

**DESAFIOS PANDÊMICOS: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (título do projeto)**

**SINDEMIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES
CAPITALISTAS NA CENTRALIDADE DA CIBERCULTURA (título que estou
pensando agora)**

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

RESUMO

A pandemia da covid-19 pegou o planeta de assalto no ano de 2020, causando muitas mortes e trazendo enormes dificuldades socioeconômicas por todo o planeta. Diante deste contexto exasperante, a ciência como um todo mobiliza-se para trazer respostas aos anseios e necessidades humanitárias. No campo das ciências humanas trava-se intensa discussão sobre os efeitos vindouros das políticas públicas implementadas para combater o coronavírus. Especificamente no campo da educação, os desafios são imensos e múltiplos: trata-se de criar respostas didáticas para uma nova forma de ensinar mediada pelas redes digitais. Este contexto cria problemas ainda maiores para o componente curricular Educação Física, uma vez que se trata de uma disciplina historicamente atrelada ao movimento. Diante do cenário delineado, nos propomos a cartografar subjetividades docentes e discentes como forma de compreender as implicações de período tão importante e desafiador para a humanidade.

Palavras-chave: Pandemia; Subjetividade; Educação Física.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1. PLANO METODOLÓGICO INICIAL	8
2. BREVE QUADRO TEÓRICO	11
2.1. O plano de intensidades da Educação Física	11
2.2. Fundamentação teórica	14
REFERÊNCIAS	20

INTRODUÇÃO

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

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

As gigantescas adversidades provocadas pela contaminação de coronavírus despertaram reações por toda a comunidade científica na busca pelas melhores formas de tratamento, novas tecnologias para combater a doença e, evidentemente, uma corrida mundial pelas vacinas. No campo das ciências humanas, a comunidade de pensadores e pensadores se adiantaram em produzir interpretações que nos posicionassem diante dos inúmeros dilemas que se apresentaram.

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

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

Atualmente, com a vacinação em massa atingindo números elevados, algumas atividades humanas estão gradativamente retornando, entretanto questionamos em conjunto com muitas vozes se tal regresso atingirá as formas previamente utilizadas – suspeitamos que não. É difícil crer que algumas ocasiões sociais, profissionais, pessoais, familiares, enfim, serão novamente realizadas sem o suporte tecnológico de aplicativos, plataformas e redes sociais disponíveis. Assim, levanto a questão: além dos óbvios impactos socioeconômicos, quais efeitos mais a intensificação da utilização e avanço de novas tecnologias em comunicação e informação tem provocado?

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

Não se trata, evidentemente, de apontar um fenômeno recente. O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) afirma há muitos anos que as transformações cognitivas necessárias para a utilização em larga escala das novas tecnologias já aconteceram. Antes dele, pensadores de meados do século XX como Marshall McLuhan, Alvin Toffler, Carl Sagan, entre inúmeros outros, já nos alertavam das transformações vindouras. Antes deles, a literatura de ficção científica da virada do século XX, com destaque para Isaac Asimov, criava narrativas fantásticas que anunciavam as mudanças vindouras. Logo, não se trata de uma temática recente, mas o que o ano de 2020 carregou como novidade é

justamente todo o contexto viral forçando novas formas de viver extremamente dependentes dessas tecnologias devido ao isolamento social – ao menos até a vacinação total e entre aqueles que não negam a extrema dificuldade da situação.

O campo educacional não está alheio a tal contexto e a conexão intensa com o mundo virtual tem modificado de forma irreversível o que entendemos por ensinar. Enquanto muitas crianças ficaram absolutamente privadas de qualquer atividade educativa (ampliando a fenda entre privilegiados e marginalizados), muitas outras foram forçadas a mergulhar num mundo de aplicativos, programas de comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos e áudios educativos, utilização das redes sociais para fins pedagógicos, entre outras estratégias criadas pelos docentes. O que temos presenciado é um misto de ojeriza tecnofóbica, renovação de certo furor pedagógico, reforço intenso do discurso meritocrático da reinvenção docente, flagras da vida pessoal sendo transmitidos ao vivo para pessoas indevidas, angústia diante das demandas não equacionadas com o cotidiano estabelecido até então, além da constante frase “liga seu microfone”...

Apesar da intensa mudança na instituição escolar, não podemos afirmar que os componentes disciplinares são afetados da mesma forma. Ainda que incidam sobre os docentes as mesmas condições estruturais, há especificidades que não podem ser ignoradas. A Educação Física, componente curricular obrigatório que toma por objeto de estudo a cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2009), se encontra arredada nesse liame vírus-educação-internet de modo peculiar, pois muito do que o senso comum pensa sobre a função da disciplina se perde diante da impossibilidade de boa parte de suas práticas, afinal não podemos nos reunir para realizar as manifestações da cultura corporal. O que resta aos docentes desta disciplina? Aulas teóricas e vídeos expositivos sobre as culturas que geraram esportes, danças, lutas, ginásticas? Propostas de experimentações individuais que adaptem práticas corporais criadas em outros contextos para o ambiente doméstico? Talvez todas estas alternativas, talvez nenhuma delas: antes de um mergulho didático, pensamos ser necessário uma reflexão acerca de seus usos cosmológicos, epistemológicos e políticos. É possível ainda que a situação se torne mais problemática quando especificamos a Educação Física, pois tal disciplina é relativamente jovem e historicamente está associada 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 à sociedade, evidenciado pelo esvaziamento de sua prática enquanto necessária à educação formal.

Mesmo que em sua trajetória acadêmica o campo da Educação Física tenha ganhado substancial corpo teórico via vários autores que pleitearam ressignificações de seu objeto de estudo passando do movimento do corpo para a cultura corporal (SOARES et al, 1992; NEIRA e NUNES, 2009), bem como o seu posicionamento na área de linguagem, se distanciando de seus primórdios atrelados às ciências anátomo-fisiológicas, as experiências corporais ainda são parte fundamental do cotidiano escolar. O isolamento social impõe, portanto, sérias barreiras.

Diante deste cenário, as questões e os problemas florescem como nunca e a comunidade acadêmica deve se apressar em buscar respostas. Neste projeto, lanço algumas: como se comporta a cognição diante de horas em frente à dispositivos de informação e comunicação? Que efeitos temos sobre o corpo quando somos privados do contato e presença com outros corpos? Como se comportam e que aulas elaboram os docentes de Educação Física perante as novas demandas? Quais as experiências corporais são possíveis diante das novas restrições?

Todas estas questões podem ser agrupadas no conceito de subjetividade, entendida aqui como a interioridade humana produzida em relações materiais, linguísticas e afetivas, sempre processuais e múltiplas, complexas, contraditórias e históricas. É por este acesso conceitual que pretendo atacar alguns dos problemas levantados, uma vez que para dar conta de uma interpretação acerca da produção subjetiva durante e após a pandemia, necessitarei considerar essas forças em acontecimento.

No momento que vivenciamos, acrescentamos o importante papel da técnica informacional e comunicacional que têm transformado tal processualidade subjetiva. A revolução tecnológica que experienciamos com mais intensidade desde meados da década de 1990 com advento e popularização da internet tem sido grande vetor de força nas produções de modos de pensar, expressar e viver – algo definitivamente acelerado pelas consequências do alastramento do coronavírus. Desta forma, tencionamos pesquisar justamente a produção de subjetividades na Educação Física Escolar em período de isolamento social devido uma crise de contágio viral, bem como as fabricações subsequentes na fase pós pandemia. As subjetividades que nos interessam são todas as envolvidas neste encadeamento: docentes, discentes, gestoras, parentais etc., pois não há intenção de descrever esta ou aquela identidade social, mas adentrar certa conjugação de intensidades imanentes ao recorte delimitado. Com tal gesto, esperamos contribuir com delicado momento da humanidade, nos alinhando particularmente às dificuldades docentes que emergiram com maior intensidade na atual crise.

1. PLANO METODOLÓGICO INICIAL

Para estudar a produção de subjetividade na educação física escolar precisávamos 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 para o projeto (KASTRUP, 1999).

Dentre algumas possibilidades, quem, ao nosso ver, melhor apresentou essa ferramenta do pensamento de um modo que atravessa todas as dimensões da vida são os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, conhecidos por cunhar ferramentais conceituais que ficaram conhecidas como filosofia da diferença. Passamos a pensar, então, na cartografia como uma possibilidade metodológica, e explicamos suas bases na sequência: para Deleuze e Guattari (2014), a ideia de rizoma, conceito inspirado na botânica, ocorre para explicar um sistema acêntrico e não estruturado, com muitas entradas e saídas. Os princípios rizomáticos são os que seguem: 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 uma deles, mas somente apontar que cartografia em Deleuze e Guattari é, portanto, um princípio do rizoma – uma ideia cunhada para pensar acontecimentos que escapam da ordem racional.

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, a última são linhas de desterritorialização. Mas o que exatamente essas linhas contêm ou liberam? Os mapas constituem pensamentos, subjetividades, modos de ser, pensar, existir.

Ao cartografar, entretanto, a percepção prioriza os momentos de ruptura das linhas fortes. Ainda que as linhas se entrelacem, se misturem incessantemente, são as linhas de

fuga que uma cartografia convoca com maior intensidade. Nas palavras de Oliveira e Paraíso (2012):

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

Dessa forma, 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 e ESCÓSSIA, 2015).

Rolnik define ainda o trabalho cartográfico a partir das relações de proximidade com o trabalho do psicólogo social, micropolítico, esquizoanalista e analista do desejo (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Cada aspecto da atividade do cartógrafo demanda uma especialidade na análise. O pesquisador será cartógrafo ao criar sentidos a partir de um contínuo movimento de ressignificação; psicólogo social ao assumir a indissociabilidade entre o psíquico e o social; micropolítico enquanto compreender em sua prática uma dimensão política de análise da produção de subjetividade; esquizoanalista ao evocar a ideia de que a análise do desejo é a análise de suas linhas de fuga; analista do desejo, remontando a uma espécie de familiaridade em relação à prática da psicanálise.

Ao acompanhar processos e nos relacionamentos com pessoas, contextos, locais, livros, teorizações, enfim, toda sorte de encontros, o cartógrafo de alguma maneira canibaliza pensamentos, se nutre dos encontros para potencializar seu modo de operar. Afirma Rolnik: “o cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago” (ROLNIK, 2016, p. 23).

Dentro de tais parâmetros, acompanharemos processos a partir dos relatos de prática criados durante o período pandêmico e disponibilizado por docentes de Educação Física em seus mais variados meios, desde revistas acadêmicas até as redes sociais. Ainda que o projeto preveja uma varredura da disponibilidade dos relatos, de antemão é possível

ressaltar um mapeamento prévio de inúmeros espaços no site *YouTube*¹ que estão alimentando os canais com vídeos que se encaixam na massa de dados aqui desejada.

Por fim, para a tessitura do relatório final, a ideia de uma escrita rizoma também é cara aos filósofos da multiplicidade, em oposição a um livro imagem do pensamento, livro árvore que se pretende verdade, retrato da realidade. A escrita rizomática é puro efeito, agenciamento maquínico do desejo e agenciamento dos enunciados coletivos de poder. “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 19). Com isso, pretendemos elaborar um texto que faça jus aos percursos cartográficos sem pretensão de certo rigor atrelado à lógica representacional.

¹ Destacamos o canal Educação Física Cultural, que até meados de 2021 havia disponibilizado mais de uma centena de vídeos com experiências didáticas.

2. BREVE QUADRO TEÓRICO

2.1. O plano de intensidades da Educação Física

Enquanto componente da maquinaria escolar moderna cujas tecnologias visam o governo da alma, a Educação Física teve o seu quinhão na função de constituição de subjetividades dóceis por meio da sociedade aprendente (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Os princípios e valores modernos de disciplinarização e criação de corpos dóceis encontram na educação física um dispositivo potente para colocar em ação o projeto social. A Educação Física é, assim, um componente curricular que nasce em consonância com o pensamento moderno, o mesmo que cunhou a noção de Estado, de ciência, do homem no centro dos processos sociais e do domínio do homem sobre a natureza, o que significa pensar num sujeito essencializado que usa da racionalidade para dominar a realidade objetiva.

Há, portanto, nas aulas de educação física, a produção de uma territorialidade subjetiva normalizada por códigos sociais mediante processos que envolvem disputas pelo poder, a valorização de tradições hierárquicas, uma perspectiva de sujeito racional de onde parte uma enunciação individual sem ramificação política, com uma constante busca por domínios macropolíticos e instauração de modelos. A performatividade do discurso esportivo e seus valores como meritocracia, esforço e superação, trabalho em equipe, aprendizado da importância da competição social, até a utilização de grandes eventos esportivos como política regulatória através do entretenimento de massa foram políticas de Estado fundamentais no governo da população brasileira. Tal empreendimento levado a cabo por décadas e regado com muitos recursos tornaram os esportes onipresentes nas escolas brasileiras.

Dessa forma, as seguintes práticas são comuns à infância de milhões que tiveram aulas de educação física: competições em jogos escolares, popularidade das crianças que apresentam bom desempenho nos jogos de determinadas modalidades esportivas, favorecimento para com os meninos em detrimento das meninas, atenção maior para algumas modalidades específicas da cultura estadunidense ou europeia ocidental, seleção e exclusão de crianças no momento da prática, humilhações públicas baseadas no desempenho em quadra e ancoradas em apoio social naturalizado, jargões que posicionam

a prática de esportes como sinônimo de sujeito bem sucedido e saudável, entre tantos outros comportamentos repetidos à exaustão no cotidiano escolar.

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 escolar, 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 autores denunciando a função social excludente do componente no interior do processo educacional. Este movimento conhecido como “crise da educação física” (MEDINA, 2005²) culmina com algumas opções curriculares 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).

Não obstante, nas últimas décadas o fenômeno esportivo, assim como todas as produções humanas, passou por um processo acelerado de mercadorização global, atrelando sua lógica de funcionamento às possibilidades de lucro, evidenciado pela explosão da mídia esportiva, as franquias, os milhares de produtos nos mais diversos ramos industriais, os salários estratosféricos dos principais atletas profissionais em diversas modalidades etc. Todos esses vetores de força socioculturais incidem sobre o currículo da educação física escolar, promovendo uma ascensão progressiva ao longo da segunda metade do século XX que garantem a posição privilegiada dos esportes até os dias atuais, mesmo após muita contestação e o surgimento de outras propostas pedagógicas.

Ainda na seara das atualizações acríicas, mais recentemente, após pela explosão da valorização da estética corporal em conjunto com uma renovação dos discursos médicos em defesa de certa compreensão de saúde corporal, destaca-se uma visão curricular denominada por Neira e Nunes (2006) de saudável. Para Nunes e Rúbio (2008), o que o discurso saudável propõe é uma subjetivação adequada aos princípios do

² A versão original acompanha o período histórico, sendo publicada em 1990. A versão que utilizamos trata-se da 20ª edição.

empreendedorismo e competências técnicas que ganham muita força na virada do milênio. O foco é a formação de um sujeito competente. Basicamente, o currículo saudável imputa à escola a obrigação de ensinar as crianças a praticarem atividade física e ter cuidados corporais preventivos a doenças hipocinéticas. As recomendações são uma forma biopolítica de prever gastos futuros a partir do sistema público de saúde, bem como a formação de indivíduos aptos às cargas cada vez maiores de exigências do mercado profissional.

Percebemos que, assim, o campo da educação física, na atualidade, está sendo atravessado pelo discurso médico – da saúde – fortalecido por discursos midiáticos que associam essa suposta saúde à prática escolar, bem como o forte apelo estético ao corpo perfeito nos ambientes exteriores ao escolar. Essa construção performática em relação ao corpo com apelo à saúde tem ampliado o número de academias, bem como a terceirização da educação física de algumas escolas particulares com academias, excluindo desse processo questões mais amplas, inclusive desconectando esse campo curricular do próprio projeto político pedagógico, exceto se este se limitar ao aspecto estético e performativo. Não se trata, todavia, de condenar a prática de atividade física enquanto uma manifestação da nossa cultura contemporânea, ou mesmo seus efeitos biológicos na prevenção de uma série de perturbações do corpo, e sim de apontar as associações discursivas, apresentando questionamentos aos enunciados naturalizados e à concepção de mundo cristalizado por uma série de relações de poder. Como uma atualização do pensamento moderno, a escola que se lança ao desafio de promover subjetividades saudáveis está, inevitavelmente, ancorada em preceitos modernos de progresso, individualismo, acúmulo, que tem por detrás uma concepção de sujeito unificado, plenamente responsável pela posição que encontra na sociedade.

Mais recentemente a Educação Física traçou suas primeiras incursões nas teorizações elencadas por Silva como pós-críticas, naquilo que é chamado de Educação Física cultural (NEIRA; NUNES, 2006; 2009a). A proposta metodológica deste currículo enfatiza 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, entre outros.

Esse mapeamento inicial nos indica um campo curricular dinâmico. Um campo de lutas que entre avanços e recuos ainda nos coloca na condição de buscar outras

possibilidades a partir de novos princípios que vão emergindo tanto das discussões teóricas no campo da educação e campo curricular, quanto pelas novas demandas que emergem das complexas relações que se estabelecem nessa sociedade contemporânea, tecnológica e neoliberal.

2.2. Fundamentação teórica

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

Slavoj Zizek (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 Zizek que merecem consideração: as catástrofes de fato demandam certa coesão e aliança que desafiam as leis de concorrência de um mercado global - discussões como renda universal e sistemas unificados de saúde pública nunca obtiveram tanto destaque quanto nos dias atuais; a realidade virtual se torna *locus* de segurança e interação em níveis nunca antes vistos, abarcando até mesmo populações resistentes e colocando pressão nos governos para disponibilizar, desburocratizar e agilizar o acesso ao mundo digital; o evidenciamento das flutuações de mercado como símbolo dos processos sociais, ou seja, fica ainda mais explícito, se é que isso 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.

Ainda nos primórdios da virulenta novela mundial, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2020) minimizou os impactos decorrentes da Covid-19 até aquele momento, em meados de fevereiro de 2020, para alertar para os riscos do estabelecimento de um estado de exceção como paradigma normal de governo em nome da segurança

populacional. O filósofo questiona se a situação recente não fornecerá os argumentos necessários para o fim do ensino presencial, motivados pelo controle do Estado de exceção. Jean-Luc Nancy (2020) respeitosamente considerou os ataques de Agamben para com os governos como distratores do que realmente importa: as condições de vida de uma civilização em risco. Ao nosso ver, a discussão somente se iniciava e todos os alertas pareciam pertinentes, afinal, como afirma o filósofo português José Gil (2020), o que vem aí, ninguém sabe. Para Gil, as forças que causaram a pandemia são estranhas à ordem mundial e, concomitantemente, a colocam em questão, quebrando o nexo do mundo. Não podemos, segundo o autor, nos limitar a colocar nossas esperanças nas mãos dos líderes que canalizam o medo em adesão política.

Roberto Esposito (2020), amparado pelo conceito de biopolítica de Michel Foucault, entende que a política e o controle da vida estão cada vez mais intrincados, mas de maneiras distintas em cada momento histórico e contexto social, de modo que as análises mais ligeiras devem ser evitadas. Para o autor, a medicalização da política e a politização da medicina são fatores mutuamente imbrincados 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 qualquer forma, esta discussão colocou em xeque os argumentos *zizekianos* de um poder subversivo do vírus ao sistema capitalista internacional.

Em comum a todos esses pensadores a perspectiva cunhada a partir do olhar eurocêntrico. A antropóloga Débora Diniz (2020) nos relembra que as distintas realidades entre as nações nos impedem de pensar que estamos todos mundialmente no mesmo barco. Também pensando a partir da biopolítica como o poder que organiza as políticas da vida, a intelectual articula com o pensamento do teórico político camaronês Achille Mbembe para pensar a realidade brasileira a partir da concepção de necropolítica: uma política de morte, que permite o fim daqueles que não interessam ao sistema financeiro. Nesta perspectiva, doenças regionais e dilemas humanos localizados não interessam aos governos e não estimulam grandes políticas públicas. Para exemplificar, muitas epidemias brasileiras receberam e recebem do poder público uma atenção seletiva, adequada aos centros urbanos que contém os indivíduos considerados socialmente dignos e um completo abandono de regiões marginalizadas assoladas por dengue, chikungunya,

zika vírus, etc. Não fosse o poderio pandêmico devido à alta virulência do vírus covid-19, é seguro supor que *lockdown* e vacinação coletiva não entrariam na pauta global.

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

A questão que pensadores tão distintos fazem emergir, nos parece, é como proceder em tal contexto – o que nos resta fazer diante das dificuldades? Souza Santos (2020) afirma que nos próximos tempos esta situação nos dará mais lições – sempre de forma cruel. No campo educacional, não acreditamos que o que está ocorrendo seja uma mera adaptação, mas antes uma reconfiguração do dispositivo escolar com implicações profundas na produção de subjetividades de todos os indivíduos envolvidos no processo.

Novas tecnologias computacionais são máquinas de criação de cognição, de produção de novas subjetividades, de novas formas de pensar e ser (LÉVY, 2010; KASTRUP, 1999). Temos como resultado da potencialização do uso das redes um estruturamento contínuo do organismo biológico com os meios tecnológicos – um devir-ciborgue: “sujeitos e máquinas agenciam-se e entram em acoplamentos que podem engendrar novas máquinas e novos sujeitos, em pleno exercício de seu inacabamento e em constante ultrapassamento de seus limites” (KASTRUP, 1999, p. 174).

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 técnica 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 da mesma forma os objetos, o ambiente, pois tudo é máquina de produção subjetiva.

Mas qual é o conceito de subjetividade que tratamos aqui? Usaremos a filosofia dos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari como mote na compreensão da interioridade humana. Para os filósofos, o ser humano não possui uma essência que o define, sendo o indivíduo o resultado de processos de subjetivação constantes que dobram o fora, a 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 composta por máquinas – em sentido literal, não metafórico. As máquinas são composições que capturam e submetem a produção de subjetividades através dos agenciamentos – conceito central na filosofia da dupla. O conceito busca superar a ideia de uma agência individual consciente, para enfatizar os processos de acoplamentos maquínicos na composição de uma subjetividade. Deleuze e Guattari (2014, p. 147) afirmam: “Um agenciamento, objeto por excelência do romance, tem duas faces: é agenciamento coletivo de enunciação, é agenciamento maquínico de desejo”. O Grupo Transversal explica: “estamos diante de um agenciamento coletivo quando é possível identificar e descrever dois movimentos – o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de o acoplamento de um regime de signos correspondentes” (TRANSVERSAL, 2015, p. 22). Os dois movimentos enfatizam as forças que atravessam o indivíduo, apontando para outros fluxos muito além do pensamento racional. No volume 2 de Mil Platôs, há uma definição complementar:

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebata (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p. 31).

Se incluirmos aí as tecnologias de informação e comunicação, o computador se torna uma máquina de produção de cognição, fabricação de subjetividades (LÉVY, 2010, p. 172; KASTRUP, 1999, p. 177). Isso leva a um estruturamento contínuo do organismo

com o meio, inclusive as técnicas, uma relação inventiva, 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, portanto, uma forma radicalmente nova de pensar a conexão maquínica com velocidade e capacidade de armazenamento incrivelmente acima da biologia humana. A rede mundial entra nesse processo como um agenciamento coletivo que está muito 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 mediação representativa, mas acoplamento maquínico imediato.

Há uma face coletiva no agenciamento técnico, muito evidente nas transformações das relações quando acontecem as panes, deixando claro que o homem não domina inteiramente as técnicas, há um caráter subversivo das mesmas. Isso não significa um caminho tecnofóbico, uma luta contra a revolta das máquinas, pois isso somente existiria se não houvesse relações humanas no processo. Somos determinados completamente então? Não, pois o agenciamento técnico só existe dentro de um agenciamento coletivo. Um coletivo não remete ao social, mas ao múltiplo, uma rede de processos dividida em dois níveis: o molar das formas visíveis e o molecular (ou virtual) onde se dão as afetações recíprocas. A invenção ocorre no plano molecular, não visível.

Há, nesse aspecto, uma comunicação efetiva entre o vetor técnico e o vetor cognitivo na constituição da subjetividade. A informática é considerada 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 campo de agenciamentos, algo que não é individual, nem social, nem técnico, nem do sujeito, não há dicotomias ontológicas. O resultado é complexo e pode levar a 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 mera comunicação, mas produção heterogênicamente subjetiva em nível molecular, possibilidade de invenção cognitiva. A técnica reage sobre a vitalidade do vivo, ampliando a sua potência inventiva pela criação de novas necessidades, um instrumento heterogênico, virtualização das formas atuais de cognição, invenção de necessidades, potência de artificialização da cognição e de

virtualização da inteligência, cognição como híbrido de natureza e artifício. Não há reversibilidade, retorno a uma estabilidade, homeostase, mas sempre criação do novo. Aprender é, assim, aderir às velocidades das técnicas, ser atravessado pelas forças cibernéticas. Aprender é se tornar ciborgue.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física”? *Movimento*, ano 2, n.2, junho, 1995.

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.

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

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

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.

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

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

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

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.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. 20ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

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.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade – ou Da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, T. R. M. de; PARAISO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, vol.23, n.3, Campinas, setembro/dezembro, 2012.

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

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

TRANSVERSAL. *Educação menor: conceitos e experimentações*. Curitiba: Appris, 2015.