. Skinner, a discussão da aprendizagem é operada em uma dicotomia corpo e mente típica da modernidade, bem como compreendida como uma descoberta científica reflexa do real.

Aprofundemos: como o tema da aprendizagem nasce dentro de uma ciência, e tal ciência tem sua gênese na filosofia moderna, inevitavelmente tais teorizações acerca da aprendizagem tratam do conhecimento enquanto um desvelamento dos enigmas da natureza. Parte-se da ideia de que o progresso científico forneceria verdades inerentes à realidade, suas regras de funcionamento, leis de governança. Nessa perspectiva filosófica, a realidade pode ser representada e o pensamento rigoroso advindo de uma metodologia controladora de variáveis produz um retrato fiel da realidade, uma objetividade inegável. O grande mote científico moderno trata, então, de buscar uma aproximação objetiva cada vez maior, atingir esse âmago essencial do real.

Para Deleuze (2013), tais disciplinas criam imagens do pensamento, ou seja, há certa estruturação, um congelamento, modelização e controle de como se deve pensar, criando uma identidade para uma ideia, uma verdade absoluta e universal sobre as coisas. Se o tema da aprendizagem foi tratado no seio da psicologia moderna, se desdobrando daí para os diversos campos educacionais, é inevitável que incorresse nesse mesmo “modus operandi” de tratar conhecimento, sujeito, verdade, sempre a partir de relação de causa e efeito passível de controle. Os estudos da aprendizagem não teriam como fugir desse escopo, sendo também um subproduto do processo científico moderno.

O que todas essas teorizações acerca de como o ser humano aprende que citamos anteriormente têm em comum é justamente uma raiz moderna, entendendo a aprendizagem enquanto um processo controlável em que é possível estabelecer suas premissas, sistematicidades, estrutura de funcionamento e, a partir de então, professor/a, psicólogo/a e/ou cientista teriam a capacidade de reproduzir processos e, conseqüentemente, obter o mesmo subproduto. Tais visões hegemônicas configuraram como um problema no âmbito do currículo cultural, porque este se alimenta das

¹⁷ Outro caminho possível seria uma releitura com eventuais deslocamentos ou movimentos antropofágicos da literatura existente, com vistas a atender a necessidade da perspectiva culturalista em construção. O abandono dessa via pode ser fruto do acaso, da dificuldade da tarefa, do desinteresse frente a outros temas ou, ainda, do que afirmamos até aqui, para evitar certo ranço moderno.

teorizações pós-críticas, sendo que tais vertentes apontam o conhecimento como uma construção e não desvelamento.

Mas há ainda mais a ser argumentado: se o conhecimento não é objetivo, mas dependente da perspectiva de criação, há um perspectivismo do conhecimento que é dado não só pelo ponto de vista, mas também pela sua imersão em relações de poder. Logo, a produção de conhecimento não é um processo pacífico, tranquilo ou isento de problemas, haja vista que os efeitos irão beneficiar X, Y ou Z. É irrefutável que a disputa pelo controle dos efeitos da produção de conhecimento aconteça de maneira intensa na estrutura social. Portanto, se entendermos o conhecimento a partir de suas relações e condições de criação, a consequência é negarmos qualquer ideia de essência. Não se trata de negarmos a racionalidade humana e seu potencial de abstração, mas negarmos o sujeito da filosofia cognitiva que posiciona tal razão como inerente à natureza humana, ao contrário de produzida e orientada pelo entorno histórico, geográfico, cultural, político e social: um pensamento do fora.

Em suma, negarmos a ideia de que as nossas relações se dão somente por essa ideia de consciência ampla e poderosa de um domínio sobre a natureza. Enfatizamos novamente: não há aqui uma negação da racionalidade, mas da racionalidade enquanto totalidade. Uma ideia de um pensamento sem imagem, para contrariar o termo anterior, quando falamos de imagem do pensamento (DELEUZE, 2013). O pensamento sem imagem seria essa liberdade de pensar sem as restrições de uma amarra doutrinária, de um congelamento, uma estrutura que imobilize a produção da diferença no pensamento.

Essas premissas da teorização pós-crítica “ferem de morte” os construtos teóricos da psicologia moderna, atingindo todas as teorias da aprendizagem construídas até então. Não se trata, contudo, de dizer que tais teorias são ruins, inadequadas ou ultrapassadas, nem de negar seu valor científico, mas questionar as premissas da qual elas partem. Também não se trata de dizer que um trabalho ancorado na perspectiva pós-crítica não possa utilizar conceitos advindos das filosofias modernas/críticas, mas um uso dessa natureza teria que passar por um deslocamento filosófico profundo, porque se for utilizado de maneira simplificada ou simplória, corre-se o sério risco de trabalhar com conceitos que são extremamente incompatíveis. E aí não há necessariamente um valor na contradição, como em uma espécie de pensamento dialético, restando apenas uma superficialidade da construção teórica.

Em via mais simples, a própria ideia de como o ser humano aprende presente nas teorias modernas aliada a postura em que se pressupõe um modo de funcionamento

universal, presente em todos os seres humanos, não serve para quem opera com o perspectivismo, com o contingente, com o local, com as transformações constantes mediante as relações sociais existentes. Nesse sentido, as produções do currículo cultural sempre se distanciaram desse imbróglio ao evitar a palavra aprendizagem enquanto um conceito central. Novamente, isto não significa que os efeitos do currículo cultural em ação não estavam sendo investigados, o que de certo modo adentra o tema da aprendizagem: Neira (2017), Oliveira Júnior (2017), Neves (2018) e Souza (2021) realizaram pesquisas que examinaram o que acontece quando a maquinaria cultural é colocada em ação no âmbito da Educação Física. Os pesquisadores/as usaram dois termos na tentativa de suprir essa negação da palavra “aprendizagem” enquanto conceito ancorado nas teorias psicobiológicas: 1) “ressignificação”, conceito muito caro para a teorização cultural; 2) “efeitos”, palavra que na ausência de uma análise mais profunda remete aos moldes científicos clássico nas relações de causa e efeito. Ambos tentam dar conta desse imbróglio para o currículo cultural.

O modelo culturalista apresenta o conceito de identidade como um ponto de apego temporário a uma posição de sujeito (HALL, 2008). Posição de sujeito se trata da naturalização discursiva que elabora certa representação, e não da representação mental das teorias da psicologia, mas de uma materialidade resultante de relações amplas de poder que determinam a “natureza” e estabelecem a identidade das coisas e dos sujeitos. Tal materialidade inclui até mesmo a oralidade, passando por imagens, linguagens, objetos, instituições etc. Estamos nos referindo a algo material e não imaginário, que vai buscar estabelecer significados ao representar um conjunto de ideias que, no espaço da arena cultural, vai enfrentar outras ideias e outras representações possíveis, tentando estabilizar o que seria uma identidade e, conseqüentemente, marcando uma diferença. Há nisso um jogo, em que toda vez que a identidade é marcada automaticamente se estabelece o que é a diferença, que é justamente tudo aquilo que não é a identidade.

Hall (1997; 2008) se vale disso para explicar a questão da regulação cultural, uma vez que são justamente as relações de poder em lutas pelo direito de representar que compõem o sistema regulatório. Quem tem o poder de controlar as representações, por efeito, consegue estabilizar a ideia de identidade, seja de um sujeito específico, seja uma identidade docente, uma identidade institucional, uma identidade para objeto específico etc.

A relação da produção do consumo é especificamente adotada por Paul Du Gay (apud HALL, 2008) para pensar o quanto essa regulação também se dá dentro de uma

lógica capitalista. Entretanto, o que mais nos interessa é pensar esse eixo da representação e da identidade. A aprendizagem pode ser entendida - parcialmente para atender essa teoria cultural - como a composição de uma identidade a partir das representações. Logo, se entendermos a construção identitária como um processo de aprendizagem, o que o currículo cultural faz é desestabilizar as representações hegemônicas, possibilitando a construção de outras identidades (NEIRA; NUNES, 2006; 2009).

A produção da diferença no jogo das identidades abre espaço para novas formas de viver, identidades outras que se permanecerem dentro do jogo estabilizado jamais encontrarão saídas, nunca escaparão das representações “vencedoras”. A desestabilização ou desconstrução se mostra então vital para o processo da aprendizagem. Aprender nessa concepção é escapar das identidades hegemônicas e abrir espaço para a diferença. A luta aqui é para que se aprenda outras formas de se regular, outras formas de representar, acreditar na possibilidade de constituir outras identidades.

Uma ideia muito defendida nas obras do currículo cultural é a “identidade sensível às diferenças” (NEIRA, 2018). No passado, compreendemos esse termo como uma estabilização e tecemos críticas, supondo uma identidade estabilizada como resultante da processualidade didática culturalista (VIEIRA, 2020). Uma teleologia identitária definida seria um contra-senso, haja vista que as teorizações pós-críticas trabalham com o movimento, hibridização, desestabilização, desconstrução constante. Entretanto, se entendermos essa identidade sensível à diferença no plural, é possível escaparmos dessa armadilha. Cientes dos riscos da linguagem em encerrar significados, produzir identidades sensíveis à diferença seria então criar movimentos de produção identitária em que os sujeitos estejam atentos aos jogos de poder e se recusem a assumir identidades autoritárias, dominantes, hegemônicas. Em suma, trata-se de uma educação que visa evitar a produção de fascistas, machistas, racistas, homofóbicos, xenófobos, misóginos etc. A aprendizagem no currículo cultural seria o processo de desestabilização das representações propiciando o espaço para que outras identidades (ou identidades outras) surjam, apareçam, aconteçam, sempre dentro dessa lógica dos jogos de poder.

A visão culturalista é em si um modo de enxergar a aprendizagem muito potente e, como dito anteriormente, bem trabalhada em várias obras que trataram do currículo cultural e seus efeitos. Entretanto, há um problema que persiste quando entendemos a aprendizagem como abertura para outros modos de identificação, porque o que foi produzido na teorização cultural até então para falar de aprendizagem foi utilizando uma concepção científica. Não se trata de crítica, mas mera constatação, uma vez que o espaço

acadêmico que gestou a proposição curricular é justamente de produção de conhecimento científico. O que estamos afirmando é que, ao se pautar no método científico, ainda que via metodologia pós-crítica, os trabalhos que lidaram com os efeitos do currículo cultural não questionaram os limites de compreender tais efeitos no âmbito científico, sem questionar filosoficamente o que é (ou pode ser) a aprendizagem.

Deleuze e Guattari (2010) afirmam que a ciência faz um recorte do caos - entendendo o caos como a ausência de qualquer fundamento, sem produção de sentido. Esse recorte que a ciência provoca no caos é aquele que vai tentar estabelecer um eixo X/Y, tencionando mapear cada relação de causa e efeito, esquadrinhando o caos em pequenas formas para entender a organização do conhecimento. Esse é um modo diferente de organizar o caos a partir da filosofia. Não há para os autores qualquer espécie de hierarquia entre ciência, filosofia e arte, de modo que não há qualquer crítica no sentido de que uma maneira de olhar é mais interessante, produtiva ou verdadeira do que a outra. O que existem são organizações teóricas que cada pesquisador ou pesquisadora faz no seu ato de produção de conhecimento. Mas quais outras formas de pensar a aprendizagem poderiam ser criadas conceitualmente a partir da filosofia?

Antes de responder essa questão, vamos voltar um pouco à representação e identidade. Seja via mídia ou outra instância da cultura, através de uma aula de qualquer disciplina ou especificamente da Educação Física cultural, quais são as garantias que nós temos que, ao trazer discursos que desestabilizem as representações que os discentes e as discentes possuem, isso provocaria uma sensibilidade à diferença na identidade discente? Não há garantias e isso traz uma provocação no sentido de que a aprendizagem não é um objeto científico moderno por excelência. A aprendizagem não é passível de ser aferida, avaliada objetivamente, controlada totalmente ou direcionada sem desvios, como alguns objetos de estudo. A aprendizagem não tem essa característica objetiva e controlável da ciência moderna.

Ainda que as pesquisas realizadas até então demonstrem que há chances de desestabilizar as identidades hegemônicas ao regular esses discursos de outras formas, criando representações outras num processo denominado de resignificação, é extremamente provável que algumas daquelas crianças saiam pensando outras coisas sem adentrar o radar do/a pesquisador/a. Logo, quais são os limites dessas pesquisas? E aquelas que não saíram pensando outras coisas, o que aconteceu? Será que existiria um método em que todas seriam afetadas da mesma maneira? Será que há alguma possibilidade de que todas sejam sensibilizadas para a diferença? Haveria uma

metodologia de pesquisa científica que dê conta de responder plenamente essas questões? São questionamentos típicos de um “modus operandi” científico moderno.

O que Deleuze (2013) nos diz é que a aprendizagem passa inevitavelmente pela questão do inconsciente. E esse inconsciente é um local enigmático. Larrosa (2010) escreve um texto em que fala sobre o “Enigma da Infância”. Podemos dizer que o inconsciente, assim como a infância, tem essa característica de improvável, de imprevisto, de novidade, de potência para subversão. A questão trazida aqui é que há algo extremamente subjetivo que não permite qualquer espécie de tradução modelar, de um modo de controle que possamos transportar para uma metodologia, para uma didática, para uma pedagogia (GALLO, 2017). Tem algo de incontrolável em aprender e isso traz um desafio para o/a docente, mas também representa uma salvaguarda.

O grande problema é que toda teoria de aprendizagem moderna está bebendo justamente em um pensamento platônico no qual determinadas imagens do pensamento são a verdade absoluta e irrefutável das coisas. E como consequência todo o processo de ensino parte de um ponto dado, sendo a aprendizagem todo o percurso que o aluno realizou até um dado ponto.

Como pensar a aprendizagem a partir do pensamento sem imagem? Pensar a aprendizagem enquanto mobilização, enquanto força que faz pensar, mas que não tem um fim dado, vez que sua teleologia é aberta, imprevisível, incontrolável, em que o importante é o movimento, porque aqui o risco é a estabilização. O grande risco é o congelamento em uma imagem dogmática do pensamento, a criação de uma doutrina, uma verdade absoluta. A ideia é pensar a aprendizagem enquanto movimento do pensamento sem um caminho específico a ser trilhado, ou seja, pensá-la como resultado de forças. Por isso Deleuze (2013) vai dizer que há certa violência em aprender, uma vez que somos forçados a pensar outras coisas diferentes do estabelecido, o que pode gerar desconforto, medo. A violência da aprendizagem faz com que saíamos de subjetividades sedimentadas, adormecidas. São sempre forças num embate constante que invariavelmente faz com que as pessoas movimentem o próprio processo subjetivo.

Deleuze nunca escreveu especificamente sobre aprendizagem, mas sobre o pensamento, principalmente no livro chamado “Diferença e Repetição” (2013) e em outro livro chamado “Proust e os signos” (1987). Nessas obras, o filósofo francês elabora quase uma teoria da aprendizagem calcada na diferença, que nos permite pensar o ato de aprender como uma transformação subjetiva. Importante evitarmos qualquer reducionismo cartesiano, que posiciona uma transformação subjetiva como meramente

um exercício de imaginação. Subjetividade é corpo. A mudança de como um indivíduo pensa, automaticamente muda sua concepção de vida, sua postura, atitudes, escolhas, todas elas com repercussões diretas na carne. Não se trata de cognitivismo ou comportamentalismo. Quando falamos em transformação subjetiva, estamos pensando no indivíduo como uma coisa só, transversalmente. Além disso, a aprendizagem é incessante, um nomadismo subjetivo, o fora sempre nos forçando a pensar outras coisas. “Fora” aqui compreendido como tudo que nos circunda que vai produzindo dobras na nossa subjetividade, forçando a pensar certas coisas, ideias sobre como as coisas funcionam. Logo, não conseguimos via racionalidade dar conta de tudo aquilo que nos agencia e constituem nossa subjetividade. Se tudo que está “fora” remete em alguma instância à subjetividade, então tem muita coisa que aprendemos que não damos conta de acompanhar. E isso pode ser vislumbrado em várias atividades, como ao repetir o que nossos pais dizem, sem pensar; na prática de uma arte marcial em que o treinamento constante resulta em golpes que respondem às demandas da luta de forma imediata, fruto de uma produção subjetiva. São alguns poucos exemplos para argumentar que não conseguimos acompanhar o processo de corporificação das ideias, exceto nos trabalhos empreendidos sobre si mesmo, ainda assim com limites gritantes.

Portanto, inevitavelmente, a aprendizagem é um processo em parte inconsciente que pode ser explicado a partir do encontro com signos. Se voltarmos no circuito da cultura, os signos estão voltados para essa questão material. Signos compõem a linguagem e esta é um dos modos de representação que vão criar os pontos de apego temporário a uma posição de sujeito que, por sua vez, é um dos sustentáculos da identidade. A outra parte da identidade é a sujeição. Guardemos essa ideia: não há só identificação, também há sujeição. Mas podemos fazer uma análise – algo que o plano de imanência do currículo cultural faz isso muito bem – justamente de como a linguagem circula e vai criando fronteiras, um ponto potente demais para pensarmos outras coisas.

Voltando para o encontro com signos, para Deleuze não se trata necessariamente da linguagem enquanto uma estrutura, escrita ou mesmo uma oralidade. O signo é da ordem da afecção, é da ordem do afecto, da mobilização de forças a partir de encontros únicos, acontecimentos singulares. O próprio autor fornece um exemplo muito apropriado para o campo da Educação Física, remetendo a imagem de um mergulho nas águas do mar. O encontro de um corpo com o mar provoca a movimentação de uma série de forças que necessitam de uma leitura, justamente a função da aprendizagem. Aprender, nesta situação, é conseguir realizar uma leitura apropriada dos efeitos das águas sobre o corpo

e dar a resposta necessária para conseguir nadar e estar livre de qualquer risco. Mais do que isso, a aprendizagem devida permitirá a um dado corpo uma relação com as águas que potencializa a movimentação aquática, aumenta o prazer, a sensação de liberdade, o desejo por estar e permanecer naquele estado. Esse exemplo nos leva a refletir sobre a precariedade de aprendizagens acerca do ato de nadar que se dão fora do ambiente da água¹⁸. Tais simulacros ensinam conceitos, ideias sobre o ato de nadar, mas aprender a nadar, de fato, demanda um encontro com águas profundas o suficiente para provocar na corporeidade a leitura afectiva. Se operarmos com essa teorização, aulas de natação sem água não oferecem aprendizagem alguma, ao menos não a desejada, porque não houve encontro com o signo da água.

É importante entender que, na teoria deleuze-guattariana, esse signo é anterior aos signos materiais da linguagem (um livro, um outdoor, um slide etc.), sendo uma afecção o subproduto do encontro. Uma ideia, nessa toada, seria a utilização de nossas faculdades mentais para operar a partir dessa afecção na tentativa de solucionar problemas objetivos. Aqui a aprendizagem é um processo transversal do corpo e produção de ideias junto com os acontecimentos, não há controle total do ambiente exterior nem da produção que se dá no inconsciente de cada indivíduo a partir dos encontros. Daí a imprevisibilidade da aprendizagem, logo, a sua impossibilidade de controle. E não só isso é positivo, como Deleuze vai dizer que nós temos direito aos nossos próprios problemas, porque nós sentimos as coisas diferentemente. O que é problema para um, não é para outro, porque não temos a mesma percepção das coisas, não somos afetados da mesma maneira pela existência. Diz ainda que temos o direito que a nossa cognição produza os nossos próprios problemas, inventando os nossos mundos.

A professora Virgínia Kastrup (1999) advoga pelo conceito de aprendizagem inventiva, termo elaborado a partir de um quadro teórico em que ela faz uma espécie de arqueogenealogia conceitual das teorias modernas clássicas - principalmente Piaget e Vygotsky – e vai mostrar como nessas teorizações há muita potência, com argumentações estruturadas e muito bem elaboradas, mas que não contemplam esse espaço de invenção, em que podemos pensar em processo diferencial.

A escola moderna, a partir de sua pedagogia disciplinar com seu quadro epistemológico cientificista com resquícios positivistas, igualmente não propõe espaços também inventivos (ou raramente o faz). Talvez seja possível encontrar espaços mais

¹⁸ Principalmente durante a pandemia, tais estratégias didáticas proliferam acima do tradicional.

inventivos¹⁹ nos primeiros anos do ensino básico. Assim que a escola adentra a lógica da alfabetização (cada vez mais cedo), se faz necessário mensurar o caminho trilhado e definido a priori em processos sociais amplos – dado que as relações de poder nunca podem se ausentar do escopo de nossa leitura. O que esse tipo de ensino propõe é uma morte da singularização. Claro que, para o bem coletivo, sempre haverá espaços de resistência em que invenção ocorre. Entretanto, o que acontece é que tais pedagogias não favorecem qualquer espécie de singularização.

Até aqui nós não podemos pensar a questão cultural desvincilhada disso. Não há nenhuma incongruência entre esses pressupostos da aprendizagem e os princípios e procedimentos do currículo cultural, haja vista que não há uma teleologia marcada, não há uma atitude procedimental rígida - ao contrário, pensa-se na escrita-currículo.

Para Bonetto e Neira (2019), os princípios e encaminhamentos do currículo cultural são ferramentas que vão pensar a aprendizagem como um espaço rizomático, no sentido de conexões múltiplas. Expliquemos: se cada criança tem a sua perspectiva da realidade, então teremos múltiplas aprendizagens que irão conectando as suas ideias e inventando seus problemas em um processo que é semelhante a raiz de uma grama, rizomática, pontos de conexão infinitos movidos pela potência dos encontros em singularidades acontecimentais.

Dialogando com Deleuze e Guattari (2014), um dos princípios do rizoma é a cartografia. Cartografar, nessa perspectiva, é tentar registrar como estão se dando esses pontos de conexão de uma determinada aula, a partir dos sujeitos envolvidos – seja uma classe de educação infantil ou de ensino superior. É possível no ato de cartografar buscar criar mapas que não pretendem moralizar condutas, ou seja, não se trata de dizer onde os indivíduos devem ir, mas por onde andaram.

Há algumas implicações didáticas: aqui não é possível pensar numa teleologia rígida, mas também não é possível negar a intencionalidade. Não se trata de apreender de forma completa o processo de aprendizagem, uma vez que dissemos por mais de uma vez que não estamos referenciando um objeto de estudo controlável ou previsível; entretanto, tampouco podemos realizar a leitura de que a aprendizagem não seja algo que deva preocupar docentes, muito pelo contrário. Somente é preciso entender que se aprende

¹⁹ Importante não confundir com espaços ou atividades de criatividade. Para Kastrup (1999), criatividade é uma ideia criada pela psicologia moderna para se referir à capacidade de resolver problemas dados de diferentes formas. Invenção, por sua vez e como dissemos, se trata da capacidade cognitiva de permanecer em processo diferencial.

“com” e não “a partir de”. Indivíduos estão aprendendo uns com os outros no exato momento em que o encontro acontece, de modo que a clássica crítica freiriana à educação bancária encontra ressonância em nossa perspectiva. Não há transfusão de pensamento nem possibilidade de qualquer “salvamento” docente, qualquer espécie de hierarquização ou qualquer ideia salvacionista crítica. O professor Silvio Gallo (2017) que diz que o/a professor/a, no ato efetivo da sua aula, está muito mais semeando, fazendo apostas, do que dizendo como as coisas devem ser no futuro. Nas palavras do autor, foquemos na docência que milita pela invenção de problemas, sempre ativo no processo da semeadura, do que na docência profética que busca controlar pensamentos em nome de uma teleologia essencializada. Como diz o ditado popular, de boas intenções o inferno está cheio.

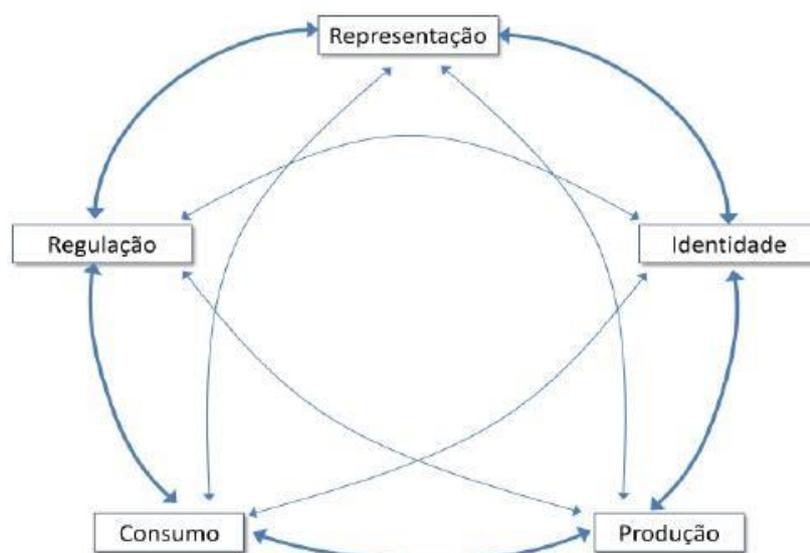
Após essa exposição, nos questionamos: como ficaria o circuito da cultura, considerando as provocações filosóficas de Deleuze? Penso que há várias possibilidades de estudo, de compreensão, de encaixe teórico, de acoplamento epistemológico, visando criar uma espécie de platô intensivo na hora de operar com as aulas de Educação Física culturalmente orientadas. Logo, vislumbro ao menos três possibilidades para pensar a temática da aprendizagem que são afeitas ao currículo cultural, proporcionando conexões muito interessantes.

6º MAPA: TRÊS (DENTRE MUITAS POSSÍVEIS) CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

Sem suspense, adiantamos que as três vias que acreditamos possíveis (até o momento) para pensar a aprendizagem dentro do plano de imanência da Educação Física cultural são: a) aprendizagem como ressignificação cultural, inspirada nos Estudos Culturais, principalmente a partir da ideia do circuito da cultura; b) aprendizagem enquanto sujeição²⁰, pensando a partir da teorização foucaultiana; c) aprendizagem na forma da singularização, a partir da dupla Deleuze e Guattari. Na sequência, elaboramos melhor essas possibilidades.

Para iniciarmos a exposição do item A, apresentamos a imagem abaixo:

Figura 1: circuito da cultura



Fonte: Du Gay et al. (apud HALL, 2008).

O primeiro ponto seria entender os limites desse grafismo, pois o mapa não dá conta da complexidade das relações na arena cultural. Todavia, como todo reducionismo, possui alto potencial didático. De forma sintética, uma vez que não temos a intenção de aprofundar na discussão dos Estudos Culturais, o que vemos representado como circuito da cultura são as inter-relações entre representação/identidade/regulação/produção e

²⁰ Talvez aqui fosse mais interessante utilizar processos de subjetivação ou governo/condução das condutas, para enfatizar uma posição ativa do sujeito frente ao poder. Todavia, manteremos sujeição como forma de simplificar a conexão com o circuito da cultura.

consumo. Não há entre esses pontos uma conexão hierárquica ou qualquer sequência lógica, o que fica evidenciado pelas flechas que se conectam em todas as direções.

Essa concepção de dinâmica cultural entende que as relações de poder forjam representações e constituem identidades de tal maneira que regulam (e são reguladas pela) a produção e o consumo. Ainda que toda a discussão seja fascinante, foquemos na questão identitária que nos conduz, pelo avesso, para o debate acerca da aprendizagem. Solicito esse enfoque porque a primeira concepção de aprendizagem que podemos pensar no âmbito do currículo pós-crítico da Educação Física é justamente essa aprendizagem cultural, em que os princípios ético-políticos e os encaminhamentos didáticos agem na regulação discursiva para tentar abrir espaço para outras representações, consequentemente gerando fendas discursivas que possibilitam a construção de identidades outras. Enfatizamos a geração de identidades outras ao invés de outras identidades. Enquanto a primeira expressão remete ao movimento de abertura, a segunda nos leva ao campo da diversidade identitária, como diferentes expressões do mesmo.²¹ Nas obras do currículo cultural, temos a ideia de criar “identidade sensível à diferença” (NEIRA, 2018).

Surge assim uma concepção de aprendizagem bem potente. Em outro momento, criticamos o conceito de manufaturar uma identidade sensível ao que difere das regulações hegemônicas por dois motivos: pelo risco da essencialização, bem como pela latente ideia de controle da aprendizagem (VIEIRA, 2020). Todavia, assumimos que as críticas recaíram sobre os possíveis riscos, mas não sobre a utilização desta via do pensar²². Talvez uma possível conciliação com o conceito seja seu uso no plural: forja de identidades sensíveis à diferença. A pequena adição parece levar à concepção de que não há uma tentativa de controle da produção resultante, ou seja, não se tenta nas aulas da Educação Física cultural controlar nenhuma espécie de local fixo como destino, mas tenta-se criar uma sensibilidade empática às necessidades dos outros (outro no sentido filosófico, aquele que não é representado enquanto identidade).

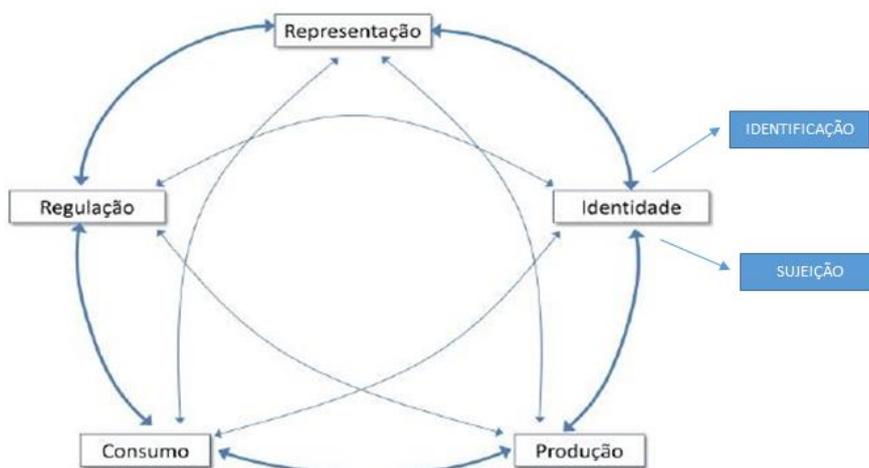
²¹ Há um risco duplo de moralização da diferença nessa explanação. O primeiro risco é de uma política identitária multicultural que essencialize formas de ser diferença. O segundo risco é a subversão do primeiro: a defesa de uma política da diferença “pura” recair em críticas destrutivas aos avanços políticos identitários. Como avisou Tomaz Tadeu da Silva (2007), justamente quanto as políticas identitárias conquistam avanços, havemos de desconsiderá-las? O caminho parece ser o indicado por Veiga-Neto (2021), adotar o identitarismo como estratégia macropolítica, avaliando bem seus potenciais e riscos, enquanto adota-se uma filosofia da diferença enquanto motor do pensamento.

²² A bem da verdade, confessamos ter carregado nas tintas, ávidos para apontar escorregões.

Muitos pesquisadores/as que se debruçam sobre a problemática cultural para pensar a Educação Física alocam nessa teorização seus esforços para pensar a aprendizagem, ainda que, como dissemos anteriormente, recusaram o termo e adotaram “efeitos” em seu lugar (OLIVEIRA JÚNIOR; NEIRA, 2020; NEVES; NEIRA, 2020). É, portanto, uma via profícua que permite muitas incursões, pois uma das características dos Estudos Culturais são as aplicações contingentes, locais, históricas, contextuais, com vistas à transformação política e não tencionando uma ferramenta teórica apriorística.

Mas há problemas ou limites. Hall (2008) afirma que a identidade é resultado de um ponto de apego temporário a uma posição de sujeito fornecida pelos discursos que representam a materialidade e visam a regulação cultural. Dado a dinâmica capitalista de produção e consumo, esse circuito é extremamente volátil e intenso, o que faz das identidades verdadeiras celebrações móveis. Mas não se esgota nisso, uma vez que o processo de investimento em dado ponto discursivo se explica em dois movimentos: identificação e sujeição. Isso significa dizer que a identificação não se resume a um processo de investimento num discurso socialmente naturalizado, a partir de uma espécie de interpelação psíquica.

Figura 2: circuito da cultura com processos identitários



Fonte: Du Gay et al. (apud HALL, 2008, com adaptação do autor).

Por ora, deixemos a questão da interpelação, ou seja, do investimento psíquico, de lado por um momento, pois retomaremos esse ponto no momento de discutir o item C. Foquemos no item B, aprendizagem enquanto sujeição.

Para Hall (2008), além do movimento de nos identificarmos com algo, sofremos também processos de sujeição. Isso significa levar em conta que viver não é caminhar em bosques floridos coletando frutos que nos interessam e esses frutos irão compor a nossa identidade, não se trata somente disso. Trata-se também de processos que nos assujeitam, coisas que somos obrigados a viver e que muitas vezes nós não queremos. Tentamos lutar contra e mesmo tendo sucesso nesse embate, o processo nos deixa marcas. Basta pensar nesses momentos para lembrar que tenham sido superados ou não, deixaram vestígios subjetivos, reminiscências identitárias. É preciso pensar também na questão da sujeição e nos parece que alguns pesquisadores/as culturais têm investido /bastante em Foucault para embasar essa questão (NUNES; BOSCARIOL, 2021). Temos, portanto, um caminho auspicioso baseado na filosofia do pensador francês.

Talvez soe um pouco pesaroso entender a aprendizagem enquanto sujeição. O primeiro movimento para se livrar de tal percepção é compreender que em Foucault o poder não é tratado de forma moral, como algo a ser evitado. Distante das análises macropolíticas, como no marxismo, o intelectual entender o poder como inerente a toda relação humana, sendo impossível qualquer espaço inteiramente livre. Isso nos força a entender as relações humanas como produtivas, de modo que as análises se voltam para como tais interfaces estão sendo configuradas. O mote é olhar para a produtividade do poder para, arqueologicamente, entender seus percalços com vistas a abertura para novas possibilidades. O segundo movimento, portanto, é reconhecer que não há poder sem resistência, o que dirime qualquer percepção determinista ou pessimista sobre a filosofia foucaultiana. Aprender, nessa ótica, é constituir-se como sujeito em meio às relações de poder.

É possível explorar um pouco mais essa ideia de resistência a partir das obras foucaultianas. Em sua última fase de produção teórica, o francês tratou de mudar suas ferramentas analíticas para enfatizar o papel ativo do sujeito em sua própria constituição subjetiva, uma maneira de afirmar que não se trata de uma filosofia fatalística, determinística ou pessimista. Ao estudar as técnicas de cuidado de si entre os gregos da antiguidade, Foucault novamente dá preferência para a superfície (não confundir com superficialidade) das práticas humanas, desviando da interioridade, que o obrigaria a recorrer aos estudos da psique. Para muitos/as acadêmicos/as a recusa em tratar da

interioridade é uma marca quase neokantiana de Foucault, mas ao seu estilo produz caminhos teóricos que alicerçam uma compreensão anarqueológica do humano (BORGES, 2019).

Entender a aprendizagem como um cuidado de si possui um alinhamento quase automático com a proposta inicial do currículo cultural. Não à toa, muitas pesquisas têm investido nesta seara. Se resgatarmos a ideia de aprender enquanto uma ressignificação cultural com a intenção de abrir frestas na regulação cultural, o acoplamento com um exercício sobre si para se visualizar na discursividade é fator preponderante para ampliar a força da didática culturalmente orientada. Sem uma ação sobre o *self*, o que temos são aberturas discursivas que podem findar no exato instante em que a aula acaba.

Vemos a incongruência entre os discursos que nos subjetivam com muita constância, haja vista os limites da racionalidade. Logo, não se trata de criticar as ambivalências da multiplicidade humana. Todavia, nenhuma semente acontece sem qualquer técnica. Ao semear, os/as trabalhadores/as do campo utilizam metodologias avançadas visando obter a maior produção possível, uma intencionalidade que aposta na proliferação. Da mesma forma, articular uma didática entre desconstrução cultural e o cuidado de si pode potencializar uma aprendizagem acerca dos discursos que nos governam, abrindo espaço não somente para ressignificações, mas para heterotopias.

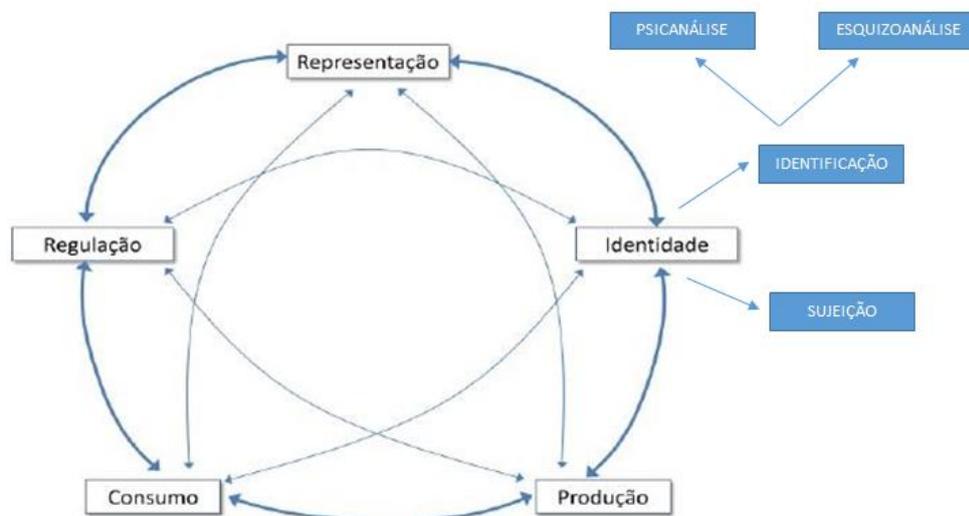
Tal composição didática metodológica, qual seja, uma aposta na comunicação pedagógica entre o circuito da cultura e a transgressão via trabalho sobre si, não significa em qualquer hipótese uma busca por maior controle, rompendo com a ideia defendida anteriormente sobre o aspecto indecifrável da aprendizagem. Ao contrário, como nos ensina René Schérer (2005), quanto mais se investe nos discursos que nos subjetivam, mais próximos estamos de qualquer apropriação sobre si mesmo. Isso nos recorda da metáfora de Paul Veyne acerca do aquário: um peixe qualquer não dá conta de compreender como está imbuído na dinâmica do reservatório de água; o máximo que pode realizar é um salto breve para fora do aquário para tentar perspectivar o espaço que o agencia. Aprender, nesta composição teórica, seria um pouco disso: saltos para fora de nós mesmos buscando entender como estamos inseridos em discursos reguladores e, a partir disso, tecer possibilidades outras – uma espécie de cuidado de si discente. Portanto, questionar como produzir subjetividades ou pelo menos possibilitar que os sujeitos minimamente identifiquem as relações de poder nas quais estão imersos para que façam o cuidado de si.

Ao expor os modos de regulação discursivos, as operações de poder mais amplas na sociedade, é possível que o sujeito da aprendizagem desenvolva técnicas, sempre singulares, que produzam uma subjetividade transgressora que não se abstém de participar de debates, fornecer sugestões, recomendar técnicas, criticar pedagogias. Seria possível então criar um movimento de cuidado de si, conceito que é amplamente discutido no âmbito filosófico foucaultiano, mas que talvez precise ser adaptado para um contexto pedagógico na Educação Física. Como uma criança, um/a jovem, em seus vários níveis de ensino, poderia então desenvolver essa capacidade de fazer um cuidado de si? Foucault deixa algumas sugestões inspirada nos gregos, como a maestria e a parresía, nas quais não iremos nos aprofundar neste momento, pois o objetivo é tão somente apontar os caminhos, sem explorá-los. Acreditamos que os princípios ético-políticos do currículo cultural (NEIRA; 2018, NEIRA; NUNES, 2022) e seus encaminhamentos de maneira latente induzem a tal trabalho sobre a própria forma de pensar. Caberia, tão somente, pensar em um encaminhamento didático que reforçasse essa virtualidade pedagógica.

Assim realizando, o/a docente que perspectivar uma aprendizagem cultural/foucaultiana não possui a intenção de controlar os processos de produção subjetiva discente; ao contrário, tenciona potencializar ferramentas analíticas subjetivas e individuais para que os/as próprios/as alunos/as se autorregulem, sem desconsiderar os limites do inconsciente.

Adentrar a temática do inconsciente é precisamente o ponto em que chegamos nos limites das aprendizagens discutidas nos itens A e B. Ambas vias, culturalista e foucaultiana, acopladas ou não, deixam de adentrar a temática da interioridade subjetiva, do investimento psíquico – ao menos não no âmbito das apropriações culturalistas da Educação Física. Retornemos pela última vez à figura do circuito cultural.

Figura 3: circuito da cultura, identificação e analítica do desejo



Fonte: Du Gay et al. (apud Hall, 2008), com adaptações do autor.

Como dissemos acima, a questão da identificação é pouco desenvolvida na teoria cultural. Mesmo Stuart Hall afirma que a identificação precisa ser melhor estudada (HALL, 2008). Para deixar claro, não estamos nos referindo da sujeição tampouco daquilo que nos discursos me acometem. Aqui o questionamento é sobre as razões de investimento em determinados discursos. Por qual motivo preferimos torcer para um time ao invés de outro, por que gostamos mais de determinado esporte do que de outros, como desenvolvemos nossas preferências individuais em todas as dimensões da vida? Os aspectos que respondem aos questionamentos estão relacionados com o circuito da cultura. Mas as perguntas utilizadas como exemplos são justamente para evitar reducionismo ao negar a complexidade das relações, uma vez que em algum nível há uma singularidade do indivíduo.

Algumas teorizações tentam explicar esse movimento, sendo a psicanálise uma delas. Hall (2008) aponta que a psicanálise foi devidamente ignorada por Foucault ao ser entendida como um maquinário de produção subjetiva. Todavia, para o mesmo autor, não é porque Foucault não optou por discutir a interioridade que ela não existe enquanto dimensão humana. Não há, de fato, grande aliança entre os Estudos Culturais e a psicanálise, salvo algumas incursões experimentais ou em textos que debatem os limites

do próprio campo. Mas, não há, por outro lado, uma porta encerrada sem possibilidades de abertura para o diálogo?

Seria uma possibilidade pensar numa aprendizagem para o currículo cultural a partir da psicanálise? Para dar conta de responder, teríamos que revisar a discussão psicanalítica desde sua emergência moderna, até os debates contemporâneos. Mas podemos argumentar que se trata de um casamento complicado. Um dos indicativos para tal inferência é a ausência de trabalhos que conectam os Estudos Culturais ao campo psicanalítico. A bem da verdade, também não existem trabalhos nesse âmbito que desenvolveram conexões com qualquer outra vertente que aborde a interioridade. Mas, ao nosso ver, além do aspecto representacional da psicanálise, seus efeitos clássicos nos remetem a uma compreensão da potência psíquica a partir de uma mitologia que posiciona o sujeito em condição de falta permanente. Entender que, enquanto indivíduos, desejamos coisas por uma natureza irreconciliável com a plenitude é perspectivar o humano por uma ótica deveras aflitiva.

Não se trata de nenhuma demonização de uma linha de análise da psique humana, mas tão somente uma recusa de suas premissas. Ainda que não haja um tribunal epistemológico (VEIGA-NETO, 2021), pensar o desejo humano a partir de Deleuze e nos autores franceses, na qual também não iremos nos aprofundar novamente²³, mas que delineamos como uma terceira via possível (ou somada), parece produtivo para se pensar a aprendizagem na Educação Física cultural²⁴.

De forma muito sintética, para Deleuze e Guattari o desejo possui centralidade na interpretação do real, sendo este um processo primário. Nossa potência de vida, vontade, tesão ou qualquer outro termo que remeta à uma força movente dos indivíduos é, para os franceses, resultado de um agenciamento coletivo de enunciação (discursividade) e agenciamento maquínico (acoplamento de máquinas). Esse conceito de subjetividade que tratamos aqui entende que ser humano não possui uma essência que o define, sendo o indivíduo o resultado de processos de subjetivação constantes que dobram o fora, a

²³ A discussão completa está em Vieira (2020; 2022).

²⁴ Cabe um alerta: a figura base que utilizamos para representar processos teóricos é forjada na caldeira dos Estudos Culturais. A terceira imagem, que comporta os acréscimos das vias psicanalíticas (psicanálise/esquizoanálise), podem levar ao erro de se entender como planos de imanência perfeitamente conectáveis sem um árduo trabalho de articulação filosófica. Não gostaríamos de ser lidos dessa maneira. O que a imagem busca representar são movimentações de um plano de imanência que não é cultural, foucaultiano ou Deleuze-guattariano, mas que rouba conceitos de todos esses e muitos outros campos como forma de sustentar aulas de Educação Física vocacionadas para a luta contra as injustiças, desigualdades e violências do mundo. Com tal alerta em mente, vamos à exposição desta terceira via da aprendizagem.

exterioridade do pensamento, no dentro, a interioridade. Se trata de uma composição filosófica que foge dos princípios modernos de compreensão do real – de unidade para multiplicidade, uma forma de escapar das dificuldades de um pensamento que separa objetivamente sujeito e objeto, típico do pensamento moderno. Também é uma forma de escapar da intencionalidade enrijecida, pois não se trata de uma direção da consciência ou da cognição para fora dela, que teria a forma de um objeto.

Para Deleuze e Guattari (2011a), a realidade é constituída por máquinas – literalmente, não de forma simbólica. E o que seriam máquinas? “Tudo é máquina” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 09). Máquinas são composições que capturam e produzem subjetividades por agenciamentos – um conceito que é central na filosofia dos autores. O conceito de máquina existe para transversalizar toda e qualquer interpretação, implodindo qualquer barreira disciplinar – distante, portanto, do sentido mecanicista da filosofia moderna. O conceito de agenciamento, por sua vez, intenta superar a ideia de uma agência individualista e cônica, uma forma de realçar os processos de acoplamentos 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”. Ambos os movimentos destacam as forças que contagiam o indivíduo, indicando outros fluxos para além da racionalidade. Ainda com os autores, encontramos uma definição acessória:

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, 2011c, p. 31).

Com essa filosofia em mãos, é possível entender os agrupamentos sociais como máquinas que agenciam o desejo para manter certa estabilidade. Dentre as configurações sociais possíveis, temos a máquina primitiva, máquina despótica e a que nos interessa com maior ênfase, a máquina capitalista, ou, nas palavras de Guattari, capitalismo mundial integrado. O que as máquinas fazem é criar códigos para produção de desejo pela ordem, pela manutenção de uma integridade social. O que difere a máquina primitiva de uma máquina despótica é a produção de excedentes para manutenção de um Estado.

Ambas máquinas são assoladas pela produção desejante esquizo, a vontade de não obedecer, o desejo de transgredir. Para tanto, usam aparatos distintos como forma de esconjurar sua dissolução. O capitalismo, por sua vez, emerge justamente a partir de fluxos esquizoides: um fluxo de capital e um fluxo de mão de obra, criando transmutações sociais em uma máquina que não opera buscando destruir o desejo esquizo. O grande mérito do capital é adiar seus limites ao axiomatizar desejos escapantes. Toda e qualquer novidade vira mercado, as revoluções são tamponadas pelo poder do dinheiro²⁵. Especialista em reterritorializar, o capitalismo impede mudança que coloque em risco sua marca de acúmulo. Quando um conjunto de pessoas começam a desejar coletivamente alguma coisa diferente de buscar lucro, posses, acúmulo, escapando e colocando em risco a produção necessária à manutenção do sistema – o capitalismo age para capturar esse movimento e transformar em mercado. Basta ver, no campo da arte, como várias manifestações que começam como resistência, em pouco tempo tornam-se movimento econômico. Na Educação Física isso também é possível de ser vislumbrado em vários espaços. Talvez a última moda seja o *beach tênis*, mas já foram muitas outras práticas corporais, e muitas outras o serão, dado a dinâmica sem fim. São exemplos de como o capitalismo vai capturando as forças desejantes e, todos aqueles que tentam viver uma vida que não seja regulada por discursos de produção e consumo, meritocracia e riqueza etc., sofrem ostensivamente com a tentativa de captura de outros discursos.

Como via de resistência, Deleuze propõe uma esquizoanálise. Se pensarmos a transformação subjetiva como também uma transformação de aprendizagem, poderíamos pensar numa aprendizagem que seja movida por desejos singulares e não por desejos capitalistas, digamos assim. Em outro momento criamos o conceito de esquizoaprendizagem para se referir ao desejo que escapa à lógica de submissão à máquina capitalista (VIEIRA, 2020, 2022b).

Claro que há alguns riscos, por exemplo na primeira concepção de aprendizagem aqui ancorada no circuito cultural, há risco sério de cair no identitarismo. Então ao invés de operar para trazer outras representações, para abrir espaço para forja de outras identidades, cria-se um discurso regulador que produz uma identidade específica. Esse é o risco dos movimentos identitários mais radicais. Não nego a importância desses

²⁵ Em *Black Mirror*, série britânica aclamada, há um episódio que ilustra a axiomática capitalista de forma brilhante. Nele, para pagar o sustento os indivíduos devem pedalar em bicicletas ergométricas. Revoltado, o protagonista gera uma grande confusão que coloca em xeque a estrutura. Ao fim, o próprio revolucionário ganha uma posição de destaque na nova estrutura, que se alimentou de seus limites.

movimentos no âmbito da política, mas sou obrigado a dizer as ressalvas no âmbito acadêmico, dos riscos filosóficos de inverter o sinal. O “eu” remete a outro risco, quando se faz uma análise do desejo, que é o risco do desejo fascista. Nem tudo que escapa do desejo do capitalismo é um desejo bom. Algumas pessoas escapam dessa vontade de ser produtivas, de trocar de carro todo ano, de viajar, ser dono de uma casa, ter uma família, tudo quadradinho, algumas pessoas escapam disso, mas não para singularizarem-se, e sim para serem pessoas destrutivas, sociopatas, perigosas, pessoas que fazem tão mal quanto qualquer lógica do capital. Então é necessário repensar os riscos constantemente para que essa aprendizagem inventiva, essa aprendizagem seja ela no âmbito da cultura, no âmbito do cuidado de si, ou no âmbito do desejo, para que essa aprendizagem seja sempre uma abertura para a diferença, guardando sempre essa sensibilidade de sentir que o que se procura são espaços para que as pessoas não sejam subjugadas nos seus modos de existência.

7º MAPA - PRODUÇÃO SUBJETIVA NA CENTRALIDADE DA CIBERCULTURA

Como civilização planetária, durante o período da pandemia encontramos-nos num impasse: para sermos solidários, responsáveis com a vida humana, necessitávamos do isolamento social, de pouco ou nenhum contato, restrito ao último necessário. Por outro lado, o “Outro” como tema de pesquisa é frequentemente apontado como a fonte do medo, o que na conjuntura reforça a concepção do estrangeiro com potencial infeccioso. Enfrentar o medo do Outro, da diferença, da alteridade e, simultaneamente, limitar o contato, o contágio, as interações, a proliferação da vida, eis o óbice que afligiu a civilização humana. O resultado, com muita frequência, fosse para a superação de tal embaraço, fosse somente para a manutenção de condições mínimas de vida digna, foi recorrer à internet e suas redes.

Temos consciência que a pandemia não afetou a todos da mesma forma. Milhões de trabalhadores/as mantiveram suas rotinas durante toda a pandemia. Muitos/as perderam a vida por isso. Tampouco o acesso ao mundo digital acontece de forma igualitária e, especialmente em países como o Brasil, a democratização da internet ainda é uma realidade distante. Além do acesso, temos ainda a questão da qualidade e disponibilidade da conexão, desafios que impõem sérias barreiras. Não há dúvida, entretanto, que houve uma intensificação de utilização dos meios digitais. Podemos dizer que vivemos uma centralidade da cibercultura (referenciando a ideia de Stuart Hall que, em 1997, anunciou uma centralidade da cultura).

Não se trata, evidentemente, de apontar um fenômeno recente. O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) afirma há muitos anos que as transformações cognitivas necessárias para a utilização em larga escala das novas tecnologias já aconteceram. As mudanças que as ferramentas técnicas facultaram são tão acentuadas que qualquer pesquisa educacional que as desestime estará extremamente restrita. O que nos intriga, no entanto, são efeitos subjetivos causados pela intensificação dessa conexão entre indivíduo e máquina, sujeito e novas tecnologias.

Kastrup (1999) aponta como caminho profícuo de pesquisa a compreensão da técnica (neste caso, as novas tecnologias digitais) via estudos de produção subjetiva. Neste, a tecnologia é entendida como um vetor de força, um novo modo de colocar o problema, pois o conceito de subjetividade substitui o de sujeito, indissociável do

processo. Pensa-se o indivíduo pelo campo de subjetividade, as condições da produção, operação radical que inclui, sem diferença, os objetos e o ambiente, pois tudo é máquina de produção subjetiva. Os computadores nessa perspectiva se tornam máquinas de criação de cognição, produção de novas subjetividades, novas formas de pensar e ser (LÉVY, 2010; KASTRUP, 1999). Temos como resultado um estruturamento contínuo do organismo biológico com os meios tecnológicos – um devir-ciborgue: “sujeitos e máquinas agenciam-se e entram em acoplamentos que podem engendrar novas máquinas e novos sujeitos, em pleno exercício de seu inacabamento e em constante ultrapassamento de seus limites” (KASTRUP, 1999, p. 174).

Há, nesse sentido, uma forma radicalmente inovadora de conceituar as conexões maquínicas com uma potencialidade (velocidade e de armazenamento) muito acima da biologia humana. A grande rede mundial se torna então um vetor de agenciamento coletivo que está para além do humano, “agenciamentos sociotécnicos, que retiram o sujeito da condição de centro do processo de conhecimento” (KASTRUP, 1999, p. 178), ou seja, não há qualquer mediação em forma de representação, mas acoplamento maquínico instantâneo.

Temos, ainda, uma face coletiva no agenciamento tecnológico, extremamente evidente nas transformações das relações quando acontecem as *panes e bugs*, mostrando que o homem não domina inteiramente as técnicas, ou seja, há um caráter subversivo nas mesmas. Não defendemos, entretanto, uma postura tecnofóbica. Seríamos completamente determinados pelas novas tecnologias? Da mesma forma, não acreditamos nisso, pois o agenciamento técnico só existe dentro de um movimento coletivo, rede de processos dividida em dois graus: a molaridade das formas visíveis e a molecularidade das afetações recíprocas. A invenção ocorre no nível molecular com uma comunicação eficaz entre o vetor técnico e o vetor cognitivo na constituição da subjetividade.

As inovações do campo da informática são consideradas tanto por Guattari e Kastrup, bem como outros como Lévy, Castells etc. como o mais recente e importante equipamento coletivo de subjetivação. Lévy (2010), por exemplo, entende a interface como um espaço de agenciamentos não individuais ou sociais, tampouco meramente técnicos ou racionais, enfim, distante de divisões ontológicas. O resultado é complexo e pode levar à novos territórios existenciais ou mesmo para amplos processos de homogeneização. Isso depende das relações que se estabelece com a tecnologia, em especial a informática, que pode ser utilizada como uma potente ferramenta de controle aos que comandam distintas instituições sociais dentre elas as instituições escolares.

Para Lévy (2010), a interface não é somente uma forma de comunicação, mas a criação subjetiva em nível molecular que abre a possibilidade de invenção cognitiva. O processo se dá quando a técnica reage sobre o organismo de forma a ampliar a sua potência inventiva pela criação de novos interesses. O resultado é a virtualização das formas contemporânea de cognição. As implicações para a escola se tornam então explícitas, pois diante do contexto tecnológico aprender é aderir às velocidades das técnicas, ser atravessado pelas forças cibernéticas. Aprender é se tornar ciborgue.

São elementos suficientes para ampliar e aprofundar discussões empreendidas anteriormente que compreenderam a aprendizagem distante da tradição platônica da reconhecimento e defenderam uma concepção de esquizoaprender (VIEIRA, 2020), ou seja, uma forma de transformação subjetiva que não se desvencilha das operações que agenciam o desejo. O desafio é considerar as inovações tecnológicas e seus efeitos de arrastão subjetivo neste quadro teórico.

Podemos começar por discutir questões mais óbvias: a educação mediada digitalmente não pode partir do ponto que basta transpor a didática “analógica” para o mundo virtual. Discentes necessitam de maior participação no processo de ensino-aprendizagem, já que também são agentes do conhecimento e não receptáculos de informação. Com isso não queremos endossar o discurso acrítico que basta adotar metodologias ativas para uma revolução educacional. Tampouco negamos que uma maior participação discente deveria ser uma preocupação em qualquer contexto, informatizado ou não. Mas, antes de qualquer discussão, é preciso reconhecer que a estratosfera virtual não é um mero meio de transmissão de informação como as mídias anteriores (Rádio, TV), mas um espaço de adentramento e manipulação de dados abertos a múltiplas e infinitas conexões entre conteúdos interativos localmente dispersos. A passividade dos meios midiáticos do século XX gerava um modelo direcional que colocava uma fonte abastecendo todos, enquanto que na virtualidade a interação entre cada agente é possível, em um entrelaçamento rizomático complexo, veloz, profundamente mais abrangente que seus precursores.

Na cibercultura, a interatividade se manifesta nas formas de comunicação e nos grupos que compartilham de mesmos interesses. Os interagentes participam de todo o processo de criação, colaboração, distribuição, formatação e até de manipulação de quaisquer conteúdos. Uma docência interativa passa a ser o mote educacional, compreendendo o receptor na sua função de participação e intervenção, e considerando o

emissor como passível da recepção interativa. Em suma, a digitalização garante o caráter plástico, hipertextual, interativo e tratável em tempo real do conteúdo.

Souza (2013) entende que os espaços virtuais criados com objetivos educacionais, como os AVA, são dispositivos subjetivadores que, para distarem de um potencial massificador e homogeneizante, devem proporcionar espaços para expressão singular além de possibilitarem criações discentes. Se são vetores heterogêneos que constituem a subjetividade, como os vetores sociais, técnicos, físicos e semiológicos, ou seja, vetores de existencialização diversos, compreender Ava's como dispositivos de aprendizagem demanda interação e produção de conhecimento entre as pessoas envolvidas, que se relacionam e constroem juntas o cenário.

No AVA, as subjetividades podem ser produzidas nas relações entre autoria e consumo, encontros e desencontros, diálogos e silêncios. Tudo isso potencializa o modo de agir de cada um. Podemos distinguir ao menos três subjetividades na virtualidade: a) subjetividade autorreferente, com participação ativa na criação e autoria; b) subjetividade massiva, com participação reativa ou não participação; c) subjetividade voyeur, aquela que consome o que é produzido, mas não interage e nem se envolve com o grupo, somente observa. Isso faz do AVA um ambiente desafiador, em que ser docente demanda superar os limites de uma subjetividade autorreferente. Como se não bastasse tamanho problema, por ultrapassar uma linha temporal, se perpetuando no tempo relativo do AVA, professores/as podem ficar receosos de criar e se expressar nos ambientes virtuais, já que suas falas e escritas ficam registradas e podem se tornar alvos de disputas macropolíticas.

Santos (2009) enfatiza que o ciberespaço não é somente um meio de comunicação, mas uma rede integrada que reúne e possibilita diversas e múltiplas maneiras de interações. Rede pode ser definida como toda e qualquer interação entre humanos e interfaces digitais. O ciberespaço modifica nossa percepção e relação com o espaço/tempo. A conectividade exclui a necessidade do espaço físico, já que promove lugares em algum lugar da rede, do ciberespaço, o que nos permite estar em vários lugares ao mesmo tempo, digitalmente. Em suma, a cibercultura diz respeito à simbiose homem e tecnologia digital em rede.

As primeiras formas de educação digital, amplamente conhecidas como EaD, foram orientadas por uma visão curricular tradicional, separando o processo de seus produtos e produtores. Esse currículo se preocupa em transmitir, típico da mídia de massa, reproduzindo tecnicamente o conteúdo. A autoaprendizagem sabota o processo de ensino, onde o tutor apenas reage ao que o aprendente faz. Educação online, conforme proposta

por Santos (2009), é ser livre para se expressar e criar, o que somente é possível através da interatividade.

Para Cruz Junior (2010), uma das preocupações mais comuns com o advento da cibercultura era que o corpo, como imagem e passível ao toque, deixasse de existir devido às relações virtuais. Mas o que se tem visto é o contrário, sendo o corpo expressado em diversos outros contextos participantes do processo de virtualização. Lévy (2010) apresenta o conceito de virtual para expressar aquilo que existe enquanto “potência”, não em ato. Neste caso, virtualizar, alerta Lévy (1996), não quer dizer “desrealizar”, mas elevar a potência. Nessa ótica, as relações entre corpo, sujeito e tecnologia revelam dinâmicas recentes do nosso cotidiano, para reconhecermos possibilidades e necessidades de intervirmos pedagogicamente. Para tanto, é preciso não contrapor real e virtual, para este contexto da cibercultura, pois o virtual também faz parte da realidade.

O corpo sempre sofreu transformações ao longo do tempo, sejam elas invisíveis ou não, mediado pela cultura e pelas técnicas de modificação disponíveis. As vestes e um simples corte de cabelo podem caracterizar virtualização do corpo, pois isso passa a não representar o corpo real. Mas especificamente com as tecnologias de informação e comunicação, a relação simbiótica entre homens e máquinas caracteriza o surgimento do sujeito ciborgue, uma vez que os humanos deixam de ser regidos apenas por mecanismos biofisiológicos, passando a ser regidos também por mecanismos cibernéticos. O ser humano incorpora e potencializa o que as máquinas têm a oferecer. Se pensarmos objetos e aparelhos para o processo de “ciborguização”, o telefone (aquele que só faz chamadas) e depois a TV, fazem parte de um processo que hoje culmina nos *smartphones* e outros aparelhos *smart*, essenciais às atividades humanas de hoje em dia. Dessa forma, o corpo humano não passa a ser extinto ou a simplesmente se modificar, mas passa a se dividir e se multiplicar para estar e ser nas diferentes formas de existência. No mundo unicamente orgânico existe uma singularidade imersa em processos de subjetivação, no ciberespaço é possível que existam múltiplos processos subjetivos, comumente entendidos como avatares²⁶. Um avatar não é só uma representação gráfica, mas um novo jeito de existir, o que permite ao indivíduo ser quem ele quiser, sendo livre (dentro de parâmetros ciber contextuais) para se expressar e se metamorfosear.

²⁶ Avatar possui origem no sânscrito Avatāra, que de forma literal significa “descida de Deus”. De forma simplificada, pode significar encarnação, representando uma manifestação divina na Terra a partir de um corpo de carne que recebe um espírito. No mundo virtual, um corpo de carne projeta um espírito.

Essa condição virtual pode ser extremamente lúdica, vide o avanço exponencial da cultura dos jogos eletrônicos, maior indústria de entretenimento do planeta, sendo muitas vezes superior ao cinema e a música, por exemplo, manifestações artísticas anteriores e mais limitada em termos de possibilidades virtuais. Essa característica de ludicidade aproxima muito os jogos eletrônicos da Educação Física, sendo muito provável que interpelar realidade virtual e o campo se torne uma tendência científica cada vez mais intensa

Ao longo do século XX, os jogos eletrônicos começam a ganhar espaço e vão se aprimorando, se tornando mais complexos e permitindo que as pessoas sejam e façam o que quiserem, sem sofrerem riscos reais. As histórias exigem mais qualidade audiovisual e melhor jogabilidade, possibilitando maior interação com o universo proposto. As interconexões permitem que sejam formadas sociedades online, em que as pessoas jogam uma vida complexa em um software réplica do mundo real.

No âmbito virtual, a comunicação corporal inexistente na realidade virtual pode ser substituída por *emoticons*, que passam a ser representações do corpo clássico, sendo a própria linguagem. As pessoas passam a ter jornadas pelos jogos eletrônicos com o intuito de melhorarem os atributos, tendo um melhor personagem e ganhando notoriedade pelo seu desempenho do corpo virtual. O “corpo perfeito” passa a ser um objeto buscado não só no mundo *off-line*, mas no online também. O corpo é novamente objeto de consumo, um mercado virtual que leva para o ciberespaço a lógica macroeconômica do capital. O ciberespaço permite inúmeras representações, vivências e oportunidades que o ser humano não teria no mundo real. O corpo se virtualiza e se modifica devido às oportunidades que a ele são conferidas. Também se aumentam riscos, uma vez que as velocidades possíveis na virtualidade podem provocar efeitos ainda não rastreados na biologia humana.

O que temos, portanto, é uma complexidade gritante na relação entre tecnologia, subjetividade e educação. A Educação Física, como um campo também inundado pela onda informática, é convocada a rever suas epistemologias e metodologias. Como é possível compreender, discussões acerca da plausibilidade de jogos eletrônicos como esportes (os chamados *e-sports*) é uma discussão primária, arcaica, defasada e anacrônica. Talvez esse debate fosse importante em meados dos anos 1990. O que temos para enfrentamento na contemporaneidade é extremamente mais complexo e, dada a velocidade de transformação social possibilitada pelas novas tecnologias em informação e comunicação, urgente.

Estão lançadas as problemáticas necessárias para articular sindemia, educação, Educação Física, currículo cultural, subjetividade e aprendizagem. Talvez, no entanto, falte ouvir docentes agenciados por todos esses enunciados e territórios – se entendermos o ciberespaço como um território com seus próprios personagens rítmicos, paisagens melódicas e ritornelos).

8º MAPA – PANDEMIA, DOCÊNCIA, ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO CULTURAL NA PERSPECTIVA DOCENTE

Até este ponto os mapas foram decalcados da textualidade científica. Sentimos, então, falta de uma aproximação com os sujeitos que colocam o currículo cultural para operar. Para suprir essa necessidade, organizamos um grupo focal com quatro docentes, selecionados a partir dos seguintes critérios:

- Experiência com o currículo cultural;
- Formação acadêmica com no mínimo mestrado completo, com pesquisa realizada a partir dos pressupostos da Educação Física cultural;
- Ter ministrado aulas durante o período pandêmico.

No âmbito do GPEF e Grupo Transgressão havia muitos/as pesquisadores/as que atendiam a tais critérios. O grupo final foi atingido pensando na disponibilidade de tempo dos membros e do pesquisador. Além dessa questão pragmática, buscou-se trazer docentes que trabalharam com diferentes etapas e que, apesar de todos anunciarem trabalhar com o currículo cultural, possuíam referenciais com influências distintas, mas que transitavam nas teorizações pós-críticas. O encontro se deu em uma semana de maio de 2023, foi realizado via Google Meet e ficou armazenado em nuvem digital. Os/a docente responderam às seguintes questões:

- a) Como foi a experiência docente durante o período pandêmico?
- b) Como sentiram o retorno da pandemia?
- c) Como foi a relação com o currículo cultural?

Na sequência, transcrevemos literalmente o resultado do grupo focal, como forma de possibilitar ao leitor estabelecer suas próprias conexões, aumentando a potencialidade da pesquisa. No futuro, o mesmo produto pode servir a outros propósitos. O mapa (capítulo) seguinte tratará de nossas próprias análises.

PESQUISADOR: A pesquisa fala da produção subjetiva durante o período pandêmico. Proponho três pontos de discussão, e aqui vocês podem alternar, responder qual quiser primeiro, não temos nenhum tipo de regra, é mais um bate papo. Mas o primeiro ponto é: Como vocês viveram a pandemia? Como foi dar aula na pandemia? Como foi a experiência docente no contexto pandêmico? Essa é uma questão, dividida em três nuances. A segunda questão é: que efeitos pós pandêmicos foram percebidos no

retorno às aulas presenciais? O que vocês perceberam na escola, nas pessoas, nos alunos? A terceira questão é: o currículo cultural ajudou de alguma maneira nesse período pandêmico? Como foi usar o currículo cultural via tecnologias digitais? Como foi dar aula remota através do currículo cultural, facilitou em algo? Quais estratégias foram criadas? Elas foram suficientes ou apenas foi feito o que deu para fazer? Basicamente, essa é a proposta: discutir três questões-base, ainda que pareçam muitas. A ideia é que todos falem, em uma troca de ideias, justamente porque a fala de um pode auxiliar a lembrar de alguma situação, alguma prática, abrir conexões.

PROFESSOR PEDRO BONETTO: Eu trabalhava na Prefeitura de São Paulo na ocasião, numa escola perto da minha casa. Uma escola entre duas comunidades muito carentes: o Jd. Jaqueline e Jd. Colombo. Foi tudo muito rápido, né, de uma semana para outra a gente já não poderia mais frequentar o espaço. Na ocasião nós pensamos que seria um contexto de algumas semanas, no máximo, e num cenário mais pessimista, uma questão de meses. E a gente achou que aquilo afetaria algumas pessoas, mas não tinha noção do tamanho da catástrofe que seria. Então nessa primeira semana a gente foi afastado e basicamente não precisamos fazer nada, porque essas aulas seriam repostas gradativamente durante o ano. Então, ficamos uma semana em casa aguardando, acompanhando informações. Então, nesse primeiro momento a gente não fez nada. As semanas foram passando e as coisas foram ficando mais graves e algumas pessoas já foram pensando que a quantidade de aulas que foram perdidas já não poderia mais ser repostas naquele mesmo ano. Nesse momento já estávamos com o olhar mais realista e já entendíamos a pandemia como algo mais complexo e que demoraria mais tempo. Durante esse processo, a escola tentou num primeiro momento entrar em contato com as crianças. Era no sentido de manter essas crianças em casa, porque muitas delas não iam para a escola, mas ainda assim ficavam frequentando as áreas de lazer pelo bairro. Então uma das primeiras ações que tivemos lá, enquanto escola, foi de tentar o contato com as famílias, que foi feito de forma autônoma. Nós distribuimos uma lista. E também como alguma coisa da merenda já estava na escola, isso foi sendo distribuído na comunidade, por conta das pessoas que estavam perdendo o emprego, das pessoas que trabalham de maneira informal e, por não ter a circulação de pessoas, estavam sem sustento. Então nesse primeiro momento, começamos a organizar doações dos alimentos que a escola tinha disponível e tentar fazer um mapeamento das situações mais vulneráveis. Os meses foram passando, a Prefeitura demorou um certo tempo para se organizar em relação a isso

e mandar as cestas básicas para as famílias e o coletivo de professores começou a fazer vaquinhas com nosso salário e montar pequenas cestas básicas e fazer essa distribuição organizada por nós. Então eu fui durante alguns meses, quase toda semana, num atacadão, junto com outras duas, três professoras. E a gente recolhia por grupo de WhatsApp um valor simbólico, que cada um poderia dar, e a gente fazia essa distribuição desses kits. E foi muito legal porque no começo a gente achou que esses kits ficariam pequenos e eles acabaram ficando grandes. A distribuição também aconteceu de maneira bem legal, e era um cuidado absurdo, né, a gente não ficava perto, montávamos as cestas básicas num local aberto, todos de máscara. Mesmo quando íamos até o supermercado para comprar as coisas, cada um ia no seu carro, enfim, tomávamos bastante cuidado. O tempo foi passando e isso foi continuando. Quase uns seis meses depois, a gente começa a perceber os primeiros aportes da Prefeitura, tanto nas cestas básicas quanto no aporte pedagógico. Nesse primeiro momento eles correram com tabletes. Algumas crianças iam buscar na escola esses tabletes, era uma quantidade pequena e já tinha alguma coisa de aula online. Os professores se organizavam, lançavam a aula no Meet. Uma das primeiras coisas que fizeram também foi dar essas ferramentas, até de gravação, que não tem hoje mais, dessas salas grandes, tal, isso também aconteceu. E aí começamos a fazer essas aulas remotas, que eram gravadas e ficavam disponíveis nas redes da escola e distribuídos entre os alunos. Mas nesses seis meses de pandemia a quantidade de acessos era muito baixa, especialmente onde eu lecionava, que é uma comunidade muito carente. Então eu imagino que a questão do acesso à internet, dos tabletes, era muito difícil. Com o passar do tempo foram chegando mais tabletes, as condições foram melhorando um pouco, nós já tínhamos uma regularidade para as aulas... Mas no primeiro ano, de 2020, tudo ficou muito além do que imaginamos que seria possível ser feito. Já em 2021 essas questões ficaram mais organizadas.

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA: É estranho ouvir a fala do professor porque parece que isso aconteceu há muito tempo, ou uma realidade muito distante. Eu estava em Campo Limpo Paulista, e a situação foi bem parecida com o relato do colega, com algumas particularidades. Eu moro em Barão Geraldo e fui chamada no concurso em fevereiro, então estava organizando meus documentos para ingressar em março. Aí a Unicamp anunciou o fechamento das coisas muito antes da escola. Então, Barão Geraldo – que é mais universitário - ficou vazio, tudo muito estranho, e eu ainda indo trabalhar. No primeiro mês de trabalho – eu nunca tinha trabalhado em escola pública, apenas

particular – fui para uma escola rural, numa cidade até então desconhecida e distante da minha casa. Demorei um pouco para entender o que estava acontecendo. Os alunos continuavam frequentando a escola e na sala dos professores haviam comentários, mas sem certeza de nada. A direção e coordenação o tempo todo ao telefone, atualizando os e-mails, buscando informações. Em um desses dias, no final da aula, fomos informadas de que a escola informaria que as crianças não poderiam mais frequentar, e foi estranho, porque a diretora estava na arquibancada, os pais embaixo, todos com muitas perguntas, e a diretora não sabia responder. Até quando se estenderia aquilo? Aí a coordenadora disse que seria pelo prazo de uma semana para que as coisas melhorassem. E eu continuei sem entender. Nesse mesmo dia em que a diretora fez o comunicado aos pais, nós nos reunimos na sala dos professores e a diretora pediu para que começássemos a gravar as nossas aulas e disponibilizar no YouTube. Eu tinha acabado de assumir, não conhecia a escola, os alunos, nem os pais. Fui para casa pensando nisso e já em começar a gravar os vídeos. A coordenadora e a diretora encaminharam um tutorial de como baixar o arquivo e disponibilizar no YouTube, e começamos a fazer. Mas aí começamos a pensar em como faríamos isso se nossos alunos são de área rural e grande parte deles não têm acesso à internet. Além disso, todo dia tínhamos reunião e mudavam alguma coisa: hoje fazíamos no Classroom, mas passaríamos a fazer no Facebook. Depois foi determinado que seria pelo celular, e das 08h às 18h teríamos que ficar com o celular para atendimentos. De repente todas as famílias tinham nossos números de celular, sem nossa autorização. Diferente do colega, a Prefeitura não deu tablete nem nada. Com o passar do tempo, entendemos que no caso das escolas rurais do município, o prefeito percebeu que não estava tendo resultado disponibilizar conteúdo pela internet, que no Meet ninguém entrava nunca. Então passamos a enviar as atividades em PDF para direção e coordenação. E assim, um mês de aula você tinha que fazer caber em uma folha sulfite, não podia passar desse limite. Elas imprimiam e encaminhavam junto com a cesta básica. Toda semana entregavam cesta básica e existia um revezamento de professores e professoras para entregar a cesta básica com as atividades da semana, recolher as atividades da semana anterior e encaminhar para os professores. Lembro de ficar com folhas e mais folhas e, depois de retomarmos as aulas presenciais, a Prefeitura ainda pediu para digitalizarmos e fazermos um portfólio de todas essas atividades e foi caótico, porque era muito documento, e tinha bastante pressão com data para entregar e tudo o mais. Até hoje eu não sei o que foi feito com isso. Quando começou a flexibilização, com o ensino híbrido, foi bem ruim também, porque a gente trabalhava a mais. Eles dividiam as turmas

em A, B e C, e eu dava aula presencial, para eu tinha que entregar atividades impressas para essas outras turmas que não foram. Foi a pior época, terrível. Eu era obrigada a usar máscara, *face shield* e avental. A fase de voltar, para mim, foi muito caótica, repensava minha vida o tempo todo, e voltei a dar aulas sem a vacina. Acho que a falta de estrutura foi o diferencial entre a minha escola e a do Pedro, basicamente. Mas era outro município.

PROFESSOR PEDRO BONETTO: Mas eu não sei se passei a impressão de que a disponibilização foi rápida, porque não foi. Foi bem demorado.

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA: Falou. Mas no meu caso nem teve. Teve um aumento de R\$ 120,00 no nosso salário para comprarmos um chip a mais e colocar no nosso celular, para separar o chip da escola e o nosso particular. Mas no meu caso, meu celular não suporta mais de um chip. Explicaram que esse valor era para aumentar nosso pacote de internet do celular, da nossa casa, enfim, para conseguirmos trabalhar melhor.

PROFESSOR PEDRO BONETTO: Lembrei que a gente ficava registrando as coisas no Google Classroom, que foi oferecido, mas que também demorou bastante. Se não me engano foi liberado no segundo semestre de 2020.

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA: No meu caso não teve nada na internet, foi tudo papel mesmo.

PROFESSOR JOÃO PEDRO LOPES: Eu lembro de passar por situações parecidas, com relação às atividades, como a Maísa comentou. Quando estourou a pandemia, eu tinha acabado de entrar no SESI. Eu estava completando dois meses de aula e ainda em adaptação com o trabalho. No começo eles nos chamaram para conversar e nos deram férias de 15 dias, comentando que provavelmente as coisas se normalizariam nesse período. Sem entender a gravidade da situação ainda, esse período foi até um alívio, poderia replanejar as aulas, visitar alguns registros, pensar em outras estratégias. Mas, quando voltamos, a rede SESI havia montado toda uma estrutura para essas aulas emergenciais, esse ensino remoto. Eles montaram uma plataforma, tinha um site, a gente tinha um espaço específico Microsoft Teams, onde aconteciam nossas aulas. Então tínhamos aula em praticamente três instâncias. Uma delas era postar atividades no site,

então quando voltamos das férias precisamos aprender a mexer no site, criar uma plataforma, porque ela era toda adaptável, tipo um site para criação de sites. A gente precisava colocar aulas gravadas nessas plataformas, precisava colocar textos, pesquisas, atividades. A gente tinha o momento da aula que era de vídeo, ao vivo, e a gente tinha o momento também daquelas crianças que não estavam acompanhando. A gente também fazia por escrito e as famílias vinham retirar essas folhas na escola. Me lembro de que a participação era de um terço, metade dos alunos. Por ser uma escola no centro, algumas pessoas tinham mais acesso às tecnologias, mas o SESI também disponibilizava notebook para quem precisasse, era só pegar lá. A gente tinha um acesso um pouco maior, mas a gente também tinha muita ausência, crianças que não apareciam mais. No SESI também tinha uma preocupação muito grande com a mensuração das aprendizagens do que estava acontecendo. Então toda semana nós tínhamos reuniões sobre como nós faríamos para mensurar aquilo que estava sendo aprendido, o que estava sendo ensinado e como isso estava ocorrendo. Tinha tabelas e dentro delas umas caixinhas com perguntas do tipo: “o professor conseguiu atingir os objetivos que pretendia? ”, tinha esses tópicos. E aí nós criávamos avaliações, tinha a preocupação com as notas. Então a mensuração disso era muito relevante para a escola. Foi um momento de muita correria, com a sensação de que precisávamos trabalhar 24 horas para dar conta de todas as tarefas que estavam sendo demandadas. Por várias vezes o site não aguentava, porque a demanda era grande, muitos professores e professoras. Então eu acabava deixando para as 23h, 00h, para conseguir postar as coisas, todo mundo reclamava. Essa foi minha experiência durante a pandemia, no ensino remoto. Quando voltamos, continuamos a fazer tudo isso, mas aí com as aulas na escola também. Então quem comparecia, tinha as aulas e quem ficava em casa conectava pelo computador. Aí tinham as reclamações de quem não estava ouvindo direito, por exemplo. E foi difícil porque você tentava dar um pouco mais de atenção para quem estava em casa, e quem estava em sala perdia um pouco de atenção e vice-versa. Tentávamos nos virar nesse sentido.

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA: Tinha esquecido, até escrevi naquele livro²⁷. Eu tinha que gravar um vídeo de até dois minutos com a minha aula, não podia passar disso. Esse material era postado no WhatsApp da turma. Só que não tinha retorno.

²⁷ Referência ao livro “Desafios Pandêmicos” (VIEIRA, 2022a), no qual a entrevistada escreveu um capítulo e o pesquisador foi organizador.

As famílias, os pais que respondiam eram aqueles que trabalhavam no centro, e quando chegavam no centro baixavam o vídeo e mostravam para a criança, faziam um vídeo me respondendo. Então esses vídeos com as respostas dos alunos chegavam muito tempo depois. Outra coisa que lembrei também era que eu tinha muita palestra sobre avaliação. Toda semana tinha uma palestra para falar sobre como avaliáramos tudo aquilo.

PROFESSOR WELLINGTON REIS: Percebo bastantes semelhanças nas falas de vocês com o que vivi no ensino municipal em Sorocaba. Logo no início, assim como vocês também relataram, nós não sabíamos o que fazer e ficamos muito tempo parados. Me lembro de que voltamos a nos preocupar com a questão pedagógica em junho de 2020. De março a junho a preocupação principal foi alimentação, nós também fizemos mutirões, com os alimentos já disponíveis nas escolas. Montávamos os kits com alimentos perecíveis e não perecíveis e as famílias passavam retirar nas escolas. Porque as famílias que nós atendemos também moram em bairros periféricos. A preocupação foi essa. O que fazer com a questão pedagógica e com a questão dos dias letivos? À semelhança do que aconteceu com o João Pedro, nossas férias, recessos, feriados e pontos facultativos foram antecipados, e por esse motivo as aulas não aconteciam. Chegou o momento que não tinha mais o que antecipar. E como dar aulas? No ensino fundamental I, com crianças do 1º ao 5º anos em bairros periféricos? Quais as condições dessas crianças acessarem tecnologias, aparelhos e internet? Talvez a maioria tivesse como, por ter um celular e um pacote de dados. Mas a nossa preocupação eram as crianças que não tinham essas condições. Talvez fosse um número pequeno, ou metade, mas nós não tivemos condições de fazer uma pesquisa referente a isso. Mas sabíamos que, por ser um bairro carente, nem todas as crianças teriam condições de ter aulas online, como aconteceu em SP, para que pudessem pegar material no Google Class. Então a rede municipal de Sorocaba decidiu optar pelas ANP's – Atividades Não Presenciais. Em julho, quando nós começamos com as atividades pedagógicas, a professora de sala, polivalente, preparava uma apostila de cada disciplina e nós, professores de Educação Física também elaborávamos nossas ANP's. Havia uma restrição de folhas por escola, então assim como aconteceu com a Maísa. Tínhamos que desenvolver atividades para todo o mês em duas páginas. Então eu e o prof. Marcos, em 2020, porque em 2021 foi o prof. Antonio, nós preparávamos uma atividade por semana e dávamos uma orientação, logo no comecinho da folha, fazíamos ali um acolhimento, uma apresentação, uma introdução do tema que seria estudado durante aquele mês. Depois vinha um texto maior sobre aquele tema e as atividades e uma

orientação para que as crianças fizessem aquelas atividades, sendo uma por semana. No retorno dessas atividades, entregávamos as atividades do mês seguinte. Isso foi um grande problema, pensando a partir do currículo cultural. Porque a gente tenta trabalhar os nossos planejamentos a partir do que acontece em aula, das imanências, do devir, daquilo que está acontecendo ali. E as crianças não estavam falando em tempo real o que estava acontecendo. Deveríamos aguardar todo aquele retorno de papéis impressos. Metade não era devolvido. No início as famílias não estavam indo buscar os materiais impressos, então criamos estratégias. Uma vez por mês a gente fazia as entregas dos kits alimentação, e entregávamos as atividades do mês atual, normalmente no fim ou no começo do mês. O desafio era esse: como montar uma atividade para o mês seguinte sem antes termos um retorno das atividades do mês anterior. Era muito ruim. Tentar trabalhar a partir do currículo cultural numa situação em que não conseguíamos ouvir as crianças, não tínhamos um retorno delas. Isso foi em 2020. Em 2021 começamos a pensar outra estratégia. Foi dito para que cada professor montasse um grupo de WhatsApp com cada turma. E nós, professores de Educação Física, explicamos nossa situação. Como conseguiríamos administrar, no meu caso na época, 17 grupos de WhatsApp? Como eu conseguiria conseguir conversar com mais de 400 pais pelo WhatsApp? As professoras de sala tinham de 20 a 30 crianças e já é um grupo grande, mas incomparável com a nossa realidade. Então como outros municípios estavam fazendo isso e a própria comunidade estava cobrando, nós compramos um chip e fizemos um grupo WhatsApp da Educação Física. Aí nós começamos a postar a própria ANP que estava sendo impressa, nós também postávamos no grupo de WhatsApp. Um mês depois tivemos a ideia de montar um blog da Educação Física mais o nome da nossa escola, em que também estávamos postando alguns materiais, para que aquelas crianças que não estavam indo buscar os materiais na escola, por algum motivo, por medo ou por dificuldade no transporte, porque a escola em que dou aula fica longe de onde as crianças moram. Esse é um dado relevante. Todas as crianças da escola em que eu trabalho, vão de van para a escola. A distância é aproximadamente de 1,5 km à 2, 3 km, dependendo da localidade do bairro. E por ser um bairro carente, nem todos têm condução própria para buscar o material e retornar. Então vamos criar outras estratégias: pelo WhatsApp e pelo blog. Quem não conseguisse ir buscar, que desse um jeito de acessar o material, copiar no caderno o que estava na internet ou imprimir. Quanto ao retorno ao presencial, existe muita semelhança com o que já foi falado, principalmente com o que aconteceu em Campo Limpo. Eram grupos A e B. Acho que no começo eram grupos A, B e C. Então tínhamos que seguir aquelas

distâncias de uma carteira para outra. E como fazer isso na quadra? Então tivemos que contratar uma empresa para pintar bolinhas na quadra com distância de 1,5m entre si. A nossa escola é muito grande, então nós mesmos poderíamos ter feito as marcações na quadra, mas levaríamos muito tempo. Existia uma cobrança muito forte da comunidade e da Secretaria para que voltássemos às aulas presenciais. Então fizemos essa contratação. A Secretaria enviou uma verba extra para cada escola para que fizessem as adaptações necessárias, para retornar ao presencial. As crianças deveriam permanecer nas bolinhas e ali elas executavam as atividades. Não poderia existir contato nem compartilhamento de material, o que representou outra grande dificuldade para o ensino da Educação Física. Eu conversei com o Luiz para darmos ginástica, trabalhar com exercício físico ou lutas individuais. Não dava para fazer jogo, brincadeira, inclusive eu lembrei do André, que ia trabalhar com skate, fiquei pensando como higienizar esse skate todas as vezes que a criança usar.

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA: Engraçado ele contar que queria dar as mãos para ajudar no equilíbrio e lembrava do álcool.

PROFESSOR WELLINGTON REIS: Além da máscara, do *face shield*, a dificuldade das crianças em usar a máscara. Acho que elas mais se contaminavam usando-as que se protegiam. A Prefeitura doou algumas máscaras de pano, laváveis, foram duas por criança, salvo engano. Essa era a situação. Aos poucos, do grupo A, B e C, passamos para o grupo A e B, e no fim de 2021 já estávamos quase que com toda a sala, com toda a turma junta. Mas ainda tendo que seguir os protocolos da distância. Continuávamos usando os pontinhos da quadra para que as crianças não se encostassem. O que me lembro é isso. Antes da nossa conversa, eu revisei algumas ANP's encontrei alguns vídeos. Aí nós professores de Educação Física da escola, começamos a fazer um vídeo por mês, cada um, porque já estávamos com o blog e com o WhatsApp. Fazíamos um vídeo de mais ou menos 3, 4 min, com uma explicação oral das atividades e também com algumas animações. Pegávamos alguns vídeos da internet e cortávamos, construíamos vídeos. Eu não tinha muita habilidade para isso, mas um outro professor tinha, então passamos a utilizar mais esse recurso. As coisas foram acontecendo conforme as necessidades iam aparecendo.

PROFESSOR JOÃO PEDRO LOPES: Eu ia comentar que tive a mesma ideia que o colega. Quando eu voltei, comecei a trabalhar com kung fu, que era uma possibilidade de cumprir o protocolo de distanciamento e ensinar os movimentos, passar a filosofia do kung fu ao mesmo tempo.

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA: Acho que na hora de escolher qual tematização você ia aplicar, a questão do contato tinha que ser considerada. E era uma coisa que nem se pensava antes. Além disso, outra coisa que aconteceu também, era que eu tinha que dar conta da BNCC. Era exigido, ao final de cada bimestre, eu tinha que colocar numa tabela o que estava na BNCC e eu não fiz. E no final do ano eu tive que escrever uma justificativa sobre o porquê eu não trabalhei determinado conteúdo. Lembro que num dado momento era uma questão mais de saúde que estava sendo pedido na BNCC e lembro que eu trabalhei a questão da musculação com eles. Porque eu poderia mostrar os exercícios, cada um faria o seu, e ninguém encostaria em ninguém. Eu escolhi aquilo porque era uma forma de cumprir a BNCC, os protocolos de segurança, e eles tinham comentado também que os pais estavam fazendo muitos exercícios físicos em casa, por conta da pandemia. Então fiz esse bem bolado, porque eram muitas coisas para considerar. Eu fiquei com as crianças pequenas, e eu sentia que elas estavam com muito medo. Achei que fosse chegar e encontrar dificuldades para que eles cumprissem as medidas sanitárias, mas me surpreendi. Encontrei as crianças com medo, feito estátuas, não se mexiam, choravam bastante, não queriam ficar na escola. Foi um retorno complicado.

PROFESSOR WELLINGTON REIS: Uma coisa que esqueci de falar é que quando estávamos 100% remotos, pensávamos em qual espaço essa criança tinha para fazer a atividade, e o receio de preparar uma atividade que a criança não pudesse executar por falta de espaço. Essa foi também uma preocupação muito presente no nosso planejamento, pensar numa atividade que ela conseguisse executar na sala de casa, por exemplo, sem se machucar e sem criar problemas para os pais. Não dava para pensar que toda criança teria um quintal. A maioria delas mora em apartamentos do CDHU ou em casas pequenas. As crianças não poderiam usar os espaços sociais dos condomínios que os tivessem, elas tinham que ficar em casa. Então havia a preocupação com o espaço e também com os recursos. Começamos a criar estratégias. Quando precisávamos usar algum tipo de material, dependendo da atividade, dávamos alguma dica de como fazer

aquele material em casa. Por exemplo: trabalhamos com golfe. Como fazer o taco, e o buraco? Aí achamos na internet alguns vídeos que mostravam adaptações com caixinhas de sapato, caixinhas de papelão. Então fazíamos montávamos esse material e mandávamos para que as crianças tentassem fazer em casa. Entre as 4 atividades por mês, a última semana não era nenhuma atividade para fazer relacionada a brincar ou a jogar, era para registro. Na primeira, segunda e terceira semana, eram as vivências de alguma prática corporal e na quarta semana as crianças tinham que registrar como foi vivenciar aquela prática corporal na situação em que estavam vivendo. Tentamos, por meio das crianças que estavam entregando esse trabalho, ler essas devolutivas e usá-las para planejar o desenvolvimento das atividades seguintes. Mas ainda assim era difícil, porque a atividade devolvida era do mês anterior, a atividade daquele mês já tinha ido e já estávamos planejando o próximo. Mas foi um dos recursos utilizados, esse espaço para registro em todas as atividades.

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA: Lembrei que tinham algumas famílias que entregavam as atividades em branco. A Prefeitura pediu para que verificássemos o que isso significava. E descobrimos uma porcentagem altíssima de famílias, pais, responsáveis pelos alunos que eram analfabetos. Eram crianças que estavam aprendendo a ler e escrever, mandávamos atividades por escrito e os pais não conseguiam ler para explicar para as crianças. Virava uma bola de neve.

PROFESSOR JOÃO PEDRO LOPES: Queria registrar um comentário. No momento da volta, percebi um enunciado de que os alunos voltaram muito mais agitados, fazendo mais bagunça. Onde eu estava, todos comentavam isso. Mas me parecia um enunciado muito mais agenciado. Até hoje eu não vi nenhuma diferença em relação à agitação de quando eles voltaram, para hoje em dia. Não sei se é importante,

PESQUISADOR: Creio que seja importante sim. Eu estava no ensino superior e outros enunciados circularam. Ouvi muito de professores da pós e de alunos que fazem estágio, PIBID ou Residência, é que os alunos não sabiam mais fazer atividade física, não sabiam mais desenvolver esportes, que não se interessavam mais por isso. Então circulou bastante essa ideia de que os alunos desaprenderam a gostar de atividade corporal. Gostaria de saber o que vocês ouviram e como perceberam esse retorno.

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA: Eu não ouvi isso. Como trabalho com crianças bem pequenas... De uma outra escola eu ouvi “ah, como essas crianças não estão escolarizadas, algumas nunca foram e outras estiveram por pouco tempo, então a gente tem que ter mais paciência para que elas entendam como se dá a dinâmica da escola, que elas não podem fazer o que elas quiserem ou como quiserem, que existe um grupo a ser respeitado” e ouvi muito que elas precisavam brincar com outras crianças. Que só as que tinham irmãos tinham essa experiência e ainda assim era diferente. Então eu ouvi muito que tinha que fazer de tudo para que eles voltassem a brincar. O Projeto Político Pedagógico foi escrito em cima das brincadeiras e todos tinham que trabalhar em cima disso. O que eu senti de pandemia é que eu fiquei muito assustada, e o que mais me assustou era a dificuldade que eles tinham de socializar, ou quando se sentiam contrariados por não poderem fazer algo que não condizia com a dinâmica da escola (ex. comer fora de hora), eles e jogavam no chão, tinha aluno que jogava o prato na parede, destruía a sala. E nós temos casos desse tipo na escola, mas nessa situação foi frequente, todo dia tinha mais de uma criança com essa reação quando se deparava com alguma regra da escola ou quando tinha que esperar sua vez na brincadeira. Era uma revolta bem agressiva e isso me assustou muito no retorno. Isso foi diminuindo com o passar do tempo.

PROFESSOR PEDRO BONETTO: Queria recuperar algumas coisas que fui lembrando ao longo das falas dos colegas. Nós também tivemos a emenda do recesso, das férias, tudo isso, e no final do ano de 2020, sem vacina, nós fomos obrigados a voltar e aqui em São Paulo, fizemos uma greve sanitária muito forte, foi bem intensa, teve uma adesão muito grande. Alguns professores que tentavam voltar já percebiam ou perigo ou mesmo se contaminavam, então a greve foi crescendo. As próprias famílias, ainda que com certa pressão da mídia e da Prefeitura, não se sentiam à vontade, não voltavam. Isso de certa forma duplicou o nosso trabalho, porque a gente tinha que disponibilizar o material para quem estava em casa e tentar alguma coisa possível com quem estava frequentando, e isso não dialogava. Como alguém daqui bem falou, às vezes o aluno que estava em casa só acessava o material duas, três semanas depois, e aquilo que a gente tinha pensado ou tentado discutir na escola já tinha avançado. Era comum também o aluno ir e depois sumir outra vez, com alguém da família doente ou algo assim. Foi muito complicado. Eu demorei para voltar, voltei somente em 2021, aderindo à greve. Voltei prestes a tomar a primeira dose da vacina, mas com alguns meses de retorno eu me contaminei na escola, fiquei doente, foi bem complicado, me senti muito mal, com vários

sintomas. Lembrei que uma das primeiras práticas que pensei lá na escola foi a capoeira, justamente por não ter o contato. Usávamos o aparelho de som e nos momentos em que cantávamos, a máscara abafava, ficava muito difícil. Foi tudo muito difícil e bem demorado, muito diferente daquilo que estávamos acostumados. E as crianças também, com uma dificuldade em querer acessar aquilo. Acho que isso se prorrogou até o final de 2021, foi tudo muito parecido. Aos poucos as famílias foram aderindo, foi ganhando volume. Eu imagino que o absenteísmo, as crianças abandonando a escola sem dar muita explicação. O que eu esqueci de mencionar é que do ano de 2020 para o ano de 2021 eu mudei de escola, uma escola entre dois bairros que são menos carentes. Então os alunos participavam um pouco mais. Ainda no começo de 2021, quando a gente tentava fazer as aulas gravadas, síncronas, pelo Meet, era muito difícil. Estávamos com 18, 19 adolescentes que estavam presos em casa, cheios de energia, e aí eles queriam conversar entre eles, queriam brincar entre eles, era bem complicado.

PESQUISADOR: Pensando na ideia de cuidado de si, como vocês foram pensando essa experiência docente ao longo do processo? Como vocês se viram enquanto docentes, as relações que vocês estabelecem entre as suas vidas, a pandemia, a docência. A título de exemplo, para tentar ser mais específico, me lembro que em alguns momentos eu me sentia culpado pelos privilégios, já em outros eu achava que tinha que dar uma aula superexigente, em outros momentos ainda eu achava que todos estávamos passando por um momento muito difícil, então o mínimo que fizesse estava bom. Então eu oscilava nessa subjetividade e tentava identificar o que me jogava para cá ou para lá. Eu percebi que as lives tinham grande influência. Dependendo de quem eu acompanhasse na semana, eu ia para um lugar. Como foi a experiência de vocês?

PROFESSORA MAÍSA FERREIRA Eu senti muita culpa. Hoje, depois de muita terapia, eu vejo o quanto a gente se culpa. E parece que quando temos um recorte social, político dentro dessas condições que estamos vivendo, parece que a culpa vem muito mais. Eu presenciei um acidente em frente à escola, eu estava saindo e um homem bêbado atropelou três alunos meus que morreram na minha frente. Eu tive que fazer os primeiros socorros, chamar ambulância, caiu o muro da escola, foi um caos. O bairro estava caótico em razão da pandemia. Os pais dos alunos da escola faziam manifestações em frente pedindo para as aulas voltarem, porque eles perdiam o emprego por levarem os filhos ao trabalho. Foi um caos. Após o acidente eu lembro de ter insônia e parecia eu tudo o que

a gente estava vivendo ganhou uma proporção ainda maior e foi aí que comecei a fazer terapia. Me mantive minimamente equilibrada, conseguindo estabelecer limites sobre o que eu deveria ou não fazer, foi com a ajuda da terapia. O tempo todo eu me questionava sobre ser ou não uma boa docente. Como ali estávamos em um momento muito mais relacionado ao cuidado, não era só sobre conhecimento, então eles têm água em casa, os alunos estão comendo, estão vivos? Sentia que eu não sabia ser professora. Me questionei muitas vezes sobre o que era ser professora, porque eu havia escolhido essa profissão. Ao mesmo tempo eu agradecia por estar em casa, economizando grana, não estava gastando com pedágio. Professor recebe pouco, trabalhava em outra cidade, eu estava economizando. Era uma mistura muito grande. A questão do currículo cultural, eu tenho até uns escritos meus, assim, falando comigo mesma, porque por muito tempo eu fiquei me questionando se estava fazendo currículo cultural ou o que eu estava fazendo. Eu acho que fiz muito o que dava, mas ao mesmo tempo acho que não dá para separar, porque as coisas que a gente lê, que a gente estuda para dar aula, está na gente. Então por mais que você fizesse ali o que dava, já era o que dava, mas dentro do que você leu. E conforme foi passando o tempo eu fui vendo que o currículo cultural te dá essa possibilidade de criação. Ele nunca foi escrito na pandemia, ele nunca passou por isso. Mas por ter essa ideia de criação, a gente estar criando ali, na hora, parece que isso te dá um pouco menos de culpa. Você fala assim “não, espera aí, eu estou criando isso aqui. Quando escreveram o currículo cultural, ninguém pensou isso aqui. Os professores que narraram o relato de experiência não estavam nesse contexto. Então está tudo bem, vamos tentar”. Eu tentei. Eu pensava muito no currículo cultural dentro dessas condições. Então beleza. Está na BNCC trabalhar saúde, a escola quer trabalhar saúde, eu vi nas fotos que eles mostravam que os pais estavam fazendo exercício físico em casa, então vamos para a questão da ginástica para saúde. Eu tentava fazer essa relação, de mapear dentro daquilo, mas também tem a questão da pandemia, e isso também é um mapeamento, dentro das condições que a gente estava. Outra questão que o currículo cultural me ajuda é que como a gente não está nem aí para o movimento motor, para o desenvolvimento motor, era um pouco mais tranquilo. Porque como não estávamos vendo os alunos, a gente não tinha contato com o corpo desse aluno, no sentido do desenvolvimento, tipo “será que ele aprendeu a correr, será que aprendeu a chutar?”. Até ficava pensando em quem é do currículo desenvolvimentista, sei lá, devia estar sofrendo. Se pegar uma escola como a minha, como é que ia fazer? Ficava pensando. Então o currículo cultural, por exemplo, quando descobri que os pais eram analfabetos, consegui mandar mais imagens, então ele

te dá mais possibilidades. E eu sempre falo quando as pessoas perguntam para mim sobre o currículo cultural... Eu gosto muito da palavra currículo na frente do cultural, porque quando a gente pensa nesse referencial teórico, é isso. Não é uma coisa fechada, que é aquilo e pronto. Ao mesmo tempo que é meio desesperador, porque óbvio que no meio da pandemia, se caísse uma receita do que fazer, creio que grande parte dos professores fariam, porque estávamos totalmente perdidos. Então tirou um pouco essa culpa do “cara, tem que fazer isso e eu não estou conseguindo”, e não, é um processo de criação. Até o Artur, que é do grupo da USP, acabou de fazer uma entrevista comigo, e ele me pede para relatar uma prática minha e eu comecei a relatar que no durante a pandemia e falei “Caraca, deu para produzir alguma coisa, consegui produzir”. E lógico, quando a gente faz nada, também se produz algo. Mas assim, dentro do que se entende por currículo cultural. Acho que ele dá essa possibilidade. Por outro lado, muito difícil mapear quando não se tem respostas, ou quando as respostas vêm depois, muito difícil você ter o que eles estão entendendo daquilo para pensar as próximas aulas, já que você tinha que entregar um mês de aulas prontas, isso é muito diferente. Uma coisa que me ajudou muito na pandemia, sobre a outra pergunta, foi me aproximar dos outros professores e ser sincera. “Estou cansada, exausta, em exaltei, não sei o que fazer” com as minhas parceiras de trabalho, isso dá muita força. Me lembro de trocarmos áudios reclamando e identificando que não estávamos sós. Tinha professora que estava lá há cinquenta anos e estava questionando as mesmas coisas que eu. Isso deu muita força.

PROFESSOR WELLINGTON REIS: Eu queria voltar na pergunta anterior. Eu não percebi isso que a Maísa falou das crianças estarem agitadas ou das pessoas não saberem fazer exercício físico. No retorno ao presencial, não percebi comportamentos diferentes de quando estávamos no presencial pré-pandêmico. Exceto, talvez, algumas crianças mais quietas, talvez por medo, ou porque perderam alguém da família... Eu lembro que nos HTPC's, nós estávamos conversando muito no começo do presencial, com a preocupação com o estado emocional das crianças. Então os primeiros HTPC's com o retorno ao presencial, o foco era o emocional das crianças, porque muitas crianças estavam perdendo seus familiares na pandemia, todos nós voltamos sem vacina, as crianças foram vacinadas bem depois dos adultos. Então existia medo em algumas, tristeza em outras, uma certa dificuldade de relacionamento em razão disso. A escola tentou, o máximo que pôde controlar aqueles corpos. Elas tinham que andar em cima das bolinhas amarelas e das bolinhas vermelhas, elas tinham que sentar apenas onde não havia

um “x” marcado, elas tinham que ficar apenas em certos lugares e não mudar, e com muitas pessoas olhando. Como minha escola é grande, nós temos muitos inspetores, temos os cuidadores de crianças com necessidades especiais, temos os estagiários. Então o tempo todo elas estavam sendo vigiadas. Era difícil ter essa abertura para o correr, para o pular, até mesmo para um brigar, dar tapa, xingar, morder. Não tinha espaço para essas coisas. Outra coisa que eu lembrei com a fala da colega, com relação às avaliações. Eu não sei se foi assim também com vocês, nós não podíamos mudar (ou dar?? O vídeo travou) uma nota. Então não demos nem frequência nem nota. Mesmo as crianças que não entregavam as atividades, elas tinham suas frequências justificadas e as notas eram um asterisco, ou eram azuis iguais para todas as crianças. Reprovação não poderia ter, era uma normativa do município. Se a criança entregasse a atividade, ela ficava com presença, se não entregasse, ficava com falta, que era justificada em razão da pandemia. Se entregava atividade com algum registro, ela participou. Então nós tínhamos que fazer esse controle de entrega, frequência e participação, porque muitas entregavam a folhinha em branco, por diversos motivos, inclusive pelos pais serem analfabetos. Eu, por exemplo, tinha 9 turmas de primeiro ano, e as crianças não são alfabéticas nessa fase, não sabiam ler nem escrever. Então dependiam de alguém da casa e se essa pessoa não tivesse condições de ajudá-la, essas atividades eram entregues em branco. Eu percebi muitos professores de alfabetização dizendo que as crianças de segundo ano estavam no estágio das crianças de primeiro ano. Então durante esse período pandêmico as crianças do primeiro ano só foram alfabetizadas no segundo ano. Temos crianças que estão sendo alfabetizadas agora, no terceiro ano. De alguma forma, para nós que estávamos fazendo atividades não presenciais, a falta de registro tem como motivo essa dificuldade da família em auxiliar essa criança. Quanto ao cuidado de si, é uma coisa muito louca, porque ao mesmo tempo em que você se vê como privilegiado por estar em casa, recebendo seu salário, se protegendo, tendo condições de fazer as compras pela internet e receber na portaria, você estava ali acompanhando muitas pessoas ao seu redor, principalmente as crianças que você atende, com seus familiares internados, doentes. Nos bairros carentes, por exemplo as crianças lá do São Bento, a quarentena não teve um efeito muito bom. Então era comum passar pelo bairro e ver as crianças brincando nas praças, pelo bairro. Acho que esses pais não tinham mais condições de segurar essas crianças em casa, os pais precisavam trabalhar. E eu me lembro que no presencial era comum a sala toda ficar afastada porque uma ou duas crianças estavam com suspeita de contaminação ou o professor. Afastavam aquela sala por até quinze dias. De alguma forma isso atrapalhava

todo o trabalho pedagógico que estávamos tentando desenvolver, quebrava todo o planejamento. Então eu cobrava em querer trabalhar com o currículo cultural. O meu colega está numa perspectiva mais crítica, e o planejamento tinha que ser feito entre eu e ele, porque nós decidimos trabalhar juntos. Então preparar uma ANP que fosse possível, que as crianças de primeiro aos quintos anos pudessem fazer, de acordo com as possibilidades e limitações. Havia essa intenção também. Desde quando eu tento trabalhar com o currículo cultural, eu procuro desenvolver aquele tema com as minhas crianças dos primeiros, segundos e terceiros anos. Vamos tentar tornar a vida um pouco mais leve. É muito difícil trabalhar na escola um tema para o primeiro, um tema para o segundo e um tema para o terceiro ano. Por mais que as aulas aconteçam de forma diferente, o tema é o mesmo. E durante a pandemia nós tentamos preparar as nossas aulas juntas, comigo tentando trazer uma perspectiva mais pós crítica, o colega uma perspectiva crítica, que de certa forma elas se relacionam ali. Mas aí eu entro no que a colega disse, o currículo cultural traz essa possibilidade de a gente criar, não é um currículo fechado, em que a gente tem que trabalhar somente de uma forma. E conforme as coisas foram acontecendo, nós fomos tentando desenvolver alguns encaminhamentos. Então como fazer um mapeamento aguardando uma resposta um mês, um mês e meio depois, de algumas perguntas que nós fizemos nas atividades? Ou como aprofundar um assunto se não sabemos se há necessidade porque não emergiu naquela turma a necessidade de aprofundamento. O que nós tentamos fazer foi atividades de ampliação, quando começamos a trabalhar com WhatsApp. Pequenos vídeos, pequenos textos que pudessem ajudar aqueles alunos a aprenderem um pouco mais sobre aquela atividade, além da execução do gesto, além da movimentação que estava sendo proposta. Eu elas pudessem compreender ali de algum ponto histórico, de alguma curiosidade, de alguma coisa além do que apenas fazer o movimento. E de alguma forma, mesmo com esse retroativo, tentamos dar visibilidade ao registro que as crianças estavam fazendo no campo que nós deixamos, e tentamos de alguma forma planejar algo a partir desses registros. Mas é difícil dizer, por exemplo, que eu trabalhei com todos os encaminhamentos do currículo cultural. Eu, por exemplo, não consegui perceber ressignificações, criações, uma vez que eu entendo que essa ressignificação, que essa criação tenha que partir de uma situação de resistência ou de uma necessidade. Agora, se eu vejo a ressignificação como um processo de adaptação, então aconteceu o tempo todo. Porque o tempo todo as crianças tiveram que se adaptar. Por exemplo, adaptar uma sala à uma quadra. Adaptar uma varanda, algum espaço em um campo de golfe. Mas se eu entender a ressignificação como um processo

de criação a partir de um desejo, de uma resistência, então é algo que eu não consegui perceber. Mas pensando que o currículo é aberto e está sendo construído, e esse momento hoje de expor o que fizemos, me levou a refletir nessa questão. De que forma o currículo cultural me deu possibilidades de pensar coisas que eu ainda não havia pensado. Quando você expôs no grupo que precisava conversar com alguns professores que trabalham com o currículo cultural, a primeira coisa que pensei foi se realmente trabalhei com currículo cultural. Será que eu coloco que sim? E coloquei, nem que fosse para dizer a você que não, não trabalhei com o currículo cultural, porque eu não consegui desenvolver um plano de aula em que todos os encaminhamentos estiveram presentes. Agora a partir do momento de hoje, em que discutimos e estamos nos ouvindo, nas tentativas de desenvolvermos um trabalho multiculturalista, eu diria que eu tentei. Talvez com um currículo cultural em uma situação pandêmica.

PROFESSOR JOÃO PEDRO GOES LOPES: Em relação ao cuidado de si, lembro que foi um momento de bastante agitação. Estava começando a dar aula, estava começando a pandemia, aula pela internet, ao vivo... Eu ainda não tinha tranquilidade de pensar em mim como professor, até porque eu não era professor antes. A única coisa que consigo pensar nesse sentido é que voltei a dar aula presencial muito mais à vontade, como eu falo com meus alunos hoje. Eu constituí uma parte minha docente no âmbito do virtual, internet, nessa coisa do vídeo. Refletindo agora, eu não lembro de ter pensado sobre isso até mesmo pela quantidade de coisa que precisava ser feita. Então eu estava na semana, pensando nas atividades daquela semana, considerando os registros da semana anterior e pensando como conectar tudo isso com a próxima semana. Então pensar na minha constituição como docente, eu não consegui, porque eu não tinha me constituído docente num outro contexto. É a única coisa que eu consigo pensar. Em relação a pensar em trabalhar com o currículo cultural, foi muito legal, muito bom. Eu não tinha essa preocupação em relação a aulas e encaminhamentos. A minha questão era como eu posso utilizar os escritos, tudo o que eu li até hoje, relatos de práticas livros... como pensar isso nesse ambiente. Logicamente eu utilizava alguns conceitos, como registro, mapeamento. Mas eu lembro de estar menos preocupado com isso e mais focado em como o currículo cultural poderia me ajudar a pensar nesse ambiente. Para mim foi muito legal, acho que me sentiria muito mal, muito pior a partir de uma perspectiva desenvolvimentista ou psicomotora, porque em muitas das aulas ao vivo, as crianças não abriam as câmeras, eles tinham muita vergonha. Era um ou outro que abria a câmera, via que ninguém mais abria,

aí eles fechavam e não abriam mais. Eu também não entrava nesse embate de exigir câmera aberta para ver o que estava fazendo, não tinha essa preocupação em saber como está fazendo o movimento, enfim. A minha preocupação era que a gente pudesse ter vivências – não tinha como controlar isso – mas que a gente tivesse vivências a ver com aquilo que estivéssemos trabalhando e usando materiais acessíveis. Então lembro de usar bolinha de papel, garrafa pet, essas coisas que normalmente as pessoas têm em casa. A gente deixava no site informando como a aula da semana seguinte iria ocorrer. Eu tinha uma vivência mais, sei lá, eu estava trabalhando basquete, então tinha lá a vivência do basquete e também tinha outras vivências relacionadas. Eu levava imagens, vídeos. Ia passando as imagens e discutindo, perguntando o que eles viam nas imagens, o que achavam daquilo, como eles estavam vestidos, em que ambiente eles estão. Eu lembro que me marcou muito a fala de um menino quando estávamos tematizando o vôlei, e falamos do vôlei de praia, e ele percebeu que a roupa no vôlei feminino era muito menor que a roupa masculina. Aí foi muito interessante, me marcou muito. Então tinha esse trabalho com as imagens, com os vídeos, que eu achava interessante e que funcionava naquele ambiente, e era o que eu estava mais interessado. Que era que a gente pudesse discutir, que eu pudesse registrar essas falas, porque a questão da vivência com o material e fazer cesta e jogar vôlei, era muito difícil de acompanhar, muito difícil de saber se estava sendo feito ou não, e também não acho que era o mais importante assim, para mim, naquele momento. Mas também tive reclamações do trabalho, do que eu entendia sobre como trabalhar com o currículo cultural nesse ambiente virtual. Algumas mães reclamavam que eu falava muito, que eu conversava demais com os alunos, principalmente os menores do segundo ano, eu lembro que a coordenadora – meio sem graça – veio me cobrar “você não quer fazer mais movimentos práticos com eles, você não quer fazer uma dancinha, cantar uma musiquinha com eles? ”. Tinham algumas reclamações de que era muito complexo o que eu estava falando. Eu não via dessa forma, mas aí a gente tentava adaptar. Em alguns momentos eu conseguia não investir nessa ideia, em outros eu tentava levar mais para a prática, até mesmo para servir como uma desculpa “olha, nessa aula eu fiz mais o que você falou, nessa outra eu fiz outra coisa” e tal. Mas acho que, no geral, a minha preocupação era como pensar aquele ambiente a partir da perspectiva do currículo cultural, utilizando dos conceitos, da perspectiva teórica, mas não tendo isso como um ponto central até mesmo porque eu acho que precisaríamos de uma outra construção teórica para pensarmos isso no virtual. Para mim teve muitos pontos positivos, me ajudou porque eu trabalhava com os registros das outras

semanas, eu tinha umas folhinhas e ia pontuando algumas coisas, separando vídeos, conversava com eles no virtual e anotava, fazia uns mapas mentais, isso gerava muito conteúdo. Tanto para a prática com os equipamentos como para as vivências no sentido mais que a gente conversava, que a gente discutia. E também os pontos negativos de reclamações que tinham, de tentar facilitar para os mais novos, tentar conversar um pouco menos, esse tipo de coisa, que a gente investe uma coisa aqui, outra ali, tenta dar uma desviada.

PROFESSOR WELLINGTON REIS: Sobre o desenvolvimento do currículo cultural durante a pandemia. Obviamente eu tive muita dificuldade de fazer, de pensar. Nós tínhamos tempo e espaços muito diferentes do dia a dia normal da escola. Então tinham crianças que iam e depois não voltavam para a escola, tinham crianças que vinham de 15 em 15 dias, tinham crianças que só remotamente, que faziam todas as atividades de uma vez e que depois sumiam de novo. Então aquilo que a gente faz com o currículo cultural que é pensar a próxima aula a partir da interação com os alunos, isso a gente perdeu muito, a gente tinha muita dificuldade. A gente pensava uma aula, propunha ela e aí a gente recebia um feedback, uma tarefa feita só depois de muito tempo. Isso foi um fator bem complicador. Ai basicamente o que eu tentei fazer foi, a partir do currículo cultural, pensar alguns elementos que eu ia tematizar, muitas vezes antecipando, desconsiderando um pouco a participação, a fala dos alunos, justamente porque a participação e a fala deles apareciam de maneira muito irregular e dispersa. Então eu precisava me antecipar e fazia – o que a gente não costuma fazer – como se fosse um projeto, com alguns elementos, um projeto com um contexto sócio, histórico, cultural da prática, no caso de uma das que eu trabalhei foram as ginásticas, o outro foi capoeira. Eu falei sobre a história, sobre porque as pessoas se exercitavam, porque as pessoas criaram a capoeira, falei de todo contexto histórico, mas sempre faltava aquele agenciamento por parte dos alunos para que eu pudesse orientar as próximas aulas. Isso foi um fator ruim, as aulas passam a ser conforme uma espécie de projeto pré-elaborado, desses projetos mais rígidos e que não consideram tanto a fala dos estudantes. E conforme eles iam participando e eu ia fazendo os registros, eu tentava propor isso para as próximas aulas. Mas a frequência com que isso acontecia era muito menor que em uma condição normal. As formas de registro foram múltiplas. Então tinha criança que só estava fazendo de forma remota, criança que iam na escola poucas vezes. Durante a pandemia a gente revezou a ida à escola também, então a turma era dividida em duas, uma ia numa semana e outra na

próxima. E naquelas duas semanas as aulas era praticamente as mesmas, a comanda da aula, por exemplo. E as discussões eram outras, mas a comanda era a mesma. E depois do que as pessoas iam falando eu pensava mais um bloco de aulas. São elementos que fizeram um currículo cultural muito diferente daquele que a gente está acostumado a fazer sem o contexto de pandemia. E a ideia era basicamente garantir a contextualização dos saberes, dos gestos. Em determinado momento a gente não pôde compartilhar nada, então levei uns instrumentos e a gente passava álcool na mão conforme a gente tocava os instrumentos. Mas mesmo assim surgiu que não poderíamos compartilhar os instrumentos, então paramos de usá-los. A Prefeitura de São Paulo demorou muito para alterar a portaria da época da pandemia, então nós começamos a compartilhar o material antes de uma portaria específica sobre isso, e a situação já estava se abrandando. As pessoas já estavam vacinadas, os professores já estavam na segunda dose, as crianças já estavam sendo vacinadas. Toda aula era muito interessante falar, comentar sobre a pandemia, os alunos iam falando se estavam vacinados, que a família estava se vacinando, que algumas pessoas tinham falecidos, que outras tinham melhorado. A gente acompanhava muito o noticiário, então essa era uma parte comum da aula fazermos esses comentários. De uma maneira geral em relação ao conteúdo, que a gente trabalha, problematiza, tematiza normalmente, pensando em quantidade, acho que a gente conseguiu aprofundar e ampliar numa quantidade muito menor do que faríamos sem a pandemia. E foi feito bem emergencial, da maneira que deu, assim. O que a gente percebe é que houve um despreparo de todos nós, não sabíamos como reagir, o que fazer, tivemos maneiras distintas de lidar com a questão entre as famílias. Desde famílias que obrigavam as crianças a frequentar desde o primeiro dia até crianças que demoraram muito para voltar, e que não participaram em nada das aulas síncronas. Chegou um momento em que tentamos de tudo: aula síncrona, assíncrona, presencial, eu gravava aulas com uma turma, colocava na internet, no Teams, inclusive houve essa mudança do Google Sala de Aula para o Teams, que foi um complicador. Mas na medida do possível o que a gente fez foi tentar de uma maneira bem inexperiente, bem apagando incêndio, fazer essa Educação rodar, acontecer.

As subjetividades otimista, culpada, vigiada e exausta

Os mapas traçados apontam para a gigantesca diferença de acesso ao mundo virtual das nossas comunidades escolares. Há em nosso país escolas que não deixam nada a desejar frente as instituições mais qualificadas do mundo e, concomitantemente, temos um verdadeiro apartheid digital. A centralidade da cibercultura, ao que vimos, impacta de forma muito diferente os indivíduos brasileiros, sendo que para uns há uma revolução subjetiva, enquanto para outros temos uma exclusão que culmina com condições de vida muito precárias.

Em tal contexto, docentes de Educação Física parecem oscilar entre várias subjetividades. Na cartografia traçada, vimos que inicialmente a pandemia produziu um misto de alívio da pesada rotina docente com culpa dos privilégios do *home office*. Nos primeiros meses o ERE ainda não havia se configurado, de modo que muitos sujeitos docentes puderam permanecer em casa e/ou descansar/colocar trabalho em dia. Além disso, muitas empresas e redes de ensino, como forma de diminuir prejuízos econômicos, liberaram férias coletivas e, na mesma lógica, governos de todas as esferas anteciparam feriados e datas comemorativas.

Ao mesmo tempo em que sentia alívio, a consciência política docente não permitia ignorar que boa parte da população brasileira estava exposta ao vírus como forma de manter serviços básicos – quase sempre a população mais carente. Para muitos/as, investir no ERE era uma forma de contribuir socialmente com a difícil situação vivenciada sem, no entanto, aplacar a culpa e a tristeza de ver diariamente milhares padecendo de Covid-19.

Ainda nos estágios iniciais, docentes compartilharam de um vetor subjetivo comum à várias atividades profissionais: a formação de um otimismo como suporte à luta de cientistas e profissionais de saúde da linha de frente. Na educação, a subjetividade otimista se esmerou a adentrar o mundo virtual imbuída de esperança e energia para se conectar com seus discentes. Com o passar do tempo e a estruturação das redes de ensino, o ERE se tornou uma máquina azeitada (nem sempre) que passou a exigir cada vez mais de professores/as. As exigências não se limitaram a tarefas como ministrar aulas e realizar correções de atividades, mas incluíam abastecer plataformas, editar vídeos, criar *podcasts*, aprender interface de inúmeros aplicativos, alternar entre turmas presenciais e híbridas, realizar manutenção e conserto de hardwares (ou gastar dinheiro com isso), preparar ambientes de trabalho (para quem dispunha do privilégio), adentrar o léxico das

TICs, criar uma nova gramática didática, entre muitas outras tarefas. O que vemos com muita frequência em estágios mais avançados da pandemia foi uma subjetividade exausta, com dificuldades de separar vida profissional da vida pessoal, desenvolvimento uma série de anomalias psicológicas e uma quase repulsa aos ambientes virtuais.

A permanência da situação sindêmica por muito mais tempo que o previsto no início potencializou a exaustão e provocou novas mudanças subjetivas. A repetição dos dias frente a câmeras fechadas, falta de interação, produziu uma sensação de banalidade e vazio existencial, levando muitos corpos à tristeza, no sentido espinosano. Além disso, o fato de que nos AVA os registros da aula ficam salvos e disponíveis para vários níveis de gerenciamento geravam preocupação constante da gestão com a avaliação, proporcionando um controle muito maior por parte dos cargos diretivos – é a consolidação daquilo que Deleuze denominou de sociedade de controle, bem como um passo rumo ao estado de exceção preconizado por Agamben. A subjetividade vigiada/controlada sabe das condições virtuais e, por isso mesmo, gasta energia extra prestando atenção nos agenciamentos, evitando a espontaneidade docente e regulando seus discursos para evitar confrontos políticos e/ou para causá-los. Seja para resistir, seja para escapar, há um gasto de atenção que, em conjunto com as muitas outras demandas virtuais, exaurem as forças docentes.

A partir do segundo ano, vimos a instauração de uma subjetividade ciborgue, o/a professor/a já era capaz de pensar acopladamente aos dispositivos virtuais. Com a aprendizagem digital, muitas estratégias foram sendo criadas para contornar as dificuldades do ERE, e conseqüentemente passaram a ter uma expertise maior no trato tecnológico: docentes agora são produtores de conteúdo das mais variadas multimídias.

Além do devir cibernético e da constante preocupação com os espaços disponíveis para os discentes em casa, docentes tiveram que lançar mão de muitas outras habilidades, como a confecção de material caseiro para driblar a falta do específico, a capacidade empática de entender as condições objetivas ou subjetivas das famílias, muitas vezes convocadas para auxiliar as crianças nas tarefas em casa realizadas de forma remota. Para aqueles que não davam conta de tanta exigência, muita culpa docente, sentimento de insuficiência, incompetência; às vezes tais sentimentos também acometiam os competentes em diversas funções, dado que a realidade discente impunha desafios ainda maiores. Como resultado, muito autoquestionamento e sentimento de impostor, reforçado pelo privilégio de estar em casa.

Não podemos entender essa narrativa como uma linha do tempo estanque e universal, como causa e efeito. Cartografar é acompanhar processos e habitar territórios, muitos ainda por vir. A processualidade da produção subjetiva aponta algumas forças que todos/as, mais ou menos, enfrentamos. Tampouco tencionamos uma narrativa combatida, mas é difícil defender como positivo um período em que a vida não pode exercer sua plenitude (ao menos a vida humana, aparentemente a vida animal se beneficiou muito da pausa momentânea na destruição do planeta).

As subjetividades mapeadas não nos permitem romantizar os enfrentamentos do cotidiano sindêmico, tampouco vulgarizar milhares de mortes. Não obstante, docentes de Educação Física (e outras disciplinas) enfrentaram paisagens desfavoráveis para colocar em funcionamento dispositivos didáticos que almejavam amparar o sofrimento de um número gigantesco de pessoas: há mais contornos geográficos nesse mapa.

Subjetividades culturalistas ciborgues

Antes das medidas preventivas de combate à sindemia, durante e mesmo atualmente ouvimos discursos alarmistas acerca dos prejuízos irrecuperáveis na educação devido ao período sindêmico, com óbvios interesses econômicos. A máquina capitalista, através de seus acoplamentos educacionais, tensionou a cada instante a luta pela preservação de vidas como forma de não levar prejuízo econômico. A luta pelo retorno à normalidade não se baseou em sentimentos como saudades da convivência coletiva ou das manifestações culturais da humanidade, mas sim na recuperação financeira das corporações. Em nome do futuro das crianças, muitos futuros foram destruídos.

Em termos subjetivos, as crianças retornaram com medo do contato, subjetividades retraídas, muito choro e estranhamento, algumas nunca tinham ido à escola “anterior”. Muitas crianças com medo, muitas em luto por familiares perdidos. Um enunciado frequente tratava da agitação das crianças, da falta de disciplina e capacidade de concentração. Docentes da Educação Física utilizaram muitas atividades individuais no retorno gradativo, como lutas e circo, para evitar contato e troca de materiais. É igualmente constante um enunciado de tentativas docentes de compensar a socialização/escolarização perdida, em uma subjetividade afoita, voraz, ao mesmo tempo que temerosa, uma vez que os/as professores foram obrigados a retornar sem vacina.

Na duplicação de trabalho no retorno, ao ter que dar conta de turmas presenciais e turmas remotas, muitas vezes sem diálogo qualquer entre os dois trabalhos, o

exaurimento novamente se apresenta como a subjetividade predominante. Enquanto os responsáveis de classe média eram reticentes em mandar seus filhos/as para o retorno escolar, responsáveis de classe baixa realizavam protestos para retorno breve, com medo de perder seus empregos. É assim que o retorno das crianças também se deu sem vacina, de modo que a solução foi empreender um controle total dos corpos discentes. Havia entre todos/as um medo do contato corporal, a sensação de ameaça na presença do outro que insistia num trabalho subjetivo sobre si, uma espécie de “eu-docente” que colocava a vida em perspectiva. Como consenso, parece que a vida na sindemia parecia muito mais exaustiva.

Docentes reclamavam também da enorme dificuldade para encadear um processo didático, devido a absoluta falta da imanência dos acontecimentos, tudo muito mecânico e digital. É bem possível que as epistemologias tradicionais no campo da Educação Física, que possuem como objeto de estudo o corpo em movimento sob a perspectiva das ciências psicobiológicas sofressem ainda mais com a condição virtual. Todavia, para a epistemologia cultural e sua liberdade de criação, havia mais espaço para adaptação à nova realidade. Como não há no currículo cultural um método didático fechado, docentes adeptos da perspectiva não se sentiram culpados de transformar os princípios e encaminhamentos em outras coisas, em não usar todos os encaminhamentos clássicos, em criar outras ferramentas didáticas.

O acoplamento do cabedal teórico culturalista para o mundo virtual aconteceu de maneiras variadas e inventivas, voltado para a solução dos problemas acima expostos. Assim, as premissas do currículo cultural serviram como pontes no processo de criação de novas adaptações didáticas, no que pese as dificuldades e esvaziamento corporal. Além disso, o sentimento de pertencimento à uma coletividade gerou nos/as docentes de tal currículo um sentimento de parceria, relação que permitia desabafos constantes com outros/as professores e uma proximidade ainda maior com os/as adeptos da proposta. Como a base do currículo cultural é a produção coletiva e boa parte dos seus princípios demandam articulação entre os pares e demais membros da comunidade escolar, ainda que não fosse possível usar todos os encaminhamentos, de certa forma abandonando a aleturgia “clássica” (principalmente porque as aulas não eram encadeadas, a frequência era muito irregular e a participação quase sempre pífia), havia nas subjetividades culturalistas certo sentimento de dever cumprido e de compreensão das demandas do momento.

Ainda assim, como uma pedagogia do dissenso, docentes se incomodaram com a pouca observação de resistência nos processos de ressignificação, quase sempre o que houve foi uma adaptação – palavra na ordem o dia em diversas esferas sociais. Sem batizar com nomenclaturas específicas, docentes culturalistas criaram encaminhamentos didáticos virtuais, se sobressaindo como ciborgues da resistência. Seja no trabalho com imagens, seja aguentando reclamações de famílias conservadoras que agora podiam acessar as aulas no exato momento da sua realização, seja resistindo às pressões controladoras das redes de ensino, docentes culturalistas colocaram em ação seus pressupostos teóricos e compromisso ético-político para, em processo de invenção cotidiana, contribuir na luta contra as mazelas do mundo, das quais a sindemia era somente mais uma delas.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *O estado de exceção provocado por uma emergência infundada*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/596584-o-estado-de-excecao-provocado-por-uma-emergencia-imotivada>. Acesso em: 20/12/2020.
- ARIOSI, Cinthia; RIBEIRO, Fabrício. Cenário das aulas de Educação Física escolar no contexto da pandemia covid-19 no centro-oeste paulista. *Humanidades e inovação* n 61, v 08.
- AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020.
- BAPTISTA, Glória. O ensino remoto emergencial e os desafios de uma professora de Educação Física que atua no ensino fundamental. *Revista fluminense de Educação Física*. Setembro de 2021
- BARBOSA, Raquel. Esportes de aventura no ensino remoto: experiências com metodologias ativas nas aulas de Educação Física. *Revista Motrivivência*, Florianópolis n 66, v 35. 2023.
- BARBOSA, A. L. N. H.; COSTA, J. S. M.; HECKSHER, M. D. Mercado de trabalho e pandemia da covid-19: ampliação de desigualdades já existentes? *Boletim Mercado de Trabalho - Conjuntura e Análise (Especial Covid-19)*, [S.L.], n. 69, p. 55-63, 24 jul. 2020.
- BARRETO, Mauricio Lima et al. O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 23, 2020.
- BARROS, Marilisa Berti de Azevedo et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 29, p. e2020427, 2020.
- BONETTO, P. X. R. Esquiza-experimentações com o currículo cultural de Educação Física. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. *Revista Educação. Santa Maria*. v. 44, p. 01-23, 2019.
- BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G. Aleturgia do currículo cultural na Educação Física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. *Conexões*, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021032, 2021.
- BORGES, C. C. O. Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação

Física”? *Movimento*, ano 2, n.2, junho, 1995.

BUSS-SIMÃO, M. LESSA, J. S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

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

CIPRIANI, Flávia Marcelle; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. *Educação & Realidade*, v. 46, 2021.

COELHO, Carolina Goulart; XAVIER, Fátima Vieira da Fonseca; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação Física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. *Intercontinental Journal on Physical Education*, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Antônio Firmino da. Desigualdades sociais e pandemia. *Um olhar sociológico sobre a crise Covid-19 em livro*, 2020.

COSTA, A. M.; RIZZOTTO, M. L. F.; LOBATO, L. V. C. Na pandemia da Covid-19, o Brasil enxerga o SUS. *Saúde em Debate*, v. 44, p. 289-296, 2020.

CRUZ JUNIOR, G.; Silva, E. M. da. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 89-104, dez. 2010.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. 8. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – volume 1*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – volume 2*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011c.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DINIZ, D. *A necropolítica das epidemias*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-09/a-necropolitica-das-epidemias.html>.

Acesso em: 20/12/2020.

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

FONSECA, Michele; SANTOS, Maria; OLIVEIRA, Karine. Ensino remoto e formação docente na Educação Física: percepções de licenciandos com deficiência. *Periódico horizontes*. 2022.

GALLO, S. D. de O. 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.

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

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

GODOI, Marcos *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. *Research, Society And Development*, [S.L.], v. 9, n. 10, p. 1-19, 3 out. 2020

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza Minoda; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC). Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

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

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

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

JANUARIO, Paulo; MORAIS, Milena; RODRIGUES, Graciele. Desafios e possibilidades da Educação Física no ensino remoto: experiências docentes sob a perspectiva inclusiva. *Periódico horizontes*. 2022

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

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

LARROSA, Jorge. *O Enigma da Infância*. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. LÉVY, P. *Cibercultura*. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Paulo; OLIVEIRA, Genira; AZEVEDO, Maria. A atuação de professores de Educação Física no ensino remoto em um CEJA do interior do Ceará. *Periódico horizontes*. 2022.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, julho/setembro, 2016.

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

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"*. 20ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

MENEZES, Ednaene de; SILVA, Andrea Soares Rocha da. Ensino remoto emergencial nas instituições de ensino superior e as tecnologias adotadas: uma revisão integrativa. *Dialogia*, n. 40, p. 20579, 2022.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano de. Potencialidades e limitações da Educação Física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. *Movimento*, v. 27, 2021.

MOREIRA, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, p. 351-364, 2020.

NEIRA, M. G. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, M. G. O possível e o impossível da Educação Física cultural em tempos de pandemia. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 08, n. 61, p. 210-223, out. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal*. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEIRA, M. G.; SOUZA, R. A. P. A Educação Física cultural em tempos de isolamento social. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-16, 2022.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos

nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-119, jul./dez., 2020.

NUNES, M. L. F. BOSCARIOL, M. C. A produção de narrativas sobre a docência em Educação Física: a construção de verdades e algumas problematizações. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 23, n. 4, p. 945–962, 2021.

OLIVEIRA, Nathalia; ARAÚJO, Allyson; OLIVEIRA, Marcio. Formação de professores no ensino remoto: relato da docência assistida. *Revista brasileira de ciências do esporte*. Outubro de 2022.

OLIVEIRA, Khalmel; MENDES, Diego. Produzindo podcasts na Educação Física escolar: possibilidades e desafios durante o ensino remoto emergencial. *Novas tecnologias na educação*. n. 02, v. 19. Dezembro de 2021.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, S. A.; CARVALHO, S. R. Podcast como recurso pedagógico no ensino remoto. *Revista Aproximação*, v. 2, n. 56-64, p. 56-64, 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 42, e2037, 2020.

PAIXÃO, Jairo; FERENC, Alvanize; NUNES, Deise. O ensino remoto emergencial de Educação Física frente às exigências do contexto de pandemia em escolas de educação básica. *Educação em foco* n.45. Abril de 2022.

PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. *Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 10-15, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – volume 1*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEDROSA, G. F. S.; DIETZ, K. G. A prática no ensino de Educação Física no contexto da Pandemia da Covid 19. *Boletim de Conjuntura*, ano II, v.2, n.6, 2000.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SANTANA, C. L. S. E; BORGES SALES, K. M. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 10, n. 1, p. 75-92, 6 set. 2020.

SANTOS, E. Educação Online para além da EAD: Um fenômeno da Cibercultura, UERJ. In: Ata do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho, ISBN-978-972-8746-71-1, 2009.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis educativa*. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020.

SCHNEIDER, Eduarda Maria et al. O Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia Covid-19. *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 1071-1090, 2020.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, setembro/dezembro, 2005.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Moisés; LIMA, Ezequiel; BRAGA, Pedro. Educação Física escolar em tempos de ensino remoto: relato de professores da rede pública. *Praxia*, Goiânia v.04. 2022.

SOUZA, E. P. *Cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online*. Tese de Doutorado: UFBA/FACED, 2013.

SOUZA, R. A. P.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial. *Pensar a Prática*, [S. l.], v. 25, 2022.

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

TAGLIALEGNA, Jose Francisco Ribeiro. *O ensino remoto da Educação Física em conformação remota: o que revela o plano de estudo tutorado do Estado de Minas Gerais (2020)?* 2022. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. *Educação & Realidade*, v. 45, 2021.

VELLOSO, Lívia; GOMES, Fabiana; DIAS, Luis; VICENTE, Mariana; FREIRE, Elisabete; RODRIGUES, Graciele. Da constituição histórica da Educação Física escolar às práticas pedagógicas em tempos de ensino remoto: a busca da legitimidade no pós-pandemia. *Corpoconsciência*. Dezembro de 2022.

VIEIRA, R. A. G. *Conceitos em torno de uma Educação Física menor: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva*. Tese de Doutorado em Educação - FE-Unicamp, Campinas, 2020.

VIEIRA, R. A. G. *Desafios Pandêmicos: a Educação Física frente à Crise*. Belém: RFB, 2022a.

VIEIRA, R. A. G. *Educação Física menor*. Jundiaí: Paco, 2022b.

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