



***O QUE PODE O CORPO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR?
POTÊNCIAS E INTENSIDADES POR VIR NA FORMAÇÃO DOCENTE***

***¿QUÉ PUEDE EL CUERPO INFANTIL EN EL AMBIENTE ESCOLAR?
POTENCIAS E INTENSIDADES POR VENIR EN LA FORMACIÓN
DOCENTE***

***WHAT CAN THE CHILD BODY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT?
POWERS AND INTENSITIES TO COME IN TEACHER TRAINING***

Thais Adriane Vieira de Matos¹

Claudia Madruga Cunha²

RESUMO

Esse artigo busca situar o *lugar~corpo* infantil nas múltiplas relações que compõe em ambiente escolar. Amparando-nos na obra de Foucault~Deleuze~Guattari, bem como na filósofa Judith Butler, cartografamos genealogicamente parâmetros políticos e curriculares que condicionam modos de agir e pensar dos corpos escolarizados enquanto professora, pesquisadora e orientadora construindo juntas uma tese que em quatro linhas de investigação problematiza os limites previamente articulados na linguagem para o corpo infantil, trata o gênero como campo epistemológico contemporâneo e não como tema, pensa a corporeidade como expressão, criando outras práticas de si que podem ser subversivas e, por fim, situa o debate dos Estudos de Gênero pós-estruturalistas no território da Educação Física escolar. Concluindo que é preciso movimentar uma ética da alegria na qual a multiplicidade dos modos de ser e agir possam abrir brechas em normas e políticas do gênero e da sexualidade, a fim de deslocá-las pelas percepções por vir.

¹ Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Educação Física na rede municipal de ensino, Matinhos, Paraná, Brasil.

² Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto, Doutora em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Departamento de Artes e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Gênero. Educação Física escolar. Filosofia da Diferença.

RESUMEN

Este artículo busca situar el lugar~cuerpo infantil en las múltiples relaciones que compone en ambiente escolar. Amparándonos en la obra de Foucault~Deleuze~Guattari, así como en la filósofa Judith Butler, cartografiamos genealógicamente parámetros políticos y curriculares que condicionan modos de actuar y pensar de los cuerpos escolarizados como profesora, investigadora y orientadora construyendo juntas una tesis que en cuatro líneas de investigación problematiza los límites previamente articulados en el lenguaje para el cuerpo infantil, trata el género como campo epistemológico contemporáneo y no como tema, piensa la corporeidad como expresión, creando otras prácticas de sí que pueden ser subversivas y, por fin, sitúa el debate de los Estudios de Género post-estructuralistas en el territorio de la Educación Física escolar. Concluyendo que es necesario mover una ética de la alegría en la cual la multiplicidad de los modos de ser y actuar puedan abrir brechas en normas y políticas del género y de la sexualidad, a fin de desplazarlas por las percepciones por venir.

PALABRAS-CLAVE: Cuerpo. Género. Educación Física escolar. Filosofía de la Diferencia.

ABSTRACT

This article seeks to situate the place~child body in the multiple relationships that compose in the school environment. Relying on the work of Foucault~Deleuze~Guattari, as well as the philosopher Judith Butler, we map genealogically political and curricular parameters that condition ways of acting and thinking of schooled bodies as a teacher, researcher and advisor building together a thesis that in four lines of research problematizes the limits previously articulated in language for the child body, treats gender as a contemporary epistemological field and not as a theme, thinks corporeity as expression, other practices that can be subversive and, finally, situates the debate of post-structuralist Gender Studies in the territory of Physical Education. Concluding that it is necessary to move an ethic of joy in which the multiplicity of ways of being and acting can open gaps in norms and policies of gender and sexuality, in order to displace them by the perceptions to come.

KEYWORDS: Body. Gender. School Physical Education. Philosophy of Difference.

* * *

O que é preciso fazer é sacudir as tecnologias da escritura do sexo e do gênero, assim como suas instituições. Não se trata de substituir certos termos por outros. Não se trata nem mesmo de se desfazer das marcas de gênero ou das referências à heterossexualidade, mas sim de modificar as posições de enunciação.

Paul B. Preciado

Introdução

Esta escrita ousa conectar conceitos que vêm sendo tratados em um percurso de doutorado cujo objeto de análise é localizar as múltiplas relações que compõem o que se denominou de *lugar~corpo infantil*, lugar que se refere a corpos das infâncias que transitam nas escolas de Educação Básica. Para tratar da escola básica como lugar privilegiado na produção de corpos idealizadas ou docilizados, adequados às expectativas sociais e culturais do Estado, trazemos como referência teórica a biopolítica de Michel Foucault (2015; 2008); para buscar alternativas para reinvenção desse *lugar~corpo infantil*, apoiamo-nos no conceito de *Corpo sem Órgãos* (CsO), de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), pensadores considerados pós-estruturalistas (PETERS, 2000), que não só criticam o capitalismo como sistema econômico e político como declaram que, na sua base, se inclui uma disposição para a produção do inconsciente. Isso, por sua vez, reproduz sujeitos — subjetividades e corpos — adequados ao modelo de uma formação sociocultural que se impõe abstrata e dissimulada através da maquinaria do Estado. Trazemos, ainda, o conceito de *performatividade de gênero* em Judith Butler (2016), teórica que, na sua crítica à generificação dos corpos, não ignora os conceitos de biopolítica e de CsO, além de outros conceitos utilizados pela filosofia foucaultiana e deleuziana-guattariana.

Com essa composição, buscamos traçar as linhas e os vetores que imprimem bordas a esse corpo, linhas limítrofes que o organizam (DELEUZE; GUATTARI, 2012) e o perfazem através de estruturas sociopolíticas e econômicas que passam a regular de forma normativa modelos culturais, éticas e estéticas, que se impõem, produzem e tendem a adequá-lo aos modos de ser do corpo da infância antes mesmo que este seja presença ativa no espaço escolar. Na observação do corpo infantil nas salas de aula de Educação Física escolar, entendemos que se faz necessário dar atenção às formas de resistência, gestos, humores, modos de corresponder aos processos de ensino~aprendizagem que instalam determinações vindas de um modelo ainda moderno³ iluminista⁴. Modelo que acessa educadoras/es e gestoras/es nascidas/os no

³ Para diferenciar a modernidade do tempo presente, atentamos para as peculiaridades de um autogovernamento dos corpos, gesto esse que é próprio da atualidade, uma vez que no decorrer dos séculos XVI e XVII “[...] a arte de governar não pode entrar em funcionamento de forma efetiva. O

século XX, dos quais a maioria teve sua formação fundamentada no paradigma positivista, exaltador da racionalidade e da ciência.

Centrado no cientificismo, essa tradição tende a regular pelo conteudismo formal o contexto da formação de professoras/es e de gestoras/es que atuam no presente. Essa atualização da crença na ciência tende a corresponder às demandas do Estado e da sociedade quando redesenha ordens que se reproduzem sobre esse corpo, induzindo a uma codificação dos seus modos de ser e de expressar. Como disse Corazza (apud CUNHA, 2022a), inspirada por Michel Foucault:

Os processos educativos e as noções de infância são formulações culturais e, como tal, são produções ligadas a tempo e espaço histórico, resultantes de certos jogos de verdade, nos quais o sujeito dobra o seu ser a um modo de pensar que percebe como infância. Ele não apenas se percebe como criança ou enquanto tal, mas é capturado, percebido num acordo subjetivo. Inquieta a autora não só a necessidade de nos fazer pensar em quem é essa criança que educamos, mas também entender como exercemos sobre tal sujeito uma prática pedagógica que se baliza no exercício de um poder-saber. (CORAZZA apud CUNHA, 2022a, p. 224)

Há uma imagem da infância, vinda da tradição moderna, que é ressignificada e reiterada, “[...] como função enunciativa é implicada enquanto enunciado e esse, por sua vez, opera com a ordem lógica, que tanto se arranja no domínio da linguagem, dos atos normativos de fala” (CORAZZA apud CUNHA, 2022a, p. 224), como nas ações, dizemos, que produzem e reproduzem expectativas que adentram as subjetividades do coletivo que forma o contexto escolar. Em outras palavras, há uma idealização da infância que antecede a presença do corpo infantil no ambiente escolar, que pode ser observada nas normativas vindas do Ministério de Educação (MEC), que perfazem um

desbloqueio da arte de governar (possibilidade de encontrar a sua dimensão própria, em vez de ficar entre soberano e a família) só foi possível a partir da emergência da problemática da população” (KLAUS, 2009, p. 194), que ocorreu no século XVIII.

⁴ O pensamento moderno encontra seu auge no iluminismo de Kant, embora na Educação tenha Rousseau como principal representante. Michel Foucault (2015), em *História da sexualidade*, demonstrou que a racionalidade moderna impingiu ao corpo diversas adequações, o poder do Estado no seu exercício, conduziu os corpos à lógica binária e cartesiana que o separa da mente, esses mecanismos foram se atualizando e passaram a ser densamente questionadas pelo movimento intelectual pós-estruturalista tendo como expoente o filósofo Friedrich Nietzsche, mas também seu antecessor Espinosa.

discurso do poder (FOUCAULT, 2015) e têm interferido na formação docente e nos currículos que orientam a ação dessas/es profissionais, uma vez que a análise instrumental que reverbera na fala e nas ações das pessoas que povoam a escola, em grande parte, vêm daí.

Corazza (2000) denuncia, em *A história da infância sem fim*, como o Estado Moderno foi se apropriando da infância e do corpo infantil. Problematiza o modo como algumas práticas discursivas, na busca de uma postura crítica bem-intencionada, acabam por dissimular jogos de verdade que implicam práticas de poder-saber; o que, por sua vez, remete a uma ética que está alojada no meio escolar e maquinada como boa ação ao instalar o processo pedagógico. As relações de saber-poder demandam pensar que não há um processo educativo que caminhe de modo natural e progressivo para alcançar um acabamento ou um refinamento para os grupos sociais que já passaram ou foram submetidos às amarras e pressões institucionais.

Nesse aspecto, nos sensibilizamos em observar as políticas curriculares que condicionam modos de agir e pensar em uma escola da pública do Paraná e as possibilidades da atuação de uma profissional em exercício que ministra o componente curricular de Educação Física, elementos que, entre outros, compõem um lugar privilegiado para a observação desse corpo infantil na escola básica. Entretanto, nos é desafiador pensar como esse lugar se ramifica em outras instâncias e questões que permeiam o processo educativo da escola básica, sobrepondo à observação do corpo infantil o lugar da política, do currículo, das práticas educativas, da cultura escolar entre outros.

Sobre o *lugar~corpo infantil*

Para a proposição de uma narrativa especulativa sobre esse *lugar~corpo infantil*, optamos por fazer uso da metodologia cartográfica deleuziana-guattariana (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Propomo-nos a traçar linhas que digam das multiplicidades que compõem esse lugar, patamares que, junto a este, contornam os modos de ser desse sujeito infantil a fim de problematizar as instâncias que o subjetivam e o objetivam no ambiente escolar. Entendemos que o *lugar~corpo infantil* implica em um ponto de confluência de um corpo experimental; é uma instância que trata das várias previsões que delimitam possibilidades desse corpo viver e expressar-se enquanto infância.

Contudo, pouco sabemos o que pode esse corpo no interior da escola quando destacamos não a sua capacidade de adaptação ao meio escolar, mas exatamente o contrário: sua (im)possibilidade de uma experimentação mais radical, criativa e espontânea.

O corpo infantil do qual tratamos, na perspectiva de um naturalismo que vem da modernidade, tanto pode implicar uma infância romantizada via certa pedagogia que vem de Rousseau, segundo Soëtard (2010), como também pode implicar a construção permanente numa busca de sentido para a própria materialidade e potencialidade que envolve o corpo. Sendo o corpo imanente, está entre outros corpos e em movimento de transformação, de alteração, de metamorfose. Nas atividades propostas pela Educação Física escolar, é possível partilhar ações que busquem a vivência de uma ética da alegria, ética proposta por Espinosa (2009) e adotada por Gilles Deleuze (2000) em *Diferença e Repetição*, além de outras obras posteriores.

Deleuze (2017), em uma releitura da proposta ética espinosista, trata da arte de viver e das combinações entre o afeto e o conceito para intensificar uma relação entre a razão, o saber e a alegria (cf. DOSSE, 2010). Viver, nesta releitura da obra espinosista, implica em ir contra o poder e suas proibições; em renegar uma transcendência que abre um fosso entre o pensamento e suas potencialidades; e, por fim, em ir contra uma proposta de teoria e prática na qual a primeira tem privilégio sobre a segunda.

Assumimos essa ética de alegria como uma que, antecipadamente, se mostra especulativa e não determinista. Nunca se sabe de modo prévio como serão recebidas e potencializadas as atividades que visam sensibilizar os corpos infantis; corpos que, no processo de aprendizagem, sofrem interferência do meio sociocultural que compõem. Cabe a uma professora de Educação Física experimentar práticas que, associadas a conteúdos vindos dos estudos da diferença e do gênero, possam construir pontes e diálogos com os conteúdos determinados para essa área através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento esse que interfere no projeto político pedagógico das escolas, nos hábitos e nos costumes que vão se forjando no território escolar, composto por diferentes elementos que participam da estrutura educativa.

Essas sobreposições formam o “lugar” ou o meio no qual o corpo infantil vive seu processo de individuação de forma mais ou menos intensa, interagindo nesse espaço com outras intensidades que perpassam a experiência educativa. Considerando que é impossível prever como um indivíduo vai produzir relações com esse meio, como vai afetar e ser afetado por outros corpos e instâncias, é possível concluir que não sabemos

o que pode o corpo infantil (?). O que pode vir a ser ou se tornar (?). Nem nós, as autoras deste texto, nem a escola, o Estado, a família ou a sociedade previamente sabem como esse corpo pode se transformar através dos afetos que experimenta com outros corpos (BUTLER, 2016). O meio escolar tende a apostar mais na transmissão de conteúdos formais, aqueles que precisa por lei transmitir, e menos na criação de espaços de sensibilização para a construção de vivências que permitam aos corpos infantis performar diferentes afetos. Tendo por base uma estrutura formal pré-definida, o *lugar~corpo infantil*, quer ensinar e postular modos de agir e de expressar sentimentos que perpassam esse corpo, o condicionando e o implicando nos dualismos de gênero e na formação sexual (FOUCAULT, 2015; BUTLER, 2016), modos condicionantes de experimentação de si.

Ao observar mais de perto como as relações estão dadas ou predispostas no espaço escolar, enquanto um jogo de xadrez que hierarquicamente dispõe de suas peças em um tabuleiro, a escola espera que esse corpo se adeque ao que antecede sua cultura organizacional. Há uma expectativa instaurada no ambiente escolar que pré-dispõe que esse corpo seja e aja de tal modo, que tende a negar o inusitado nas vivências efetivas e experimentais que perfazem esse corpo. Entendemos que o corpo infantil, no encontro com outras infantilidades, nos espaços das salas de aulas e dos pátios e ginásios, é afetivamente autoprodutivo. Nunca se sabe quais serão as potências afetivas que serão monopolizadas por esse corpo infantil, que, sendo desejante e produtivo (DELEUZE; GUATTARI, 2012), é capaz de afetar e ser afetado. Trata-se de um olhar para as estruturas objetivas e subjetivas; para as dimensões políticas e socioculturais que predefinem esse lugar ora central ora periférico; para a dimensão axiológica que o implica; para a posição espaço-temporal que ocupa na estrutura escolar; e para a porção monetária que o contabiliza e o vê como despesa aos cofres públicos e o torna um dado a ser preenchido nos relatórios escolares.

A cartografia e a pesquisa rizoma como processo metodológico

Quando falamos em metodologia cartográfica, estamos evocando o que Guattari disse em entrevista a Uno e Santos (2016) sobre a obra de Deleuze. Guattari⁵ comenta que viu na obra de Deleuze uma leitura nova e original que permite abordar o registro

⁵ Referia-se a duas publicações que antecedem o encontro entre os dois: *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*.

de singularidades históricas e sociais. A cartografia, ou a pesquisa rizoma, é um processo metodológico que se organiza de modo a sobrepor campos, áreas, conceitos e instrumentos de abordagem da realidade. Nomeamos pesquisa rizoma uma investigação que se faz por meio linhas, planos, sobreposições diversas que vão sendo conectadas em pontos ou relevos de convergência; um mapa que congrega caminhos, longos, curtos, rápidos, momentâneos (CUNHA, 2022b). É um mapear que busca dizer das relações que implicam o que está sendo observado e não tem nada a ver com uma progressão vertical e contínua, mas com avizinhamentos, encontros, lugares entre e construção de uma mediação comum.

Tal como um mapa, a pesquisa rizoma desenha seus procedimentos, a forma ou a imagem que vai dispor, cria uma ramificação de pontos com os quais cria sentidos novos e momentâneos. Não é um método que quer sustentar uma verdade intransponível, que tende se repetir cíclica e periodicamente. A pesquisa rizoma (CUNHA, 2022b) e a cartografia nos interessam enquanto estéticas que ordenam pontos de partida em um mapa múltiplo e são capazes de encerrar descontinuidades de um percurso em um mapa. A linha central narrativa especulativa é o *lugar~corpo infantil* na escola. Essa linha nos permite organizar um olhar sobre o que antecede a infância na escola, como se já estivesse por lá uma imagem de corpo infantil que pretende se corporificar nesses corpos, o que, no nosso entendimento, tende a limitar as potências desse corpo de se expressar e de se individualizar.

Quanto à estética e à ética cartográficas, Prado Filho e Teti (2013, p. 46) dizem que:

[...] existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado, indicando que desta perspectiva método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui da metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas como estratégia flexível de análise crítica.

Ao sintetizarmos por aqui uma pesquisa rizoma em processo, propomos comentar quatro linhas de investigação, a saber: a) à primeira delas, chamamos de “Problematizações entorno do *lugar~corpo infantil*”, que busca localizar o que é dado como limite prévio à experimentação desse corpo infantil, incluindo as expectativas

sociais, culturais e políticas e a organização de seus órgãos, agenciamentos, intensidades, forças e outras dimensões ilimitadas que o atravessam e o compõem; b) com isso, entramos em uma segunda linha, “O gênero como campo epistemológico e pós-estruturalista de análise”, na qual ousamos trazer um conceito de corpo que amplia a análise das corporeidades, alargando certo horizonte teórico da formação de professoras/es e das pesquisas em Educação; c) na terceira linha, buscamos pensar o corpo como expressão capaz de propor “Práticas de si — modos de existir e resistir” às organicidades estruturais que atravessam e antecipam as aulas de Educação Física escolar; e, por fim, trazemos d) “Os debates de gênero e a formação de professores/as na Educação Física”. Essas quatro linhas dirigem-se a alcançar uma ética da alegria, capaz de romper com pressupostos moralizadores cívico-militares e outras regulações morais que se instalam no ambiente escolar. Como disse Deleuze (2017, p. 183) junto a Espinosa, “[...] nem sequer sabemos o que pode um corpo”, o que nos convoca à necessidade de separar a potência do corpo infantil das formas ou dos lugares de poder que insistem em condicioná-lo.

Problematizações entorno do *lugar~corpo infantil*

Deleuze e Guattari, a partir da década de 80 do século XX, se detêm a pensar o corpo como um ser desejante e autoprodutivo, que massivamente tende a ter sua subjetividade produzida pela máquina do Estado e seu desejo manipulado no contexto do capitalismo contemporâneo. Os autores se preocuparam com a questão do corpo, discutiram o corpo como campo imanente perpassado de intensidades, potências e uma experimentação que chamaram de biológica. Suas provocações com o conceito de Corpo sem Órgãos se abriram ao debate sobre orientação sexual e gênero:

Estamos longe da produção filiativa, da reprodução hereditária, que só retém como diferenças uma simples dualidade dos sexos no seio de uma mesma espécie, e pequenas modificações ao longo das gerações. Para nós, ao contrário, há tantos sexos quanto termos em simbiose, tantas diferenças quanto elementos intervindo num processo de contágio. Sabemos que entre um homem e uma mulher passam muitos seres, que vêm de outros mundos, trazidos pelo vento, que fazem rizoma em torno das raízes, e não se deixam compreender em termos de produção, mas apenas de devir. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 23)

Para os autores, o corpo é matéria intensa e não formada, não é um vazio, mas algo que vem antes da extensão e da organização dos órgãos, é uma unidade múltipla e campo de imanência do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Apostando no método cartográfico de análise, agrupamos linhas na construção de um processo de investigação, criamos um rizoma que se organiza em uma estética da ramificação. Ao pontuar as formas de controle do Estado, os controles biopolíticos (FOUCAULT, 2008) que atuam na escola, também apresentamos como contraponto que as corporeidades infantis podem ser entendidas como máquinas desejantes subversivas (DELEUZE; GUATTARI, 2010); ou seja, corpos que ganham novos sentidos, que experenciam o desejo que os atravessa. Sentimentos que brotam de modo inefável pelo fato de o corpo ter o poder de “afectar” e ser “afetado”, o que pode evocar uma ética da alegria (ESPINOSA apud DELEUZE, 2017).

Ao tratar de um *lugar~corpo infantil*, entendendo-o como as pré-representações que aguardam as crianças no meio escolar e no processo educativo, a noção do lugar também implica o ambiente de socialização dos corpos infantis e a potência de afetar e ser afetado, que é sempre por vir, inconstância, experiência possível do que ainda não foi proposto ou realizado. Nesse sentido, exaltamos o que na *Ética* de Benedictus de Spinoza (2009) se refere ao corpo como expressão imanente do transcendente. Tal expressão se torna possível por assumir que o corpo infantil, como qualquer outro corpo, torna-se aquilo que é e dá respostas a sua forma imanente de estar no mundo, ou seja, quando se relaciona com outros corpos (ESPINOSA apud DELEUZE, 2017).

Para ampliar a instância proposta no *lugar~corpo infantil*, percebida como um ponto convergente de múltiplas relações que acontecem no ambiente escolar, ousamos pensar a escola como espaço apropriado para fruição dos encontros alegres, ambiente no qual os corpos infantis aprendem sobre si estando entre outros corpos. Essas corporeidades em desenvolvimento experimentam diferenças e semelhanças, atração e repulsão em relação a outros corpos infantis, fazendo com que a escola e suas salas de aulas, corredores, pátios, biblioteca, canchas, quadras e ginásios se tornem zonas de experimentação que propiciam essa vizinhança entre corpos e matérias corpóreas, suscitando o movimento de conceitos, imagens, sensações e percepções que os acompanham.

Em *Lógica do sentido*, Gilles Deleuze (1974) comenta que os estoicos entediam que os corpos são acontecimentos uns para os outros e, embora vibrem em intensidades distintas, “não são substantivos ou adjetivos, mas verbos. Não são agentes nem

pacientes, mas resultados de ações e paixões, ‘impassíveis’ — impassíveis resultados” (DELEUZE, 1974, p. 5-6). Os corpos, enquanto efeitos da superfície, só existem no espaço que ocupam e no tempo presente, ou seja, tempo de deslocamento das verdades pretensamente fixas que foram postas pelo cartesianismo. Quanto ao tempo, os corpos agem e padecem entre o passado e o futuro; quanto ao espaço, vibram por efeitos incorporais que resultam de ações e paixões, ao modo de um extra-ser ou devir. Esse extra-ser, produto das existências que se encontram em uma superfície, diz de um incorporeal que não pode ser entendido senão como efeito. Para nos entender como sujeitos intrinsecamente matéria corpórea em movimento de transformação, afirma-se o

Centro sem dimensão, matéria vazia, filhos e filhas da incerteza, vários uns, Oms, uns, umas, emanações do infinito, finitamente acomodados na perfeição do quadrado da sala. Como notas musicais, dispostos em linhas, seus corpos pendem. A transcendência das horas são o esquecimento delas, quando da mestria da mestra se faz valer o esforço, seu dom de ensinar, mágica magia por onde ecoa a sinfonia que evoca a todos como parte do infinito. Plano liso, sem tensão. A professora-rizoma, cartografa sua “in-tenção” num programa, coagula tensões, estriamentos possíveis de uma ordem a confirmar. Ela ensina aprendendo, filosofa escutando os corpos, os rostos, as linhas que no seu entrecruzamento criam as chaves, produzem aquelas que abrirão o sentido dos acontecimentos. (CUNHA, 2002, p. 163)

Entre outros estados de coisas que movimentam e ocupam os corpos, influenciadas por Deleuze (1974), apontamos a importância da linguagem e o fato de que o corpo coabita o fora da linguagem, a fronteira entre as coisas e o sentido mutante sempre em fluxo. O que nos conduz a pensar sobre o que ainda não se sabe sobre a manifestação de modos diversos de existir e se expressar em uma mesma possibilidade corpo infantil. Na perspectiva deleuziana, o sentido das coisas vividas se expressa em acontecimento incorporais, fazendo com os acontecimentos reais sejam efeitos que perpassam a linguagem e os corpos (cf. DELEUZE, 1974). Michel Foucault (2014), contemporâneo a Deleuze, disse que é através das práticas discursivas que se organizam as formas de exercício do poder, assim como as estratégias de resistência, forças essas que são capilares, micropolíticas, paralelas e inseparáveis.

Se pudéssemos chamar “bio-história” as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de “biopolítica” para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; não é

que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhes escapa continuamente. (FOUCAULT, 2015, p. 154)

Assim, com a finalidade de desenhar ou mapear as possibilidades de escape desse *lugar~corpo infantil*, muitas vezes pré-definido na linguagem e nas práticas discursivas, acessamos os documentos que normalizam o ensino da Educação Física escolar, pinçando nessas regulações que circulam no interior da Educação Básica os pressupostos condicionantes instalados na Base Nacional Comum Curricular que o orientam e nele interferem. Buscamos também, de modo mais específico, diálogo com demais docentes dessa área sobre o disposto em seus planos de aula e avaliações, dando destaque àqueles momentos e registros de ousadia. A curva da linha é dar atenção para existência ou não de atividades que possam questionar a matriz de inteligibilidade do gênero e a sexualidade de viés heteronormativo, tal qual propôs a filósofa Judith Butler (2016).

Como já dissemos que o corpo infantil como qualquer outro corpo é produtor de desejos e possui a capacidade de “afectar” e ser “afectado”, interessa-nos mapear os movimentos ou relações que os corpos infantis constroem com os espaços físicos ou com a geografia escolar, com os lugares demarcados como sala de aula, pátio, quadra, e/ou qualquer outro local reservado para a rotina da Educação Física escolar. Nesse último momento, quer observar como esse *lugar~corpo infantil*, em seus movimentos, age e reage com outros corpos quando mobilizado por práticas específicas para ampliar a percepção corporal nas aulas desse componente curricular. Nesta última parte está se falando de práticas que já foram experimentadas e outras que serão ainda propostas.

O gênero como campo epistemológico e pós-estruturalista de análise

Podemos pensar, fazendo uso do paralelismo espinosista (DELEUZE, 2017), que o corpo infantil se expressa correspondendo à lógica da cultura e combinando sensações momentâneas, afinal, ambas dimensões — lógica e sensitiva — não são dissociáveis na existência de um *lugar~corpo infantil*. Todo corpo corresponde e desvia da representação e das ordens de poder que tentam capturá-lo a partir da inconstância que refere a sua experiência de estar no mundo com seus modos de pensar e agir ainda não totalmente codificados, pressupostos. Assim, o corpo da criança reverbera sensações corpóreas codificadas, gestos e gestualidades repetidas, vindas do meio em que se

desenvolve, e, ao mesmo tempo, pode se expressar de modo espontâneo num gesto que se revela inesperado. O corpo, no entendimento de Espinosa (apud DELEUZE, 2017), não interpreta a experiência de viver, não a define nem a demonstra, apenas a expressa. Assim, o dado material e o imaterial que correspondem à experiência corpórea induzem o corpo a um contexto que:

[...] permite notar com precisão que dois atributos (o pensamento e a extensão) agem um sobre o outro quando “ambos são tomados em conjunto”, ou que dois modos de atributos diferentes (a alma e o corpo) agem um sobre o outro, na medida em que formam “as partes de um todo”. Aqui, nada ultrapassa realmente a afirmação de uma correspondência: sendo duas coisas partes de um todo, nada pode mudar em uma que não tenha seu correspondente na outra, e nenhuma pode mudar sem que o próprio todo também mude. (ESPINOSA apud DELEUZE, p. 115, 2017)

Expressão e extensão se correspondem, e, segundo a leitura de Deleuze da *Ética* de Espinosa, isso nos impossibilita saber de modo prévio o que pode um corpo. Essa constatação, segundo François Dosse (2010), é interpretada como um “[...] verdadeiro grito de guerra [...] pois inverte a prevalência atribuída até então às ações e reações da alma sobre as do corpo” (DOSSE, 2010, p. 126). Não é por acaso que Gilles Deleuze e Félix Guattari nos questionam se é possível ensinar alguém a pensar, uma vez que pensar é condição da existência de um corpo tornado expressão. Em outras palavras, ou de modo correspondente, não é possível ensinar a sentir, pois o conceito de corpo em Espinosa, desvendado por Deleuze, diz de um corpo cinético composto por relações de velocidade e de lentidão no qual partes intensivas correspondem a partes extensivas conduzindo a uma individuação que servirá mais tarde, para pensar com Guattari, a uma cartografia do corpo. Essa concepção conduz ambos filósofos a proporem uma atualização no conceito de corpo que afeta e é afetado. O conceito de Corpo sem Órgãos aponta para uma materialidade existencial pré-individual que foge das adjetivações e das instâncias da linguagem pré-existentes, faz do ser um devir, uma existência aberta, múltipla que não se caracteriza por uma identidade ou essência individual, substancial.

Paviani (2011) aposta em uma narrativa poética para dizer que falar do corpo em sua relação com a linguagem no campo da educação, sobretudo o corpo da infância, conduz a um aprender que é aprender com o corpo. Nesse sentido, pondera que a aquisição e a elaboração lógica das linguagens orais, escritas, matemáticas, artísticas

entre outras dependem e se fazem, paralelamente, por meio de experimentações sensíveis com as quais o corpo, na sua condição de afetar e ser afetado, se expressa potencialmente nos ambientes de escolarização. Assim:

[...] a linguagem do corpo e o corpo da linguagem são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da educação. Embora, em circunstâncias especiais, possam ser considerados meios, o corpo e a linguagem, em sua origem e natureza, não o são. São fins da educação. Essa é a tese que os educadores deveriam assumir e desenvolver em suas práticas. (PAVIANI, 2011, p. 4-5)

O corpo e a linguagem gestual precedem a linguagem oral, mas a expressão-potência dessa expressão afetiva vai perdendo terreno aos poucos na medida em que esse corpo sai da Educação Infantil para a Educação Básica. Friedrich Nietzsche (apud PETERS, 2000), precursor do movimento intelectual intitulado pós-estruturalismo, institui a relação entre vida e pensamento; a partir disso, pensar~existir são indissociáveis para a uma perspectiva com a qual os Estudos de Gênero contemporâneos têm produzido diálogos.

Voltando ao Espinosa de Deleuze (2017), podemos considerar que, assim como nada se passa no corpo que não produza um encadeamento lógico com determinado *afecto* experimentado, nenhuma forma de enunciação normativa e de controle escapa às sensações e implicações corpóreas. Disse Espinosa (apud DELEUZE, 2017) que atribuir é perceber, e perceber sempre implica uma relação imanente entre aquele que percebe e o que afetou sua percepção (apud DELEUZE, 2017, p. 110).

Nessa mesma superfície de inscrição, o Corpo sem Órgãos proposto por Deleuze e Guattari (2012) dialoga com o *lugar~corpo infantil*, evocando a impossibilidade de a escola capturar com suas práticas curriculares de ensino e de aprendizagem as instâncias afetivas e perceptivas, que, como potências de vida, participam desse corpo e se movimentam nele como um devir-infância. Ainda sobre o corpo, Mossi (2015, p. 1543) nos permite pensar que esse *lugar~corpo infantil* está atravessado por “[...] toda sorte de correntes teóricas, filosóficas, midiáticas, pedagógicas, sociais, políticas, dentre outras”. Afetar-se e perceber-se formam um desprezioso feito de presentidade no qual se localizam outros processos de subjetivação que ora condicionam ora marginalizam os corpos; já os devires são aqueles acontecimentos que irrompem inesperadamente sempre ligados às minorias, no que se refere às representações de poder e de saber.

Práticas de si e modos de existir e resistir do *lugar~corpo infantil* nas aulas de Educação Física escolar

Lopes e Fabris (2013), ao pensarem a questão da generificação e da sexualidade, dizem que a escola reproduz uma cultura que demarca lugares-margem numa estrutura escolar. Como uma confluência de pontos, os lugares da escola são impostos por outros lugares sociopolíticos e econômicos que determinam seus limites, corroborando com práticas pouco flexíveis que não se deslocam nesse ambiente. Corroborando essa ideia, Bourcier (2022, p. 104) diz:

A dessexualização é uma resposta necessariamente contrária aos saberes dominantes que impuseram a verdade do sexo e numerosas categorias sexuais. A questão é epistemológica; trata-se de se desvencilhar do discurso sobre o sexo e se desfazer da vontade de saber... dos outros.

Tais ideias nos aproximam da concepção butleriana de gênero como matriz de inteligibilidade (BUTLER, 2016) ao não o tomar como tema, o que nos leva à compreensão de que as práticas escolares se organizam sem necessariamente se referir aos modos de ser dos indivíduos entre si, espontaneamente agindo e padecendo de suas ações reguladas pela capacidade de afectar e ser afectado (cf. ESPINOSA apud DELEUZE, 2017). Problematiza-se que estruturas subjetivas e verticais operam para *in/excluir* a diferença (LOPES; FABRIS, 2013) na escolarização, pois a representação sociocultural instalada no ambiente escolar tende a subsumir as diferenças nos modos de ser e de se manifestar dos corpos infantis na busca por adequar os corpos das crianças a um modo de existir que revalide signos e símbolos que forjam uma perspectiva de si que é identitária e moldada pela tradição.

Suely Rolnik (2004, p. 277) nos diz que apreender “[...] o mundo como matéria-forma convoca a percepção, operada pelos órgãos dos sentidos; já conhecer o mundo como matéria-força convoca a sensação, engendrada no encontro entre o corpo e as forças do mundo que o afetam”, motivo pelo qual esse corpo do qual se debate as linhas limítrofes no contexto escolar pode ser entendido como *lugar~corpo infantil*. É alguém que é matéria sensória~perceptiva e está em permanente processo de construção de individuação e subjetivação; que chega na escola reivindicando um modo próprio de

ocupar espaços e lugares já pré-dispostos, além de vazios já existentes e outros por vir. Este *lugar~corpo infantil* também indica um corpo paradoxal que provoca a pensá-lo e a problematizá-lo, uma vez que sua singularidade é produto e produção de um processo de diferenciação sempre aberto, múltiplo e em devir.

O *lugar~corpo infantil*, enquanto figura de análise, dialoga com o que Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012) chamaram de Corpo sem Órgãos. O CsO corresponde à unidade de todos os corpos singulares; é plano de imanência e, também, plano de natureza, ambos não separam ser e pensar (DELEUZE, 2017). Na concepção deleuziana-guattariana apresentada em *O anti-Édipo* (DELEUZE; GUATTARI, 2010), o que move os corpos é o desejo, e o desejo é produtivo. Essa busca pelo materialismo de uma existência ativa atrai Espinosa como aliado (cf. DELEUZE; GUATTARI, 2010). No espinosismo, o desejo é a essência do humano e de qualquer ser; para Deleuze e Guattari (apud SILVA, 2007), o corpo é matéria imanente na qual agir e pensar não se separam.

Retomando a noção de CsO em Deleuze e Guattari, Cintia Silva (2007), diz que, especialmente em *Mil Platôs*, os autores recorrem ao espinosismo após tomar de Antonin Artaud (2004) o conceito de CsO, na intenção de problematizar o corpo como um plano de experimentação perpassado por potências e limites. A autora conclui que o inconsciente é o corpo para esses autores (SILVA, 2007). O corpo definido como a capacidade de afetar e de ser afetado (SPINOZA, 2009) envolve produzir relações e proporções de movimentos e de repouso sobre as infinitas partes que o compõem. Nesse entendimento, o corpo não se separa do pensamento e dá a pensar em cada encontro que experimenta. Retomando a ideia de Rolnik (2004), conhecer o mundo como matéria-força ou como potência diz do modo como os corpos se relacionam com outros corpos e com as coisas humanas e não humanas produzem fluxos diversos de interação e de desejo.

A potência de afectar e de ser afectado conduz a certa performatividade e aos modos de vida específicos dos indivíduos infantis, modos que, para existir, precisam do contato com outros modos, com outros fluxos afectivos, momento em que os termos binários do gênero ou da sexualidade são ativados. O *lugar~corpo infantil* traz então contornos e encarnações performativas (BUTLER, 2016) que não são mera causalidade nem representação, mas conceituação e saber interessado. No entanto, esses signos não são lugares e trajetos inescapáveis, fixos ou eternos, não se ocupam de um todo enquanto planos de normalização dos gêneros e das sexualidades, uma vez que deixam

abertas sendas, sulcos, rupturas, linhas de fuga, desvios necessários. O conceito anticartesiano de substância de Espinosa (apud DELEUZE, 2017), desdobrado em atributos infinitos e em modos infinitos, diz da existência como possibilidade múltipla pois são múltiplos os modos de vida.

Pensar o gênero em ambiente escolar designa desviar da apreensão dicotômica da matriz heteronormativa na busca do encontro com os Estudos de Gênero pós-estruturalistas. Desse encontro se quer alcançar práticas pedagógicas que ousem sair do cinismo da tradição binária no que refere ao *lugar~corpo infantil*, ações que objetivem experimentar e dar vazão a outras formas de construção de si em multiplicidades individuais, que não ajam para cercear manifestações do desejo como força e potência de vida, especialmente nas aulas de Educação Física escolar. Nesse sentido,

Recusando as possibilidades majoritárias sobre as formas de escolarização da sexualidade, abre-se a perspectiva de produzir outros lugares. Além das implicações conhecidas, é importante ressaltar que a presença da sexualidade na escola pode também ser uma estratégia de ação política contra muitas coisas que ficaram estabelecidas pelo dispositivo de sexualidade. Além do encontro com as perspectivas pós-estruturalistas dos estudos de gênero e da sexualidade, as teorizações queer são muito profícuas para a denúncia das normatizações, das violências contra os múltiplos sujeitos sexuais e a localização e reconhecimento dos modos de vida outros e outras sexualidades além da norma. Desse modo, recusar os lugares definidos para os gêneros e as sexualidades, desde uma perspectiva masculina e heterossexual, significa também reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres. (CÉSAR, 2014, p. 26)

Pensando o corpo como expressão e linguagem, é possível dizer que não existe uma mente racional e soberana agindo sobre um corpo submisso, como Timothy Ingold (2010, p. 21) apresentou na ideia de uma educação da atenção, num “[...] processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido”. As palavras de ordem que são repetidas no território da educação formal tendem, ao projetar uma atitude de aprendizagem, a deixar espaço para as singularidades criativas. Compreende-se que o processo educativo que se impõe sobre o *lugar~corpo infantil* também o desloca para preencher os vazios que se fazem entre as estruturas objetivas e subjetivas que delineiam sua expressão.

Falando do corpo como o lugar do desejo e da produção de afetos e expressão, e tentando fugir da tagarelice moralizante que busca predefinir o corpo infantil, podemos

dizer que o *lugar~corpo infantil* nunca é totalmente capturado por linguagens faladas/escritas/expressadas, embora a linguagem acesse seus modos de ser, sua subjetividade e afetividade. Há que se intuir esse *lugar~corpo infantil* para além das formas e parâmetros normativos que buscam perfazê-lo no ambiente escolar. Esse intuir se associa à noção de intuição em Deleuze. Silvio Gallo (2017, p. 33) comenta que

[...] a *intuição* deleuziana não pode ser confundida com o sentido de intuição nos místicos ou em Descartes, por exemplo. Não se trata de intuir “a partir do nada” uma ideia clara e distinta ou mesmo uma revelação; a intuição, em Deleuze, é um trabalho de pensamento que, articulando multiplicidades de conceitos, intui novos conceitos.

Sublinha Gallo (2017) que as multiplicidades, na perspectiva deleuziana, não são alcançadas por via de uma racionalidade linear e arborescente, uma vez que “[...] as multiplicidades são por elas mesmas ou são o ponto no qual o múltiplo passa a estado de substantivo” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 8). O entendimento de que cada existência é múltipla e singular implica em mostrar que “[...] as multiplicidades ultrapassam a distinção entre consciência e inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 8). As multiplicidades insinuam as territorialidades sempre em movimento de desterritorializar-se, intentando movimentar práticas de ensino e aprendizagem voltadas a uma educação descentralizadora pela atenção aos corpos e às sensibilidades no ambiente escolar; compete agilizar outros modos de estar na escola como *corpo~professora* e *lugar~corpo infantil*. É preciso considerar de outro modo esse *lugar~corpo infantil* na busca de desterritorializá-lo do hoje diante da definição de seus limites no próprio meio escolar.

Tecido por múltiplas linhas, esse *lugar~corpo infantil* está em constante movimento. Fazemos uso da noção foucaultiana de saber-poder e das compreensões voltadas ao gênero e sexualidade, algumas tornadas como orientações nas chamadas políticas da diversidade, que perpassam os processos de identificação e de representação no âmbito da instituição escolar, local onde está sendo observado esse corpo menor, em termos de poder e de espacialidade. Neste sentido, a proposta contempla também as contribuições vindas dos Estudos de Gênero pós-estruturalistas quando objetiva tratar do exercício de poder hierárquico e normalizador. Como diz Michel Foucault (2015, p. 171), em oposição ao “[...] dispositivo de sexualidade, o ponto de apoio do contra-ataque não deve ser o sexo-desejo, mas os corpos e seus prazeres”. Porém entendemos que há uma sobreposição na qual a sexualidade se transveste em desejo produtivo e

potência de existir, o que permite organizar um plano aberto no qual um *lugar~corpo infantil* se faça existir e resistir, liberando devires, fluxos e outras atitudes subversivas diante das formas normatizadas de existência. Corpo é movimento e energia dissonante capaz de deslocar uma corporeidade que a escola busca normalizar; corpo tátil que percorre as linhas limites e linhas de fuga que delineiam as aulas de Educação Física escolar.

Os debates de gênero e a formação de professoras/es

Debatendo a política do corpo presente nos discursos conservadores que notadamente se apresentam no contexto ocidental desde a década de 1990, Pierucci (2013) comenta que essas narrativas procuram manter as desigualdades. Dentre elas se incluem as iniciativas progressistas que, na tentativa de valorizar as diferenças, acabam por manter fatores de hierarquização e de subordinação implícitos em uma lógica identitária. Conforme escreve Butler (2016, p. 162), o “[...] corpo só ganha significado no discurso no contexto das relações de poder”, abrigando simultaneamente efeitos de poder e práticas de resistência, nos termos foucaultianos. Ao não desconsiderarmos os mecanismos ainda presentes do poder disciplinar no interior de ambiente escolar que retroprojetou o *lugar~corpo infantil*, nos aproximamos de Foucault, que disse que:

[...] temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos. (FOUCAULT, 2010, p. 209)

Embora tal biopolítica não esteja voltada ao corpo de maneira individualizante, como na anatomopolítica, permanece tendo na leitura dos corpos o marcador de segregação e normalização que envolve, por exemplo, o racismo e as fobias em termos de gênero e de sexualidade. A Educação Física escolar, enquanto território desta análise, uma vez que é delimitada por orientações pedagógicas que correspondem a essa área do conhecimento, envolve dimensões éticas~estéticas~políticas que podem agregar às corporeidades escolarizadas em processo de formação uma noção mais ampla de cidadania. Apesar de haver estudos feitos no Brasil na área da Educação Física escolar que se debruçam sobre a obra foucaultiana, estes acabam por discutir os processos de captura e de normalização das

corporeidades a partir das noções de disciplina e de anatomopolítica. Tais estudos, que não chegam a apontar perspectivas de resistência vindas da infância, quando tratam dos arranjos biopolíticos de controle da população LGBT, ignoram as possibilidades de criação de si. Deleuze e Guattari, no volume 3 de *Mil Platôs*, dizem que:

O CsO é o ovo. Mas o ovo não é regressivo: ao contrário, ele é contemporâneo por excelência, carrega-se sempre consigo, com seu próprio meio de experimentação, seu meio associado. O ovo é o meio de intensidade pura, o *spatium* e não a *extensio*, a intensidade Zero como princípio de produção. Existe uma convergência fundamental entre a ciência e o mito, entre a embriologia e a mitologia, entre o ovo biológico e o ovo psíquico ou cósmico: o ovo designa sempre esta realidade intensiva, não indiferenciada, mas onde as coisas, os órgãos, se distinguem unicamente por gradientes, migrações, zonas de vizinhança. O ovo é o CsO. O CsO não existe “antes” do organismo, ele é adjacente, e não para de se fazer. Se ele está ligado à infância, não o está no sentido de uma regressão do adulto à criança [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 31)

O CsO não opera cronológica e linearmente; ele se movimenta na presentidade, não capturado, não agenciado, não orientado pelo dispositivo de sexualidade (FOUCAULT, 2015) ou pela matriz de inteligibilidade heteronormativa (BUTLER, 2016) do gênero, atual, novo de novo. No entanto, ele também não se prolonga infinitamente, mesmo sendo infinita sua potência ou poder de autocriação de se fazer constantemente. Esse entendimento ético, vindo de Espinosa, se anuncia contrário ao pensamento cartesiano uma vez que refuta uma cisão binária e numérica das formas de existência também em termos de gênero e de sexualidade. Conforme estudos de Deleuze sobre a *Ética* de Espinosa, há

[...] uma distinção [que] não seria numérica se as coisas não tivessem o mesmo conceito ou a mesma definição; mas essas coisas não seriam distintas se não houvesse fora da definição uma causa exterior por meio da qual elas existiriam em tal número. Duas ou mais coisas numericamente distintas caso se referissem a uma causalidade externa capaz de produzi-las. Ora, quando afirmamos que substâncias são produzidas, temos muitas ideias confusas ao mesmo tempo. Dizemos que elas têm uma causa, mas que não sabemos como essa causa procede; acreditamos ter uma ideia verdadeira dessas substâncias, porque são concebidas por elas mesmas, mas duvidamos que essa ideia seja verdadeira, porque não sabemos por elas mesmas se elas existem. Reencontramos aqui a crítica da estranha fórmula cartesiana: o que *pode* existir por si. Quando aplicamos essa causalidade às substâncias, nós a fazemos atuar fora das condições que a legitimam e a determinam. Nós a afirmamos, mas no vazio, retirando dela toda determinação. (DELEUZE, 2017, p. 34)

Os termos binários do gênero ou da sexualidade heteronormativa não são retirados do contexto em que surgem, pois impõem modos de vida específicos e, assim sendo, não existem por si, mas são provocados, conduzidos, tramados, tangenciados a partir do que se reproduziu de outras vivências tomadas como modelo. Foucault (2015) denuncia que há um filtro na história que colhe informações sobre as experiências que interessam ao poder repeti-las, delas colhidas os conteúdos de numa *vontade de saber*.

É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso a sua própria inteligibilidade (já que ele é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada desse corpo do qual constituiu simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força da pulsão à singularidade de uma história). (FOUCAULT, 2015, p. 169)

Avançando nos Estudos de Gênero e, inseparavelmente, pensando a sexualidade, Judith Butler (2016) aponta para os contornos e encarnações performativas ao dar a entender que não são mera causalidade nem representação, mas conceituação, saber interessado, imagem e signo criados com fins de controle e orquestração. Os comportamentos sexuais e afetivos dos corpos não são lugares e trajetos inescapáveis à política do estado, mas localizações fixadas ou eternizadas em uma estrutura. Porém tal estrutura nunca é ocupada de um todo, permitindo que se façam rachaduras nos planos de normalização dos gêneros e das sexualidades uma vez que novas vivências e modos de se perceber e operar com o desejo e os afetos que permeiam os corpos sempre podem inaugurados. Para Butler:

[...] certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas de inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero. (2016, p. 44)

As linhas de investigação e os procedimentos que propomos se abrem a um pensar~corpo capaz de provocar sensibilizações não excludentes, separatistas, pois, mesmo nas políticas públicas de inclusão — a chamada “diversidade” de gênero e de sexualidade — existem processos de in/exclusão (MATOS, 2021). Esses processos, ao

não se deslocarem de uma vontade moral, exigem atitudes que vão de encontro a uma ética das *multidões queer*. Paul B. Preciado (2017) diz que, diante delas, se move um conceito anticartesiano de substância que invalida a dualidade de gênero e, correlacionando tal noção ao pensamento deleuziano-guattariano, indica também a compreensão de que o corpo refere um indivíduo que é múltiplo assim como são múltiplos e infinitos seus modos de perceber e expressar afetivamente a vida.

Nesta última linha, ocupamo-nos de pensar as individualidades e as cooperações no âmbito do trabalho escolar. Uma formação docente que de pronto desconsidere as minúcias e sutilezas engendradas pelo autogoverno próprio das biopolíticas, mesmo que inclusivas, atualmente corre o risco de, em prol da população LGBT, prestar-lhe um desserviço na medida em que a própria identificação no âmbito da diversidade já constrói um processo de separação e não de multiplicação das diferenças em si.

Segundo Guacira Lopes Louro (2015), no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1960, o multiculturalismo passa a abordar o corpo por meio das conhecidas categorias de análise: o sexo, a classe e a nacionalidade. Na década de 1990, a área da Educação será precursora dos Estudos de Gênero pós-estruturalistas, que farão uma ruptura com o multiculturalismo, uma vez que essa proposta de análise permanece sobrecarregada pela representação associada à lógica identitária, que, em seus termos, passa a ser criticada pela *Queer Theory* surgida nos Estados Unidos nos anos 1980.

Numa atitude *queer*, no seu surgimento, se tomava a expressão como verbo que implica a prática, o que passa por movimentar algo dado, pretensamente fixo e, sobretudo, pejorativo em uma não identidade que se dirige às multiplicidades ou *multidões queer*⁶ (PRECIADO, 2011). O campo da Educação no Brasil recebe a contrassexualidade do filósofo espanhol Paul Preciado, e, ainda que a sigla Q tenha sido incorporada à antiga versão LGBT, os estudos de gênero, enquanto militância ativa, tentam criar uma identidade “mais aberta”, correndo o risco de que a esta perca sua potência subversiva nessa aplicação identitária do termo.

A educação assim entendida é na sua gênese inclusiva, mas os processos de educação da população é que passaram e passam por processos de segregação, exclusão, em diferentes graus e tempos diferenciados. Portanto, são essas práticas que devem ser analisadas e reinventadas para que a escola possa viver a condição da inclusão. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 112)

⁶ Quando da publicação desse texto, o autor ainda utilizava o nome conferido no nascimento, ou seja, Beatriz Preciado.

Nessa premissa subjetiva de inclusão, resguardam-se os processos formativos das/dos docentes, mas, na prática, não se torna uma vivência discente potente e afirmativa. Assim, “[...] da perspectiva dos estudos de gênero pós-estruturalistas, destacamos a importância de examinar como o gênero opera, estruturando as práticas de governamento voltadas para os docentes” (CORCINI; DAL’IGNA, 2012). Quando pensamos o campo próprio na Educação Física escolar, temos pesquisas que apontam para o viés disciplinar, preocupadas com uma ideia representativa de “papéis de gênero” ao girar em torno da própria matriz binária de inteligibilidade.

Considerações finais

Como diz Deleuze (2000), por mais simples e ingênua que possa parecer essa apreensão filosófica espinosista acerca da infinitude das formas de existência e da indivisibilidade da substância por fatores externos, podemos, com ela, apostar na proliferação da vida e dos modos de experimentá-la, afetivamente e efetivamente. Trata-se de uma noção ética que aposta nas possibilidades do corpo como campo de afetos e que busca escapar dos padrões numéricos e binários que tendem a agir pelo extermínio e controle da multiplicidade. Embora Deleuze (1997) tenha ponderado que Espinosa concorda em partes com Descartes quando concebe que, estritamente, uma distinção real “[...] é sempre um dado da representação: duas coisas são realmente distintas quando *concebidas* como tais, isto é, ‘uma sem o apoio da outra’, de tal maneira que *concebemos* uma ao negarmos tudo o que pertence ao *conceito* da outra” (DELEUZE, 2017, p. 37).

Tudo se passa, então, pelo nível conceitual e discursivo, o que pode ou não ser concebido como representações no campo dos gêneros e das sexualidades, compondo suas encarnações em corporeidades escolarizadas. Procuramos, nos estudos em que nos apoiamos, uma perspectiva ética e, por meio de uma cartografia esteticamente rizomática, nos impomos a tarefa de localizar linhas que implicam um *lugar~corpo~infantil* no ambiente escolar. Apoiadas em Foucault, Deleuze e Guattari e Butler, entre outras/os autoras/es, buscamos levantar em coro a questão das potencialidades do corpo, recuperando o que dele foi dito e se tornou um saber-poder ou uma imagem de pensamento normativa que, de todo modo, se constitui na linguagem e se efetiva performativamente no que diz respeito aos gêneros e às sexualidades. Sendo

esse corpo o objeto de estudo no processo educativo do componente curricular da Educação Física escolar, nos interessa observar os processos de subjetivação homogeneizadores, que tendem a confinar um *lugar~corpo~infantil* ao modelo prévio.

Os procedimentos desta pesquisa em constante desenvolvimento e re-criação têm almejado buscar por práticas e propostas docentes que venham permitindo que esse corpo expresse seus afetos, desejos e percepções, contribuindo para o entendimento de que o desejo é produtivo. Sendo produtivo, o desejo pode ser potencializado, sensibilizado por práticas de autoconhecimento que implicam em respeitar o modo como os corpos infantis se autocriam em meio a outros corpos, se afetam e são afetados por outros corpos, construindo para si modos possíveis de uma existência alegre, leve e fluída. Uma maneira única, singular e múltipla de viver, no sentido das afecções alegres que esse corpo pode experimentar e produzir espaço escolar.

Referências

ARTAUD, Antonin. *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 2004.

BOURCIER, Sam. *Queer Zones*. Trad. de Henrique Provinzano Amaral e Thiago Mattos. São Paulo: Crocodilo; São Paulo: n-1 edições, 2022.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 10.ed. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Escolarização da sexualidade: apontamentos para uma reflexão. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (org.). *Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia*. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p. 17-28.

CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Unijuí, 2000.

CUNHA, Cláudia Madruga. A professora rizoma: TPM e magia na sala de aula. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 157-168, 2002.

_____. Poder-saber e ética na escola: o impossível na experiência da infância moderna. In: AQUINO, Juilo Groppa; CARVALHO, Cláudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (org.). *Sandra Mara Corazza, vida, obra, etc.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022a. 218-239.

_____. Cartografia e pesquisa rizoma: especulações e experimentações em arte educação. In: CUNHA, Cláudia Madruga (org.). *Cartografia e pesquisa rizoma: especulações e experimentações em arte educação*. Rio de Janeiro: Pimenta Cultural, 2022b. p. 23-51.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Porto: Relógio D'água, 2000.

_____. *Espinosa e o problema da expressão*. Trad. do GT Deleuze – 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. *Lógica do sentido*. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, v. 1, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, v. 4, 1997.

_____. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2.ed. São Paulo: Editora 34, v. 3, 2012.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada*. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para ciências humanas e sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Em defesa da sociedade*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *A ordem do discurso*. 24. ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

KLAUS, Viviane. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 185-205.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 31, p. 6-25, 2010.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATOS, Thais Adriane Vieira de. *Gênero e sexualidade na escola: o paradoxo da in/exclusão*. Curitiba: Appris, 2021.

MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, 2015.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Corpo, linguagem e educação. *DO CORPO: Ciências e Artes*. Caxias do Sul, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2011.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. Trad. por Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrassexual*. Trad. de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2017.

ROLNIK, S. O ocaso da vítima: para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência. In: LINS, Daniel Soares; PELBART, Peter Pál (org.). *Nietzsche e Deleuze: bárbaros, civilizados*. São Paulo: Annablume, 2004.

SILVA, Cintia Vieira da. O funcionamento das multiplicidades no inconsciente espinosista em Mil platôs. In: JR, Hélio Rebello Cardoso; SANTANA, Roberto Duarte (Orgs.). *Inconsciente-multiplicidade: conceito, problemas e práticas segundo Deleuze e Guattari*. São Paulo: UNESP, 2007.

SOËTARD, Michel. *Jean-Jacques Rousseau*. Trad. de Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Editora Massangana, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

UNO, Kuniichi; Santo, LAYMERT Garcia dos. *Guattari: confrontações*. São Paulo: N-1, 2016.

Recebido em outubro de 2022.

Aprovado em janeiro de 2023.