

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

A FORÇA DA NÃO-VIOLÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES BUTLERIANAS AO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Aline Santos do Nascimento, Raquel Aline Pereira de Souza, Marcos Garcia Neira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10513>

Submetido em: 2024-11-19

Postado em: 2024-12-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Marcílio Souza Júnior (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4138-4330>)

ARTIGO

**A FORÇA DA NÃO-VIOLÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES BUTLERIANAS AO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NO CONTEXTO PANDÊMICO**

ALINE SANTOS DO NASCIMENTO¹

<https://orcid.org/0000-0001-8058-9203>

e-mail: nasc_aline@hotmail.com

RAQUEL ALINE PEREIRA DE SOUZA²

<https://orcid.org/0000-0003-1172-6117>

rapSouza88@gmail.com

MARCOS GARCIA NEIRA³

<https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

mgneira@usp.br

RESUMO: Na sociedade atual globalizada, neoliberal, multicultural e desigual, as tensões políticas, culturais e sociais podem modificar as condutas dos sujeitos e o modo com que passam a olhar a si, aos outros e às coisas do mundo. Por vezes, as práticas de violência são utilizadas como mecanismo de normatização, controle, coerção e condições de morte a certas existências que não compactuam com as normas estabelecidas por grupos que exercem o poder na teia social. A pandemia ampliou o nosso olhar sobre a violência, basta lembrar-se que o retorno ao ensino presencial fez eclodir inúmeros conflitos atrelados à relacionalidade. O presente artigo objetiva pensar a força da não-violência como um princípio ético-político pautado na responsabilidade ética baseada na relacionalidade. No atravessamento dos estudos de Judith Butler em diálogo com o arcabouço teórico do currículo cultural da Educação Física, o artigo fomenta espaços para a criação de possibilidades de uma educação pela forma-de-vida.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Pandemia.

**THE POWER OF NONVIOLENCE:
BUTLERIAN CONTRIBUTIONS TO THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION IN THE
PANDEMIC CONTEXT**

ABSTRACT: In today's globalized, neoliberal, multicultural and unequal society, political, cultural and social tensions can change people's conduct and the way they look at themselves, others and things in the world. Sometimes, practices of violence are used as a mechanism of standardization, control, coercion and conditions of death for certain existences that do not agree with the norms established by groups that exercise power in the social web. The pandemic has broadened our view of violence, given that the return to face-to-face teaching has triggered countless conflicts linked to relationality. This article aims to think about the power of non-violence as an ethical-political principle based on ethical responsibility based on relationality. By crossing Judith Butler's studies in dialog with the theoretical framework of the

¹ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, São Paulo (SP). Brasil

² Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, São Paulo (SP). Brasil

³ Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo (SP). Brasil

cultural curriculum of Physical Education, the article fosters spaces for the creation of possibilities for an education for the way-of-life.

Keywords: Physical Education. Curriculum. Pandemic.

EL PODER DE LA NO VIOLENCIA: APORTACIONES BUTLERIANAS AL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO PANDÉMICO

RESUMEN: En la sociedad actual, globalizada, neoliberal, multicultural y desigual, las tensiones políticas, culturales y sociales pueden modificar el comportamiento de las personas y su forma de verse a sí mismas, a los demás y a las cosas del mundo. En ocasiones, las prácticas de violencia se utilizan como mecanismo de normalización, control, coacción y condiciones de muerte para determinadas existencias que no concuerdan con las normas establecidas por los grupos que ejercen el poder en el entramado social. La pandemia ha ampliado nuestra visión de la violencia, dado que el retorno a la enseñanza presencial ha desencadenado innumerables conflictos ligados a la relacionalidad. Este artículo pretende pensar el poder de la no violencia como principio ético-político basado en la responsabilidad ética fundamentada en la relacionalidad. Al cruzar los estudios de Judith Butler en diálogo con el marco teórico del currículo cultural de la Educación Física, el artículo propicia espacios para la creación de posibilidades para una educación para la forma-de-vida.

Palabras clave: Educación física. Curriculum. Pandemia.

INTRODUÇÃO

O desenho social contemporâneo é globalizado, multicultural, neoliberal e profundamente desigual. Nesse contexto, os sujeitos vêm sendo indicados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos a partir de padrões e referências, normas, valores e ideais da cultura dominante: branca, burguesa, cristã, masculina e heterossexual. Segundo Dardot e Laval (2016), a razão neoliberal possui conjunturas normativas que orquestram a maneira como os sujeitos conduzem a si mesmos, ou seja, cada pessoa é uma empresa a ser gerida e um capital a se multiplicar por meio de relações ancoradas na concorrência e na individualidade. A lógica financeira nada tem a ver com a solidariedade. Os sujeitos de direito se transmutam em (auto)empreendedores. Essa forma gerencial da ação pública atenta diretamente contra a lógica democrática da cidadania social, reforçando as desigualdades e refugando “subcidadãos” e “não cidadãos”.

Apesar da tentativa de regulação e captura, a pós-modernidade se caracteriza pela visibilidade da diferença. Diferentes posições de sujeito são produzidas e não há garantia/controlado dessas fabricações, sua estrutura permanece aberta, onde surgem espaços para outras condições de vida. O processo de globalização explode novas condições de existência baseadas na descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento de uma essência ontológica, um sujeito pré-discursivo. Para Milton Santos (2011), é possível pensar e construir outros horizontes além daqueles da maximização do desempenho, da produção ilimitada, do controle generalizado e das produções violentas do Estado - necroestado brasileiro

(SAFATLE, 2019). Urge a necessidade de deslocar-se de moldes heteronormativos, individuais, pré-concebidos, fechados, que limitam os sujeitos no âmbito de seus desejos e anseios, a fim de produzir estéticas corporais-sociais que tensionam o cis-tema.

O currículo cultural da Educação Física emerge nesse cenário. Sua epistemologia mostra que docentes e pesquisadoras/res não se abstêm de suas responsabilidades éticas em construir outras racionalidades, que não aquelas que dificultam a vida e fortalecem as desigualdades sociais. Colocando no centro do processo a cultura, proporcionam as condições para que estudantes tenham a oportunidade de fazer uma leitura mais apurada e uma elaboração contextualizada das práticas corporais, identificando seus conhecimentos e mecanismos de produção, regulação e controle das subjetividades. A maleabilidade dessa perspectiva de ensino e seu caráter aberto, a-centrado, performativo, possibilita a escrita de uma prática pedagógica em diálogo com a atual conjuntura social-cultural-política caracterizada pelas incertezas da pós-modernidade.

Não bastasse toda essa conjuntura, a pandemia de Covid-19 nos afetou e continua afetando. Suas implicações e efeitos carecem de estudos, ainda que as ciências tenham se dedicado a pensá-la, interpretá-la e explicá-la desde o início. É o caso, por exemplo, do retorno ao ensino presencial e a eclosão de conflitos atrelados à relacionalidade entre os sujeitos da educação (SEFFNER, 2021).

O artigo em tela aposta no gesto analítico e propositivo ao arriscar-se a pensar nas condições de produção de novas inteligibilidades capazes de ampliar os marcos de reconhecimento, ou seja, as condições de ser reconhecida/o (BUTLER, 2015) em meio ao caos. Ressaltamos que as posições de sujeito dissidentes - enquadradas pelas heteronormatividades como existências que pouco ou nada valem - existem, persistem e transitam na sociedade. Nascimento (2022) nos interpela a deslocar as concepções binárias e individuais que impedem a propagação de outras narrativas, através do estabelecimento de alianças, laços e afetos, bem como pensar na produção de relacionalidades pautadas numa ética que priorize outras condições de vida que não aquelas pandemônicas, neofascistas, negacionistas, extremistas, terroristas, antidemocráticas e... e... e...

Nessas andanças, destacamos duas cenas didáticas que apresentam tensões relacionadas às questões de gênero e sexualidade que eclodiram durante as tematizações das dancinhas do TikTok (NASCIMENTO, 2021) e das ginásticas (NASCIMENTO, 2022), o que nos incita a pensar com cautela e rigor epistêmico as questões que permeiam a violência no chão da escola, sobretudo, no contexto pandêmico, tendo como pano de fundo o desenho social contemporâneo. Com isso, seguimos na esteira da interpretação provisória de Nascimento (2022) quando afirma a força da não-violência como um princípio ético-político na teoria curricular cultural da Educação Física.

CONFLITOS EM CENA: O FAZER DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO

Em decorrência da pandemia de Covid-19, o governo do estado de São Paulo por meio do decreto nº 64.864, de 16/3/2020, determinou a suspensão das aulas. Na mesma data, a prefeitura da cidade de São Paulo homologou o decreto nº 59.283, que declara situação de emergência de saúde pública, determinando a interrupção gradual das aulas da rede municipal de ensino. Esse contexto gerou diversas tensões e a pergunta que nos colocamos foi: como ficariam as aulas, em geral, e as aulas de Educação Física, em específico?

Desafios postos, profissionais da educação se viram na necessidade de adaptar suas práticas ao meio virtual e aí permanecemos por pouco mais de 12 meses no modo que se tornou conhecimento como ensino remoto emergencial. A questão do acesso foi bastante discutida e como medida para tentar dirimir a iminente problemática, a Secretaria Municipal de Educação optou pela distribuição de equipamentos (tablets) com acesso à internet e do material digital Trilhas da aprendizagem.

Em março de 2021, com a flexibilização dos protocolos de segurança sanitária, optou-se pela hibridização do ensino de maneira emergencial. Nesse momento foi definido o retorno gradual das/os estudantes às salas de aula, o que suscitou preocupações em torno da segurança sanitária das pessoas que circulavam na escola; na recuperação do processo ensino-aprendizagem; nas relações interpessoais que precisariam ser reatadas após o período de distanciamento social; tudo isso com o rodízio da presença dos estudantes, protocolo que visava evitar a concentração de pessoas nas escolas.

É nesse contexto que duas pesquisas foram realizadas (NASCIMENTO, 2022; SOUZA, 2023) em uma escola municipal na zona leste da cidade de São Paulo. Ambas apontam, em alguma medida, os embates do retorno; os desafios e o trabalho docente para manter a relação pedagógica professorado-alunado.

Com a retomada das atividades presenciais, mesmo que rodiziando as turmas, inúmeros choques passaram a acontecer entre os sujeitos da educação. O longo período de ausência do ambiente institucional parece ter influenciado a maneira de agir das crianças, jovens e adultos, gerando comportamentos como a impaciência de ficar em sala de aula, a exigência de atenção desmedida e, por fim, a violência, principalmente verbal.

Durante a tematização das ginásticas, uma cena chamou a atenção. O registro feito por um aluno mostra a representação de uma batalha em que se inscreve uma espécie de subjugação das mulheres. Além disso, falas como “sabia que a mulher que manda no homem?”; “os meninos são mais fortes que as meninas”; “não vou chorar porque eu sou homem e minha mãe falou que homem não chora”, para além das questões de gênero, inscrevem a forma violenta com a qual as identidades são forjadas e, de certa forma, essa violência é visível nas relações interpessoais (NASCIMENTO, 2022; SOUZA, 2023). Nos momentos em que estudantes compartilharam as vivências das ginásticas, observaram-se comparações e narrativas pejorativas sobre si e as/os colegas que fizeram lembrar as técnicas de ranqueamento observadas por Alves e Paraíso (2013) numa escola mineira. Algo semelhante aconteceu durante as apresentações da ginástica rítmica, quando as estudantes brigavam para impor suas condições

alegando serem melhores que as demais, debochavam dos grupos que tinham dificuldades e torciam veementemente para o fracasso alheio. Não à toa, um estudante, ao ser questionado sobre o que tinha ficado sobre a tematização, elaborou o registro abaixo.

Figura 1: O que mais te marcou na tematização das ginásticas?



Fonte: Registro discente.

Já na tematização das dancinhas do Tik-Tok constatamos outra cena inusitada com relação às questões de gênero. Durante a assistência aos vídeos, ao entrar em contato com inúmeras gramáticas corporais, dois estudantes se recusaram a participar, taparam os ouvidos e os olhos com as mãos e a máscara, pontuando que alguns vídeos eram de mulheres dançando. Desesperado, um deles gritou: “Tira disso, eu sou de Jesus”, já o outro reagiu à proposta do encontro: “Eu não quero vir mais para a escola não”. Tela do vídeo congelada, som mutado, deu-se início a uma conversa. Um menino que estava dançando disse: “Os meninos querem ouvir outras músicas”. Já o menino que disse não querer voltar para a escola foi enfático: “Eu não quero mais dançar nada”; Eu quero ir pra igreja rezar para Jesus”.

Figura 2: Meninos se recusando a assistir vídeos do TikTok.



Fonte: Registro docente.

As feminilidades e masculinidades são produções discursivas que nos interpelam a constituir e agir de acordo com as exigências normativas (NASCIMENTO, 2021). A dança, enquanto prática corporal que dissemina representações não está isenta da configuração de corpos abjetos, por isso, o olhar atento da/o docente e o compromisso firmado quando assume colocar em ação o currículo cultural da Educação Física: alinha sua epistemologia pós-crítica, princípios ético-políticos e cenas didáticas às possibilidades estéticas que emergem no decorrer da tematização. Segundo Müller e Neira (2021), é no encontro com estudantes em aula que surge a possibilidade para a aquisição de diferentes experiências,

criando saídas para a constituição de outras formas de ser sujeito e, também, outros modos de fazer e dizer sobre as manifestações tematizadas e seus representantes.

Aqueles estudantes estavam negando a possibilidade de aparição pública de certas gramáticas corporais e não se davam conta que as músicas que embalavam as performances apresentadas no telão eram as mesmas que dançavam em outros momentos. Quando assistiram duas gramáticas corporais - na concepção da turma feminina e masculina - dançando juntas, o que se viu foi a produção do não reconhecimento. Aqueles corpos não compactuam com a norma que aqueles estudantes estabeleceram, sendo lançados ao campo da abjeção, da não existência. Na visão deles, a escola não era espaço para aquilo - lembrando que ambos dançavam com a turma quando não havia imagens e as músicas eram veiculadas pela caixa de som. Essa cena didática escancara que crianças também estão sendo rigidamente moldadas pelas heteronormatividades sociais. Apesar da conversa, no final do encontro, eles reiteraram seu desejo de não mais voltar.

Um trabalho nesse caminho pressupõe expor os sujeitos a eles mesmos em cada uma das aulas, de forma a desestabilizar certezas, incomodar e inquietar, até que surjam perguntas e se possa atuar sobre elas. O perguntar possibilita criar. Quando o professor questiona e problematiza, produz um leque de saídas, potencializa a criação de respostas (temporárias), e o experimentar dessas respostas modifica a todos, modificando também a relação que estabelecem com o mundo. (MÜLLER; NEIRA, 2022, p. 143).

Os conflitos nos ajudaram a parar para interrogar os discursos normativos sobre os gêneros, feminilidades e masculinidades que nos cercam, rondam, produzem e nos fazem atuar. Entretanto, não basta que essas discussões ocorram apenas nas cenas didáticas da Educação Física, elas precisam seguir para outros espaços escolares. O TikTok, além das danças, contribuiu para que pudéssemos compreender melhor como os modos de viver e existir no mundo são produzidos, confrontados, regulados. Enquanto corpos-sujeitos participantes das sociedades, estamos imersos nas relações de poder e nas lutas pela validação de significados. (NASCIMENTO, 2021, p. 18).

Uma das marcas mais fortes da pandemia foi o afastamento dos corpos. As relações interpessoais são inerentes à educação. Não há dúvida que é por meio do encontro com o diferente que podemos ampliar nossa noção de mundo e nos reconhecer, ou não, enquanto sujeitos. Durante o período de isolamento social deu-se a interrupção do encontro, do embate, das tensões, o que nitidamente refletiu no comportamento de todos os escolares. Seffner (2021, p. 63-64) nos ajuda a pensar sobre como a suspensão das atividades presenciais afetou os sujeitos da educação no que tange à relacionalidade. Ao problematizar as questões de gênero, raça e sexualidade, o autor interpretou questões que envolvem a vulnerabilidade e a desigualdade social.

A cultura escolar é marcada pelos esforços de negociação entre tantas diferenças. Escolas públicas não são igrejas, onde os fiéis aderem por livre vontade. A escola é obrigatória, e a criança ali irá conviver com colegas portadores de marcas pessoais e familiares que podem, talvez, ser muito distintas das suas. Antes que alguém pense ou diga 'meu Deus, como isso é ruim, que sofrimento, estar ali entre

tanta gente que não é igual a mim’, cumpre ressaltar que a escola é um espaço público, de valores republicanos, e é nela que se vai aprender a conviver com as diferenças. A diferença é uma relação, não uma coisa. A diferença é essa distância que se estabelece entre o que eu penso sobre tal tema, e o que o meu colega de classe pensa. A diferença não está no outro, ela está na distância, na relação entre nós. Há que se achar um ponto de diálogo para conviver, e esse exercício é um dos mais importantes no ambiente escolar. Sempre existe a possibilidade de dizer que o outro é que é o diferente, sem se dar conta de que provavelmente, aos olhos de muitos outros, quem é diferente sou eu. Negociações injustas e decisões punitivas na cultura escolar em torno de diferenças podem conduzir a situações de vulnerabilidade de pessoas ou populações. Ao contrário do que muito se escuta dizer de que ‘a base da sociedade é a família’, penso o contrário, que a base da sociedade é o espaço público, a qualidade do espaço público, e a escola é parte importante do espaço público. Se o espaço público escolar se pauta por decisões democráticas, com processos de negociação das diferenças que são respeitosos para todos os grupos sociais e buscam convivência dialogada e harmoniosa, teremos então um espaço público de qualidade, que ajuda na produção de uma sociedade democrática. Se, ao contrário, a escola reforça preconceitos, estigmas e discriminação contra grupos sociais, temos aí uma escola que não ajuda na produção de uma sociedade do bem viver.

A escola é um espaço social onde estudantes convivem com outras existências que, em outros ambientes, sequer se aproximam. Por essa característica, a escola é um espaço frutífero, ou não, para a produção de subjetividades capazes de ler a realidade à sua volta, compreender a precariedade constitutiva que atravessa seu corpo e estabelecer vínculos ético-políticos através da interdependência. A produção de laços através das alianças.

Para além do contexto pandêmico no chão da escola, não podemos esquecer que enfrentamos, durante o triênio 2020-2022, uma conjuntura de total descontrole político, econômico e de saúde. À época, o Brasil estava sob o governo de Jair Bolsonaro, que escancarou as portas da intolerância às diferenças. As narrativas negacionistas da ciência e antidemocráticas, reforçadas por um distorcido nacionalismo cristão, desencadearam, em janeiro de 2023, em uma invasão violenta/terrorista/golpista à Praça dos Três Poderes, em Brasília, orquestrada, executada e financiada por apoiadores do ex-presidente.

Além de alertar, a atual conjuntura nos obriga a questionar: em que medida a concepção da força da não-violência cunhada por Judith Butler nos ajuda a pensar o contexto escolar? Sem a intenção de apresentar uma resposta, buscamos traçar uma linha de raciocínio que faça sentido para esperar e urdir formas de lidar com o vírus mais letal que o Sars-Cov-2: o bolsonarismo.

A FORÇA DA NÃO-VIOLÊNCIA COMO FORMA DE CONFRONTAR O BOLSONARISMO

Duvido muito que a não-violência possa ser um princípio se entendermos por princípio uma regra consistente, passível de ser aplicada com a mesma confiança e da mesma maneira a toda e qualquer situação. Se há uma reivindicação de não-violência ou se a não-violência nos reivindica, parece ser outra questão. A não-violência surge, então, como um discurso ou um apelo. A pergunta pertinente, portanto, se torna: em que condições somos receptivos a essa reivindicação,

o que torna possível aceitar a reivindicação quando ela surge, ou, melhor dizendo, o que possibilita o surgimento da reivindicação? (BUTLER, 2015, p. 233).

Judith Butler é uma intelectual que pensa e tece proposições ao contexto social contemporâneo, ancorado em relações líquidas e edificado nas heteronormatividades sociais que produzem e regulam as condutas dos sujeitos. Seus escritos alimentaram a trama curricular e epistemológica da Educação Física cultural através das pesquisas de Augusto (2022) e Nascimento (2022), que se propuseram a pensar nas possibilidades contra-normativas baseadas em alianças *queer*, ou seja, do encontro mútuo e da assembleia de performatividades corporais dissidentes que transitam na sociedade e, ao existirem, escancaram o *modus operandi* heteronormativo, produzindo outras estéticas de corpo/vida/relação. Isso reforça o coro pela afirmação da força da não-violência como um princípio ético-político do currículo cultural de Educação Física.

Em *A força da não-violência: um vínculo ético-político*, Butler (2021) nos provoca a observar e, sobretudo, a compreender a violência a partir de um caminho diferente daquele a que estamos habituadas/os. Sua análise reconhece que os conceitos de violência e de não-violência são contestados e, por vezes, escorregam. A linha tênue entre um conceito e outro se relaciona à maneira como ambos são constituídos, ou seja, a definição do que seja uma ação/ato/gesto violento e a identificação de vidas/corpos/sujeitos violentos são elaborações sociais-culturais-políticas, produtos das relações de poder. Posto isso, é possível interpretar o Estado como detentor do monopólio da violência legítima, e as instituições como tendo um poder desproporcional em relação aos seus eventuais críticos e opositores.

Safatle (2019) está entre os analistas que pensam o Estado brasileiro como necroestado. Um Estado que produz condições de morte. Entre 2019 e 2022, às custas do desgoverno Bolsonaro, o descaso pandêmico e as mais de 690 mil vidas ceifadas, a proliferação de pandemônios (subjetividades que realçam e multiplicam as condições de morte), as tentativas golpistas e terroristas contra o Estado Democrático de Direito e suas instituições, entre outras insurreições neofascistas, urgiram a necessidade de estudos voltados à análise social, cultural e política, bem como à produção/criação/invenção de outras possibilidades de existência/resistência/relação.

Trazendo a discussão sobre violência para o campo da epistemologia, Butler escapa da apresentação de tipologias, pois reconhece a dificuldade de estabelecer o limite entre a violência e a não-violência, propondo antes uma reinterpretação desses conceitos. Em sua ótica, a violência é concebida como um ataque à interdependência social que caracteriza a vida, ou seja, um ataque às pessoas, mas, acima de tudo, um ataque aos vínculos ou laços sociais que nos unem num sistema de interdependência. Butler (2018) ressalta ainda que corpos em alianças são produzidos quando se reconhece a precariedade constitutiva que os atravessa, e a interdependência torna-se combustível propulsor de amparo e cuidado. É na relação com o outro que o corpo se produz e a vida se desenha. Na prática, essa concepção de violência vai desde atos de fala que ferem o outro, até à violência das estruturas sociais, econômicas e legais, passando pelo golpe tátil na carne.

O ponto sobre a não violência que desejo sublinhar é que não se trata apenas de sustentar um princípio em mente, mas de deixar que um princípio molde o comportamento de uma pessoa, até mesmo o seu desejo - pode-se dizer que é uma questão de ceder ao princípio. A ação não violenta não é simplesmente uma questão de exercitar a força de vontade para conter os impulsos agressivos; trata-se de uma luta ativa contra uma forma cultivada de constrangimento que toma forma corpórea e coletiva. A resistência não violenta exige um corpo que aparece, que age, e que em sua ação busca constituir um mundo diferente daquele que encontrou, o que significa confrontar a violência sem reproduzir os seus termos. A não violência não consiste apenas em dizer não a um mundo violento, mas trabalha o eu e sua relação com o mundo de uma maneira nova, buscando corporificar, ainda que de maneira provisória, a alternativa pela qual luta (BUTLER, 2018, p. 204).

Recorrendo ao seu gesto ímpar de produção analítica-política, qual seja, tecer diálogos profundos com suas/seus interlocutoras/es sem tornar-se refém, Butler defende a exposição de discursos/narrativas/práticas por meio dos quais a desvalorização e a destruição da vida operam, propõe um giro epistêmico, sobretudo ético-político, ao compreender a não-violência a partir da condição básica da interdependência entre os sujeitos - e sua relação com outros seres vivos e o planeta - e concebe a não-violência como uma prática de resistência à destruição. Nessa direção, a não-violência talvez seja reconhecida como uma prática de resistência que se torna possível, senão obrigatória, precisamente no momento em que a perpetração da violência parece ser o mais justificável e óbvio. Uma prática que não apenas impede um ato ou processo violento, mas que exige uma forma de ação constante, às vezes, agressiva. Butler sugere que pensemos a não-violência não apenas como a ausência de violência, ou o ato de se abster de cometer violência, mas também, como um compromisso permanente. Ou mesmo como um modo de redirecionar a agressão com o propósito de afirmar os ideais de igualdade e liberdade.

Uma ética e uma política da não violência teriam de explicar como os eus estão implicados na vida uns dos outros, ligados por uma série de relações que podem ser tão destrutivas quanto construtivas. As relações obrigatórias e definidoras se estendem para além do encontro humano diádico, motivo pelo qual a não violência não diz respeito apenas às relações humanas, mas a todas as relações vitais e inter constitutivas. (BUTLER, 2021, p. 25).

Nessa esteira é possível inferir que uma abordagem não violenta, baseada na criação de alianças e movimentos de resistência democrática que buscam desarticular as bases de regime autoritário - como se observa em governos de extrema direita -, pode se configurar em forte ferramenta de combate aos efeitos do bolsonarismo no Brasil. Há que se considerar a viabilização do diálogo e da conscientização para a produção de uma sociedade solidária baseada na defesa do direito às diferenças.

Em suma, não basta espelhar na resistência o mesmo modo de violência de que somos alvo. Nesse espelho, estamos recorrendo aos mesmos métodos das/os inimigas/os, os métodos de legitimar uma forma de violência a partir de uma ideia de autodefesa. O vínculo ético-político não pensa na autodefesa (individualismo), mas em termos solidários, comunitários e coletivos. A força da não-violência como forma de confronto pautado na interdependência. *Um princípio ético-político corporificado e coletivo.*

SUBJETIVIDADES SOLIDÁRIAS E O COMPROMISSO NO COMBATE AO BOLSONARISMO

Quando colocam em ação o currículo cultural, as/os docentes buscam viabilizar espaços de diálogo e reflexão, no decurso de suas tematizações, para a discussão/problematização de questões sociais contemporâneas, incluindo os impactos do bolsonarismo na sociedade brasileira, com a intenção de que sujeitos escolares compreendam e defendam a necessidade de valorizar as diferenças de maneira a escapar da lógica de propagação da violência, do apagamento, do silenciamento e da morte.

Na teoria curricular cultural da Educação Física, selecionarem uma prática corporal como objeto de estudo, planejarem as cenas didáticas e no decorrer de toda trama pedagógica produzida pela tematização, docentes são agenciadas/os pelos princípios ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conteúdos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes (BONETTO, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2020).

O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário, é uma agência móvel, que varia durante a tematização. Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou professora a eleger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do cenário escolar. (NEIRA, 2019, p. 43).

Concebendo a linguagem a partir do pós-estruturalismo, é importante frisar que ela “jamais captura o significado das coisas do mundo, mas sim, as produz, as faz circular ou interditar” (NEIRA; NUNES, 2022, p. 99). Nessa direção, os princípios ético-políticos e as cenas didáticas vão sendo concebidos ao passo que as pesquisas e as experiências de docentes que dizem colocar o currículo cultural em ação avançam, ou seja, novos acoplamentos teórico-metodológicos-curriculares são bem-vindos. Esse movimento não se faz apartado da realidade, tampouco se pretende universal. O princípio nada mais é do que uma forma de agenciamento resultante dos embates travados no interior do campo enunciativo, podendo ter seu significado - temporário - alterado a qualquer momento. Aqui recordamos da característica performativa, maleável, do currículo cultural de Educação Física que nos incita a realizá-lo, pensando, dizendo, fazendo de outro modo, e de novo, transgredindo seus limites.

Bonetto e Neira (2019), atravessados pela filosofia da diferença deleuze-guattariana, lançam o olhar para os princípios ético-políticos:

Na concepção filosófica em questão, podemos afirmar que os enunciados referentes aos princípios pedagógicos moveram agenciamentos flexíveis, por vezes desterritorializantes e sensíveis aos acontecimentos envolvidos no processo de criação de um currículo. Por isso, se constituem como linhas moleculares. Pelo exposto, devemos considerar que Deleuze e Guattari aderem à noção de Foucault (2009), de que a linguagem não se reduz a meramente representar os objetos, mas tem o poder de constituí-los, de modo que todos podem transformar de forma diferente o mesmo objeto, pelo poder imanente da linguagem em palavras de ordem. Tais transformações só acontecem no incorpóreo, ou seja, não se concretizam no mundo palpável. Por isso, como afirma Silva (2000), os princípios curriculares precisam ser entendidos como princípios ético-políticos. (BONETTO; NEIRA, 2019, p. 18).

Interrogando a produção discursiva das diferenças, bem como as características da sociedade, o currículo cultural não se pretende fechado em sua significação. Inserido na cultura que regula e é regulada a todo tempo pelas tensões geradas na disputa dos significados, das narrativas e do discurso, o currículo culturalmente orientado da Educação Física de 2024 não é narrado tal como era no início dos anos 2000. Deram-se diversos deslocamentos de entendimento de quais seriam os campos de inspiração, os princípios ético-políticos e as situações didáticas inerentes à pedagogia da diferença. A respeito desses deslocamentos, é possível perceber uma ampliação do leque de campos teóricos pós-críticos nos estudos publicados que se debruçam sobre o cotidiano escolar, a prática pedagógica e a formação docente. Se, inicialmente, as produções se inspiravam no multiculturalismo crítico e nos estudos culturais (AGUIAR; NEIRA, 2016), mais tarde sofreram influências do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo e, nos últimos anos, vêm se alimentando da filosofia da diferença e dos estudos decoloniais, feministas e *queer*. Nesse ensejo, ainda que sem qualquer garantia, deseja forjar subjetividades solidárias.

O currículo cultural de Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise, o compartilhamento e a desnaturalização de seus significados. Parte do princípio de que, se a escola for concebida como ambiente adequado para a discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram a afirmação das diferenças. Neira (2020a) resume, afirmando que tal perspectiva busca a formação de um sujeito solidário, aqui entendido como aquele que compreende a importância de toda e qualquer pessoa na sociedade, independentemente da condição de classe, raça, etnia, gênero ou religião, logo, a favor das diferenças. (BONETTO, 2021, p. 254).

A perspectiva de solidariedade aqui veiculada recusa qualquer empreendimento moral, ontológico ou meramente corporativista. Em face oposta, a dimensão de solidariedade adotada vincula-se a um empreendimento ético dos sujeitos. Em outras palavras, as pessoas são incentivadas a agir coletivamente, a empreender escolhas coletivizadas, a ponto de serem capazes de avaliar os efeitos dessas escolhas em si e nos outros. Não o fazem por obrigação ou por coerção. Butler (2018), tratando das formas de luta política e de reconhecimento das identidades de gênero e sexualidade, aduz que não existe relação interpessoal que não considere as condições sociais. A filósofa sustenta que a própria concepção da ação humana como universalmente condicionada implica que, quando fazemos a pergunta ética e política básica, 'Como devo agir?', logo fazemos uma referência implícita às condições do mundo e de ação que tornam esse ato possível. Ela questiona: 'O que significa agir em conjunto quando as condições de ação conjunta estão destruídas ou entrando em colapso?' (BUTLER, 2018, p. 20). Ela mesma responde afirmando que esse impasse pode se tornar a condição paradoxal de uma forma de solidariedade social, uma reunião representada por corpos sob coação ou em nome da coação, quando a própria reunião significa persistência e resistência (BONETTO, 2021, p. 290).

A tessitura do texto em tela nos induz a sugerir que incitadas/os a colocar em ação o currículo cultural, as/os docentes buscam formar sujeitos conscientes das problemáticas atuais, com vistas a agir em prol da produção de uma sociedade mais justa, menos violenta e menos desigual. Considerando a escrita-curriculo inerente à Educação Física culturalmente orientada, entendemos que o fazer docente é intimamente relacionado àquilo que leva o professorado a agir (agenciamento), portanto, entendemos que a/o docente somente guiará a tematização da prática corporal em curso, seja qual for, no sentido da compreensão dos efeitos da violência na sociedade, caso seja agenciado ética e politicamente para tanto. Sugerimos, então, que ao compreender a necessidade de fazer circular os significados, as produções discursivas que respaldam a escalada da intolerância e da violência que, por sua vez, reforça a ideia do

apagamento das diferenças, a/o docente possivelmente age no sentido de dirimir, em certa medida, seus efeitos violentos e, por conseguinte, encontra-se agenciada/o pelo *princípio da força da não-violência*.

PARA SEGUIR PENSANDO...

Concebemos o princípio como uma agência móvel - passível de novas elaborações, contestações e rupturas -, o currículo como um campo de luta pela validação de significados e produção de subjetividades (SILVA, 2011), além de constituir-se como empreendimento que projeta verdades e constrói estratégias que tentam capturar os sujeitos (OLIVEIRA, 2020). Posto isso, consideramos o currículo cultural de Educação Física como um dispositivo curricular que *se faz* protético e performativo (AUGUSTO, 2021). Um currículo pós-crítico que tensiona o que já foi e o que vem sendo produzido e que, em sua contingência, busca não se deixar seduzir por aquilo que ele mesmo produz (NASCIMENTO, 2022).

Apostamos que a perspectiva cultural da Educação Física ajuda a pensar na formação de corpos/sujeitos capazes de lerem a ocorrência social das práticas corporais, reelaborando-as conforme o contexto, e atuarem no mundo através da invenção de ambientes coletivos firmados nos princípios da solidariedade e do poder compartilhado. Relacionar-se de maneira solidária uns com os outros, buscando estar e viver naquela situação/cena, deslocando-se da concepção hegemônica de ser. Subjetividades corporais comprometidas com formas solidárias de produção de governo das condutas, agindo fortemente contra as produções de violência contemporâneas sem recorrer aos seus mecanismos de atuação. Em coletivo, em assembleia, em público, reconhecendo a precariedade constitutiva de seus corpos, espera-se que os sujeitos da educação possam criar, através do diálogo e da ética pautada na relacionalidade, outros modos de sentir, pensar e agir que não aqueles que violentam e dificultam a forma-de-vida⁴.

O presente artigo elegeu como objetivo pensar a força da não-violência como um princípio ético-político pautado na responsabilidade ética baseada na relacionalidade. No atravessamento dos estudos de Judith Butler e, em diálogo com o arcabouço teórico do currículo cultural da Educação Física, cria um espaço discursivo potente para pensar possibilidades estéticas não violentas e suas condições de emergência enquanto formas coletivas de resistência e existência. Nas palavras de Butler (2018, p. 208): “Existem muitos modos de agir fisicamente sem causar danos, e esses são modos que certamente deveríamos buscar”.

⁴ “O filósofo italiano Giorgio Agamben (2015, p. 15) desenvolve a noção de forma-de-vida em contraposição às formas de vida que a modernidade impõe aos seus sujeitos (identidades) tais como professor, aluno, mãe, médica, cantora, ladrão, escriturário, atleta, desajeitada, feio etc. ‘A forma-devida indica viver sem se deixar capturar pelas formatações externas. A final, “a vida humana é sempre singular, possibilidade de vida, [...] sempre e primeiramente potência” (NEIRA; NUNES, 2022b, p. 99).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Análise das orientações curriculares de Educação Física do município de São Paulo: proposições e possibilidades. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 24-45, jan./abr. 2016.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. *Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

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

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

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? *Educação*. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33532>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *A força da não violência: um vínculo ético-político*. São Paulo: Boitempo. 2021.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774–800, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/5030>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NASCIMENTO, Aline Santos do. “Vai se tratar garota”: tematizando as dancinhas do TikTok. In: NEIRA, M. G. *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 31-53

NASCIMENTO, Aline Santos do. *Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. (Orgs.) *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 147-176.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1449–1479, 2022b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66095>. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. *A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SAFATLE, Vladimir. O necroestado brasileiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CCgL60UJTck>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SANTOS, M. O mundo global visto do lado de cá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM. Acesso em: 27 abr. 2024.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. *Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

SEFFNER, Fernando. Escola e vida, vida e pandemia, pandemia e vulnerabilidade, Vulnerabilidade e escola, escola e vida. In: QUADROS, Adriana Silvester; SOUSA, Alexandre Ricardo Lobo; DAMINELLI, Elisa; OLIVEIRA, Maria Augusta Matiarena de (Orgs.) *Diálogos na pós-graduação do IFRS-Campus Osório: reflexões sobre a educação básica e profissional*. São Paulo: Pragmatha, 2021. p. 56-76.

SILVA, Magno Francisco da. O que é o bolsonarismo e como derrotá-lo. *Tricontinental*. 2020. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/o-que-e-o-bolsonarismo-e-como-derrota-lo/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Raquel Aline Pereira. *Desafios e possibilidades do currículo cultural da Educação Física no triênio pandêmico*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2023.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Revisão da literatura, análise e escrita do texto.

Autora 2 – Revisão da literatura, análise e escrita do texto.

Autor 3 – Análise, escrita e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras e o autor declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.