

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pedro Xavier Russo Bonetto

**A “escrita-curriculum” da perspectiva cultural de Educação
Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e
fórmula**

São Paulo

2016

Pedro Xavier Russo Bonetto

**A “escrita-curriculum” da perspectiva cultural de Educação Física:
entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2016

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A “escrita-curriculum” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula.** 238f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Aos meus grandes amores. Nuno e Cris.

Agradeço a minha família. Pai, Mãe e Gabi.

*Agradeço a tia Gê e tio Ademar pelo “empurrão”.
Agradeço ao tio Kiko e Li, pela presença constante.
Agradeço xs amigxs de sempre.*

Agradeço a família Ramos. Em especial ao “pequeno” Lipe.

Agradeço a ela > Cristiane Matias Ramos. Companheira escolhida. Amor.

Agradeço ao meu Nuno. Meu ponto de demência.

Agradeço aos amigxs do GPEF. Sem vocês nada seria possível.

Agradeço aos meus alunxs e ex-alunxs. Fontes de inspiração e alegria.

Agradeço aos professores/as parceiros/as desta pesquisa.

Agradeço a todxs os professorxs e funcionárixs da FEUSP.

*Agradeço a Prof^{ra}. Cecília Hanna Mate. Pela disponibilidade.
Pela contribuição inestimável.*

*Agradeço ao Prof. Mário. Professor em devir MONSTRO. Sem ele, eu nunca saberia
que gosto de filosofia. Obrigado pelo “vai ler Deleuze”. Considere-se culpado por esta
bagunça.*

*Agradeço ao Prof. Marcos. Amigo em devir ÍDOLO.
Sem você eu não teria referências. Obrigado por me mostrar uma Outra Educação.
Outra perspectiva de vida. Outro tudo...
Obrigado...*

Lipe você está desenhando?

Não tio. Estou fazendo A-T-I-V-I-D-A-D-E!

*A flor é bela, o repolho útil, a tulipa endoidece.
Mas a grama é transbordamento, é uma lição de moral.*

(Henry Miller)

RESUMO

Apresento como peça central do estudo o currículo cultural de Educação Física, uma proposta alinhada às preocupações do Multiculturalismo Crítico e dos Estudos Culturais com inspirações pós-estruturalistas e que se arranja numa sociedade pós-moderna e pós-colonizada. Enquanto artefatos culturais, as danças, lutas, esportes, brincadeiras e ginásticas transmitem certos significados e representações de mundo, sujeitos e sociedade, sendo então, função social da Educação Física nesta perspectiva, a tematização destas práticas corporais de modo que os estudantes possam travar contato com as representações que veiculam, a fim de ampliar, aprofundar e ressignificar seus saberes sobre esta parcela da cultura. Sem pretender finalizar a questão, muito menos estruturar ou gerar modelos para um currículo “artistado”, investigamos o modo como os professores constroem seus currículos a partir do conceito de “escrita-curriculo”. Para isso, mapeamos os elementos, componentes, linhas de força e intensidades da escrita curricular registrada por professores parceiros, buscando a relação entre os enunciados pedagógicos sobre procedimentos didáticos (mapeamento, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) e princípios (reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonizar o currículo e ancoragem social dos conhecimentos). Como forma de produção de dados, empregamos o Diário de Bordo Digital e o Grupo de Discussão e recolhemos relatos de experiência. A forma de análise baseou-se na teoria pós-estruturalista deleuze-guattariana, a partir da geofilosofia e do roubo de conceitos. De modo geral, a quantidade de elementos que se aproximaram nas escritas curriculares dos professores parceiros foi maior do que os elementos que se diferenciaram, a ponto de suspeitarmos de que a “escrita-curriculo” estivesse se tornando uma fórmula. Entendemos que, se isso está acontecendo, pode ser por desatenção aos agenciamentos maquínicos uma vez que estes são os grandes responsáveis pelas diferenciações. Sobre o papel do professor na elaboração da “escrita-curriculo”, percebemos que ele não é um mero aplicador de um conjunto de enunciados aos quais se submete e replica, pois, atua dentro dos agenciamentos, como mais uma, dentre outras forças lá atuantes. No tocante as linhas de força, vimos que a “escrita-curriculo” não pode ser constituída apenas de linhas de fuga, muito menos, somente por linhas duras. Ela é produzida no entrecruzar de infinitas linhas, algumas molares (duras), tais como: as leis educacionais, as regras e normas do regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico, a concepção cultural e seus procedimentos didáticos; outras moleculares (flexíveis): a cultura dos alunos, seus desejos, atitudes, falas, as disposições espaciais, temporais e os princípios pedagógicos; e por fim, por linhas de fuga, que por tão efêmeras não se territorializam em enunciados pedagógicos, passam pela “escrita-curriculo” como acontecimentos e agenciamentos inesperados, desruptivos e criadores.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo Cultural. Didática. Pós-estruturalismo.

ABSTRACT

I present as a central part of the study of the cultural curriculum of Physical Education, a proposal in line with the concerns of Critical Multiculturalism and Cultural Studies with post-structuralism inspiration and that is arranged in a post-modern society and post-colonized. While cultural artefacts, the dances, fights, sports, playing and gymnastics transmits certain meanings and representations of the world, subject and society, being so, social function of Physical Education in this perspective, the theme of these embodied practices so that students can lock up contact with the representations that convey, in order to broaden your knowledge, deepen and resign over this portion of culture. Without wishing to end the matter, much less structure or generating templates for a curriculum "artistado", we investigated how teachers build their curriculum from the concept of "writing-curriculum". For this, we map the elements, components, power lines and intensities of the curriculum written recorded by partner teachers, seeking the relationship between educational statements about teaching procedures (mapping, reinterpretation, deepening, expansion, registration and evaluation) and principles (recognition of body culture of the community, curricular justice, avoid cultural blindness, decolonizing the curriculum and social anchoring of knowledge). As a way of data production, we used the Digital Diary and the focus group and collect experience reports. The shape analysis was based on deleuze-guattarian poststructuralist theory, from geophilosophy and theft concepts. In general, the amount of items that came in the curriculum written partner teachers was higher than the elements that differed as to suspect that the "writing-curriculum" was becoming a formula. We understand that if this is happening, it may be inattention to machinic assemblages since these are largely responsible for the differences. About the teacher's role in developing the "writing-curriculum" we realized that he is not a mere applier of a set of statements to which subjects and replicates therefore acts within the assemblages, as another, among other forces there acting. Regarding the power lines, which saw the "writing-curriculum" can not consist only of lines of flight, much less, only by hardliners. It is produced in endless lines intersect, some molars (hard), such as: educational laws, rules and regulations of the school regulations, the Pedagogical Political Project, cultural design and its teaching procedures; other molecular (flexible): the culture of the students, their desires, attitudes, speech, spatial arrangements, timing and pedagogical principles; and finally, by lines of flight, which as ephemeral not territorializam in pedagogical statements, pass through "writing-curriculum" as unexpected events and assemblages, disruptive and creators.

Keywords: Physical Education. Cultural Curriculum. Didactics. Post-structuralism.

LISTA DE SIGLAS

DBD	Diário de Bordo Digital
EEFE-USP	Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GD	Grupo de Discussão
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela correspondente à primeira etapa do preenchimento.....	83
Figura 2 – Tela correspondente a segunda etapa do registro das aulas a ser preenchida...83	
Figura 3 – Exemplo de uma tela preenchida.....	84
Figura 4 – Desenho produzido pelo Diário de Bordo Digital representando a “escrita-curriculo”.....	85
Figura 5 – Registro produzido pelo DBD das atividades pedagógicas propostas pelos professores parceiros com base no item “breve descrição das atividades”	86

SUMÁRIO

PROEMIAL	13
1 PLATÔS INTRODUTÓRIOS: ENUNCIADOS PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO CULTURAL	28
2. PLATÔS MAQUÍNICOS: PEDAGOGIA DO CONCEITO DE “ESCRITA-CURRÍCULO”	54
3. PLATÔS METODOLÓGICOS: REFERÊNCIAS E DISPOSITIVOS	78
4.1 PRIMEIRO DISPOSITIVO: DIÁRIO DE BORDO DIGITAL (DBD)	81
4.2 SEGUNDO DISPOSITIVO: GRUPO DE DISCUSSÃO (GD).....	87
4.3 TERCEIRO DISPOSITIVO: RELATOS DE PRÁTICA (RP)	92
4.4 REFERENCIAL DE ANÁLISE: PÓS-ESTRUTURALISMO, DELEUZE-GUATTARI, ROUBO E GEOFILOSOFIA	94
4. PLATÔS ANALÍTICOS: APROXIMAÇÕES, DIFERENCIAÇÕES, LAISSEZ-FAIRE? FÓRMULA?	106
5. VINTE E CINCO PLATÔS: O CURRÍCULO CULTURAL E “ESCRITA-CURRÍCULO”	147
<i>POST-SCRIPTUM</i> SOBRE A ESCRITA-CURRÍCULO	156
REFERÊNCIAS	157
ANEXO A	167
ANEXO B	181
ANEXO C	202
ANEXO D	226
ANEXO E	227

PROEMIAL

*Neto de professora,
Filho de professora,
Que jurou pela própria morte:
Jamais serei professor.
Prazer! (Até então, vivo)
Professor Pedro!*

Tornei-me estudante do ensino superior, quando, em 2003, entrei no curso Bacharelado em Esporte na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP). Sempre quis fazer Educação Física, mas escolhi o curso de Esporte porque a nota de corte no vestibular era menor. Soube nos primeiros dias que o curso tinha como objetivo formar profissionais para atuarem na área do esporte de alto rendimento, mas como esse não era o meu objetivo e diante das inúmeras dificuldades de adentrar nesse mercado de trabalho sem ter sido atleta profissional, no fim do segundo ano solicitei transferência para o Bacharelado em Educação Física.

Após outros dois anos, também insatisfeito com os rumos da formação, mas já trabalhando como *personal trainer*¹, iniciei o curso de Licenciatura em Educação Física com o mero intuito de encerrar meu ciclo no ensino superior e, além disso, obter outro diploma da USP. Diferentemente do atual formato, à época, a Licenciatura era um complemento de três semestres às demais disciplinas do curso e, por isso, pensei que seria relativamente fácil obter outra certificação junto a tão renomada universidade.

Novamente as coisas não iam bem, prosseguia insatisfeito com o curso e pensava em mudar de área. Até que tive a oportunidade de frequentar as disciplinas Metodologia do Ensino da Educação Física I e Metodologia do Ensino da Educação Física II, ambas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Muitas certezas em relação ao objeto de estudo da Educação Física escolar foram desfeitas. Minha formação acadêmica, que até o momento tinha se fundamentado, prioritariamente, nos pressupostos biológicos da fisiologia, anatomia, biomecânica, controle e desenvolvimento motor, me impedia de enxergar a Educação Física por outros referenciais, senão os biológicos.

Nas disciplinas da FEUSP, fui apresentado à filosofia da educação, história da educação, teorias de currículo e, por fim, aos estudos culturais. Mesmo nessa época, atuar

¹ Professor de Educação Física que atua na área da saúde ensinando e prescrevendo atividade física personalizada.

como professor de Educação Física em escolas (pouco importava se era rede pública ou privada) definitivamente era um caminho que eu não gostaria de seguir.

Neto e filho de professoras, eu tinha a ideia que todos eram mal remunerados e passavam por dificuldades financeiras, tal como ocorria na minha família. Mesmo sem recordar de episódios de coação e desrespeito com a minha mãe e avó, pensava que as pessoas se tornavam professor ou professora por falta de opções.

Ao passo que me aprofundava nas leituras, sentia-me cada vez mais atraído pelas teorias pós-críticas, multiculturalismo crítico, estudos culturais, pós-estruturalismo e outros campos teóricos das Ciências Humanas. Talvez por conta das inúmeras relações e conexões que me permitiam fazer entre os contextos sociais e profissionais que experienciava. Nesse ínterim, encantado pelas questões de luta por justiça social, reconhecimento das diferenças, equidade, dentre outras, procurei me enveredar mais fortemente nesse caminho da educação escolar. E assim, depois de uma aula de metodologia perguntei ao professor Marcos Neira se poderia participar do grupo de pesquisas que ele coordenava, o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF).

Ainda em 2008, mesmo antes de me formar, comecei a frequentar os encontros. Lá, quinzenalmente, desde 2004, professores estudam e pesquisam, além dos contextos político-econômico-culturais da educação brasileira, a teorização curricular da Educação Física e propõem um currículo cultural para o componente.

Mais do que conseguir pensar em uma epistemologia da Educação Física escolar inserida na área da linguagem, percebi-me diante de um mundo social e cultural que até então desconhecia. Para tornar mais enfáticos os efeitos da apropriação desses discursos na minha vida e na minha reconstituição enquanto sujeito, cito o dia em que discutimos o conceito de neoliberalismo e algumas de suas implicações na sociedade, mais especificamente na área da educação. Parecia que algo dentro de mim vibrava e me fazia pensar: “Agora eu *saquei* como funcionam as coisas!”.

As questões estudadas nas aulas no curso de Licenciatura e nos encontros do GPEF começaram a reverberar nos modos como eu enxergava o mundo e os outros. Nesse processo, percebi que estava mudando meus caminhos enquanto sujeito, me reconstituindo² rapidamente, resignificando drasticamente minhas formas de pensar e agir no mundo. Ainda a partir dessas leituras, principalmente das teorias pós-críticas, fui

² Reconstituindo, nesse caso, como algo que nos permite, obviamente com inúmeros limites, assumir outras posturas, mas de certa forma, governar a si mesmo, repensar as próprias atitudes, experimentar outras condutas e formas de agir.

identificando algumas relações de poder que se engendravam na produção das desigualdades, injustiças, discriminações, regulações e exclusões. Questões que, até então, passavam despercebidas, uma vez que, branco, de classe média, morador de condomínio fechado, ex-aluno de escolas particulares³ e aluno de graduação da USP, ainda não tinha enfrentado.

Dia a dia, texto após texto, no grupo de pesquisas e já encerrando o curso de Licenciatura, somando-se a isso as dificuldades em relação à sobrevivência financeira e à instabilidade do trabalho em academias de ginástica, comecei a pensar o que antes era simplesmente impensável. Pensar não, sonhar! Sonhar, no sentido de desejar algo com veemência e fazer de tudo para que isto um dia se tornasse real: ser professor.

No fim de 2008 me formei e no mesmo ano procurei por diversos meios uma oportunidade profissional. Mesmo enviando currículos para as diversas áreas de atuação, não fui chamado para uma entrevista sequer. Ainda nesse intervalo, entre a minha formação em 2008 e o primeiro semestre de 2009, desempregado, candidatei-me ao concurso público para professor de Educação Física na rede municipal de São Paulo. Fui aprovado e em poucos meses estava trabalhando na Escola Municipal de Ensino Fundamental Julio Mesquita.

Com a certeza de que este caminho na área da educação era realmente o que me faria feliz, decidi também candidatar-me ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação na FEUSP. Nessa primeira tentativa não ultrapassei a segunda fase.

Já na referida escola, em pouco tempo, deixei a difícil condição de professor de módulo⁴ e consegui assumir aulas de três turmas. Comecei tentando seguir aquilo que eu tanto tinha lido e aprendido nas minhas leituras. Fui mapeando tudo o que via, procurei me aproximar da comunidade escolar, conhecer melhor os bairros do entorno da escola e, gradativamente, passei a conhecer as especificidades da educação pública e a desenvolver atividades de ensino baseadas no currículo cultural.

Apoiando-me na recente⁵ produção do GPEF e nas Orientações Curriculares Municipais (São Paulo, 2007), fui construindo projetos com os temas: *parkour*, futebol americano, capoeira, voleibol, *hip-hop* e *funk*.

³ Como bolsista, por ser filho de professora.

⁴ Professor lotado em uma unidade escolar sem turmas atribuídas, cuja função é substituir os professores e professoras ausentes.

⁵ GPEF completou 10 anos de atividades em 2014.

O cotidiano escolar, os diversos problemas enfrentados, as conquistas, as relações com os/as alunos/as e a gestão foram fatores que me aproximaram ainda mais dos estudos da área da educação. Dessa forma, no ano de 2012, fiz uma segunda tentativa no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação e dessa vez fui aprovado. Ingressei no curso no ano seguinte com um projeto intitulado *Os discursos da revista Nova Escola sobre Educação Física escolar*. Pois, na época, meu objetivo era investigar as perspectivas curriculares que amparavam as matérias do magazine.

Inicialmente, esse projeto pareceu bastante enquadrado às minhas expectativas. Mas conforme fui cursando as disciplinas do Programa de Pós-graduação e conversando bastante com o orientador, percebi que precisava aproximar-me das produções acadêmicas do GPEF. Passei, então, a analisar as dissertações e teses dos integrantes do grupo e observar o que ainda não estava bem discutido ou as lacunas existentes na produção teórica acerca do currículo cultural da Educação Física. Percebi que, de forma geral, as pesquisas dos integrantes do GPEF giravam em torno de quatro eixos temáticos:

1) Formação e identidade docente

A pesquisa de Lippi (2009), teve como objeto a política de formação contínua da rede estadual paulista. Os resultados mostraram que a política se inseria no “pacote” de políticas educacionais neoliberais, que apostam na responsabilização, aperfeiçoamento e no mérito individual como valores centrais.

Mazzoni (2013) analisou a formação de docentes que colocam em ação o currículo multicultural da Educação Física, inferindo as possíveis relações entre a experiência pessoal, o olhar para a contemporaneidade e a atuação pedagógica. Observou que os elementos que contribuíram podem ter sido gerados por uma trajetória de vida marcada pelo enfrentamento de situações socialmente adversas e pela adesão às práticas corporais produzidas pelos grupos minoritários.

Vieira (2013) pesquisou a construção identitária dos professores de ensino superior de instituições do município de Sorocaba. As análises indicaram uma presença marcante de identidades docentes acrílicas, fruto das trajetórias de vida e identificações com contextos contingentes, posições de sujeito engendradas por condições de força maior, repleta de experiências hegemônicas, as identidades docentes compõe um circuito da cultura que coloca em circulação discursos confusos e superficiais sobre a Educação Física escolar.

2) Significações sobre currículos

Gramorelli (2007) buscou compreender como os professores de Educação Física ressignificam suas práticas educativas face às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Identificou proposições diferenciadas para as práticas pedagógicas dos professores quando comparadas àquelas historicamente construídas na área, que passou a considerar conteúdos eleitos da cultura corporal e serem desenvolvidos nos seus aspectos conceitual, procedimental e atitudinal.

Nunes (2011) se interessou sobre a posição de sujeito assumida pelos discentes frente às situações didáticas com base no projeto pedagógico do curso de Educação Física em uma instituição privada de Ensino Superior. Concluiu que o resultado dessa maquinaria tem sido a formulação do Frankenstein (o currículo-criador) que por objetivar os diferentes sentidos da intervenção do egresso em campos tão diversos quanto distintos, hibridiza os discursos oficiais, as tendências pedagógicas, a história do componente, as transformações da educação e as do setor público a de suas criaturas (os alunos monstros-heróis), futuros docentes, sujeitos múltiplos, fragmentados e contraditórios que, ora ajustam-se à ordem do empreendimento pessoal e transformam-se em *commodities* a fim de atuarem em acordo com as normas do mercado.

Alviano Júnior (2011) pesquisou o processo de elaboração de um currículo de formação inicial de professores de uma instituição de Ensino Superior privada com o objetivo de mapear os diversos olhares sobre sua elaboração, entender as relações de poder estabelecidas durante este processo, bem como as identidades exaltadas, admitidas ou excluídas. O estudo mostrou que, nesse caso, a ideia de trabalho coletivo que permeou a construção curricular mostrou-se frágil e destituída de um caráter democrático, visto que as preocupações personalistas de pequenos grupos fizeram valer sua condição de poder, enquanto os professores em atuação na Educação Básica e os próprios estudantes de Educação Física não tiveram suas vozes ouvidas.

Gramorelli (2014) investigou os significados atribuídos à expressão “cultura corporal” presentes nas propostas curriculares oficiais. Concluído o estudo, foi possível afirmar que os discursos sobre cultura corporal são múltiplos, a apreensão e utilização do termo cultura corporal nem sempre há clareza acerca da concepção de cultura adotada. Foram observadas algumas divergências entre embasamento teórico e orientações didáticas presentes nas propostas curriculares, verificando que em algumas delas o termo cultura corporal conota o simples desenvolvimento de jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças.

Aguiar (2014) teve como objetivo analisar as significações sobre o documento de orientações curriculares do município de São Paulo, tendo como sujeitos da pesquisa professores/as que participaram dos encontros de formação implementados pela secretaria municipal desta rede. As análises evidenciaram que, de forma geral, as significações dialogam com o texto do documento.

3) Subsídios e fundamentação para um currículo cultural de Educação Física

Nunes (2006) investigou as posições os sujeitos assumem diante das práticas discursivas da Educação Física e como podem contribuir na constituição das identidades e enunciação da diferença. Como resultado, conclui que as práticas culturais de transgressão e resistência presentes no currículo da Educação Física desestabilizam, porém, não conseguem deslocar a ordem hierárquica que se expressa nas aulas do componente por meio da proficiência, do saber fazer mais próximo das representações dominantes das técnicas esportivas.

Chaim Júnior (2007) identificou e reconheceu as práticas corporais pertencentes à cultura juvenil da comunidade, defendendo que esta deva fazer parte das propostas curriculares de Educação Física na perspectiva cultural.

Lima (2007), em sua pesquisa sobre a relação entre o componente e o Projeto Político-pedagógico da unidade escolar, aponta como descobertas relevantes a compreensão de que para inserir a proposta de Educação Física no projeto institucional é necessário conhecer inicialmente os pressupostos do documento, apreender aspectos da realidade escolar e de seu entorno, recorrendo ao método dialógico como quesito fundamental para atender às finalidades e objetivos consensuados pela comunidade educativa.

Silva (2010) pesquisou a presença de um projeto esportivo social na escola e seus efeitos na formação de uma identidade de Educação Física contraposta àquela promovida pelas aulas do componente. A ausência de registros sobre as ações desse projeto na escola; a contradição entre a proposta teórica defendida e a prática constatada; a falta de articulação com os referenciais teóricos que sustentam o trabalho pedagógico da instituição; e o enfoque funcionalista e informal atribuído ao trabalho com as manifestações corporais decorrem na socialização de valores personalistas e antidemocráticos. Esse trabalho identificou que embora os professores rejeitem a intrusão de uma agência externa, apoiam o desenvolvimento de projetos esportivos, o que indica

alienação pedagógica e política, pois denota certa simpatia à mesma pedagogia neoliberal que inspira as atividades analisadas.

Lins Rodrigues (2013) examinou a presença do racismo em uma escola pública municipal do Estado de São Paulo, identificando, em sua recorrência, a geração dos dispositivos de invisibilidade/visibilidade de certos corpos e culturas. Identificou a existência de um processo coletivo para a invisibilização das/os alunas/os negras/os e suas culturas corporais nas aulas de Educação Física em específico, e assim, propõem o multiculturalismo crítico como possibilidade na desconstrução das hierarquias discentes vigentes na escola.

4) Pesquisas sobre o currículo cultural “em ação”⁶

Macedo (2010) analisou e interpretou uma experiência pedagógica de Educação Física pautada na perspectiva cultural no âmbito da educação infantil. Inferiu que as questões de identidade e as relações de poder povoam as práticas culturais da instituição e que disputas e demarcação identitárias também são motivo de conflito entre as crianças bem pequenas. Assim, de acordo com a pesquisadora, ao abordar, problematizar e buscar as origens dessa luta por legitimidade, a escola forma pessoas capazes do exercício de desconstrução e análise de discursos preconceituosos, logo, dispostas a relacionar-se com os diferentes. Concluiu que a Educação Física ancorada em uma perspectiva cultural pode contribuir para que o currículo de Educação Infantil potencialize as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de estabelecer relações sociais mais democráticas.

Escudero (2011) teve como objeto de análise às práticas avaliativas de professores de Educação Física que atuam em instituições escolares, cuja proposta por eles desenvolvida alinha-se à perspectiva cultural do componente. Os dados obtidos pela pesquisadora, mostraram que a avaliação é compreendida por esses professores como um texto em construção, como uma produção escrita baseada em informações sobre a ação educativa: produções dos alunos, pesquisas realizadas tanto pelos professores como pelos alunos e vivências corporais, distanciando-se do viés classificatório e excludente. Observou também que os professores/as materializam as aprendizagens dos alunos nessa produção/criação que, sendo parcial e provisória, cada turma desenha do seu jeito, abre

⁶ De acordo com Gímeno Sacristán (1998), o currículo pode ser dividido em cinco fases. 1) currículo prescrito, 2) currículo apresentado aos professores, 3) currículo moldado pelos professores, 4) currículo em ação e 5) currículo avaliado. O currículo em ação é fruto da interação das demais fases, o que acontece efetivamente dentro das salas de aula.

possibilidade para novos conhecimentos, para outras indagações para que outras pautas sejam discutidas. Daí associou essa avaliação do currículo cultural ao conceito da biologia conhecido por autopoiese⁷.

Neira (2011a), no mais denso estudo sobre o currículo cultural em ação, descreveu a construção do currículo cultural a partir do que chamou de “arquitetura” (p. 15) do edifício curricular cultural da Educação Física. Ao analisar relatos de prática baseados na perspectiva cultural, observou que a proposta rompe com a tradição da área ao potencializar o diálogo entre as diferenças por meio do encontro de variadas representações acerca dos temas da cultura corporal, podendo proporcionar a aproximação, experimentação, análise crítica e valorização de diversas manifestações corporais. De acordo com o autor, o currículo cultural também se revelou como um espaço de reconhecimento da cultura corporal subordinada, de problematização aos marcadores sociais ocultos nas práticas corporais, confronto o ponto de vista hegemônico e as várias formas de resistência.

Sobre a forma como os professores elaboram as suas aulas, Neira (2011a) afirma que apesar de constatados em graus variados, é possível dizer que o currículo colocado em ação pelos professores abarca alguns elementos de “alvenaria”, ou princípios (articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos) e “alicerces”, ou procedimentos didáticos (mapeamento e seleção dos temas de estudo, abordagem metodológica pautada na etnografia e genealogia arqueológica, ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação, e o registro cuidadoso das ações curriculares)⁸.

Souza (2012) investigou a construção de um currículo multicultural de Educação Física alinhado à um projeto sobre Identidade. Observou que tanto o currículo empreendido, como o processo formativo da docente, foi marcado por ações didáticas de caráter crítico que envolveram a pedagogia como prática de diálogo aberto e plural em interação com as questões socioculturais.

⁷ Autopoiese é um conceito da biologia celular, descrito por Maturana e Varela (2003, citado por ESCUDERO, 2011). Tratam-se de transformações na estrutura da célula que acontecem internamente quando estas produzem seus próprios componentes sob condições de contínuas perturbações, ou seja, qualquer influência de fora é percebida como perturbação que disparam processos autorreguladores. Tomado de empréstimo para descrever a concepção de avaliação escolar produzida pelos docentes e seus alunos a partir de diferentes interações.

⁸ Esses elementos são centrais neste trabalho. Por isso, serão descritos densamente nos próximos tópicos.

Eto (2015) pesquisou os processos de construção do currículo na Educação Física em uma escola rural de uma comunidade quilombola do assentamento Mata Cavallo, localizada próximo ao município de Nossa Senhora do Livramento no Estado do Mato Grosso. No cotidiano da pesquisa foram tematizadas a erotização de uma dança regional, o Lambadão, e a colonização sofrida pelos clubes de futebol do Estado. Os resultados evidenciam que os alunos eram detentores de uma cultura híbrida com um apelo maior para os artefatos culturais da cidade. Também se percebeu a existência de ressignificações referentes à erotização da dança e a colonização do futebol mato-grossense.

Lima (2015) analisou de como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) significava sua prática pedagógica. A partir da convivência cotidiana com o educador e da observação atenta, a pesquisa identificou que este professor estabeleceu vários pontos de contato com as orientações do currículo oficial municipal: mapeamento; aprofundamento e ampliação; ressignificação; registro e avaliação. Por outro lado, também se observou que a política educacional, a formação inicial e a formação contínua foram também entrelaçadas na sua forma de produzir o currículo cultural.

Tomando como referência a revisão dos trabalhos do grupo, notei a pouca relevância, pelo menos no âmbito do programa de pós-graduação, de um estudo que analisasse as teorias curriculares de Educação Física das reportagens de uma revista pedagógica como tinha proposto inicialmente. Também observei que até o momento cinco trabalhos se propuseram a analisar a prática e, mais especificamente, as atividades de ensino realizadas no âmbito do currículo cultural. No entanto, cinco destes trabalhos tiveram escopos de pesquisa bastante específicos: Macedo (2010) se ateu às questões da educação infantil; Escudero (2011) focou a avaliação do currículo cultural; Souza (2012) descreveu uma experiência de elaboração curricular a partir de um método participativo que denominou (inter)ação⁹; Eto (2015) se debruçou sobre as especificidades da elaboração de um currículo multiculturalmente orientado em uma escola do campo e Lima (2015) investigou os processos de significação curricular via cursos de formação.

Inegavelmente tais pesquisas contribuíram de sobremaneira na discussão das potencialidades dessa perspectiva curricular. Não obstante, percebi a necessidade de

⁹ Orientada pelas teorizações pós-críticas, a autora afirma que essa metodologia colaborativa considera a diversidade de sujeitos, compreensões e orientações culturais envolvidas num processo de “pesquisa-ação”. Nessa ótica, o campo investigativo torna-se mais amplo e reconhece as forças externas do âmbito político, social e cultural que atuam na constituição dos processos empreendidos.

aprofundar e problematizar as questões trazidas por Neira (2011a), cujos elementos conceituais, procedimentos didáticos e princípios pedagógicos, produzidos na construção dessa proposta, pudessem ser estudados em suas articulações com o conceito de currículo artistado, ou como preferimos a “escrita-curriculo”.

Cabe adiantar que Neira e Nunes (2009), bem como Neira (2011a; 2011b), utilizam estes conceitos para especificar uma didática artistada, ou ainda, um currículo fluido e constituído nas inúmeras negociações culturais entre os participantes da comunidade escolar. “A escrita-curriculo, tal qual a escrita-artista, encontra-se em fluxo constante. Nela não há distinção entre teoria e prática. A teoria é tecida sobre a prática educacional. Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual.” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227). Em outras palavras, trata-se do oposto dos currículos prescritos e engessados por documentos curriculares, apostilas e sequências didáticas¹⁰.

Com o intuito de fazer, como diria o filósofo francês Gilles Deleuze, “movimentar”, os conhecimentos produzidos até o momento sobre as questões didático-metodológicas do currículo cultural, pensei em investigar como, e baseado em que, se dava a escrita curricular. Inicialmente, a questão era, como, eu, professor da rede municipal de São Paulo, construía currículos de Educação Física na EMEF Julio Mesquita influenciado pelos princípios e procedimentos já citados. E mais, como isso se refletia nas atividades de ensino que compunham os projetos desenvolvidos.

Sem dúvida alguma, parafraseando Michel Foucault, esse objeto nasce no seio da minha própria vontade de verdade, ou seja, no desejo de estabelecer, mesmo sem querer, um discurso de veridicção sobre um “como fazer” o currículo cultural em ação. E, por isso, o presente trabalho não busca responder ao problema de “como ensinar? ”. Porque propõe outras perguntas mais insidiosas, como: por que essas atividades e não outras? Ou que critérios, valores e objetivos possibilitaram a “escrita-curriculo”? Parte, confunde-se também com a minha experiência docente, quando, por vezes, me peguei com dificuldades de elaborar as atividades pedagógicas com vistas à promoção de uma Educação Física escolar democrática e comprometida socialmente com as condições multiculturais do contexto em que atuo.

Moreira (2000) afirma que é importante que mais pesquisadores se debrucem sobre os currículos que ganham vida nas escolas. Canen (1999) complementa, afirmando que apesar de já caminhar no delineamento de conceitos teóricos do

¹⁰ Por conta da centralidade deste conceito no problema da pesquisa, reservamos um tópico denominado de platôs maquínicos para descrevê-lo em suas potencialidades e características.

multiculturalismo crítico, formas de traduzi-lo para o currículo em ação ainda requerem mais estudos.

Infelizmente, a carência de investigações minuciosas sobre as experiências já realizadas com o currículo cultural tem dificultado uma compreensão mais profunda daquilo que se tem feito, o que termina por intimidar eventuais ousadias e inviabilizar novas conquistas, além de dificultar a disseminação dos avanços. (Neira, 2011a, p. 13).

Neira (2011a) afirma que a influência destes constructos teóricos, procedimentos e princípios, acontece no âmbito da construção curricular, mas não nos aponta como isso se estabelece. Também não sabemos de que forma e em que momento a “escrita-curriculum” é afetada por estes enunciados. O autor assegura que os professores que pautam suas ações na perspectiva cultural fogem das sequências ou caminhos seguros do conhecido estilo “passo a passo”.

Atribui-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo o momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes. (NEIRA, 2011a, p. 166).

Frente a isso, percebi que seria importante e viável promover uma discussão analítico-propositiva sobre as formas de se criar um currículo cultural de Educação Física, na perspectiva conceito da “escrita-curriculum”, na tentativa de responder as seguintes questões: De que modo os/as professores/as utilizam os princípios do currículo cultural? Como organizam os procedimentos didáticos na construção do currículo? Como os princípios e procedimentos didático-metodológicos se relacionam nas atividades de ensino? Como estes construtos teóricos se reverberam no conceito de “escrita-curriculum”? Existem aproximações na produção da “escrita-curriculum”? Existem diferenciações¹¹?

Sem procurar verdades universais ou encerrar o assunto, a presente pesquisa se propõe a tatear como os/as docentes que assumem desenvolver uma ação pedagógica pautada na perspectiva cultural da Educação Física promovem a “escrevem” seus currículos.

¹¹ “Diferenciações” foi um termo utilizado por um professor parceiro durante o Grupo de Discussão e adotado aqui como a diferença entre a escrita-curriculum de um professor parceiro e outro. Não no sentido de uma elaboração curricular certa ou mais correta em oposição à outra errada.

Visando ao alcance desse objetivo, elaboramos¹² dois dispositivos de produção de dados. O primeiro, trata-se de um site da internet¹³, disponibilizado para que professores/as-parceiros/as pudessem registrar suas aulas em breves descrições, relacionando os princípios pedagógicos e procedimentos didáticos com as atividades de ensino. Denominamos a plataforma de Diário de Bordo Digital (DBD). Já no meio da produção de dados para a pesquisa, buscando aumentar a complexidade das análises, sentimos a necessidade de ouvir e considerar a fala dos professores e professoras parceiras sobre a “escrita-currículo”. Por conta disso, elaboramos um encontro, caracterizado pelo método do Grupo de Discussão (GD), com os professores e professoras parceiras cuja análise adveio dos materiais produzidos anteriormente no DBD.

É importante ressaltar que, em momento algum, deixamos de considerar, tal como afirmam Lopes e Macedo (2010), que o processo de construção de uma disciplina em uma determinada escola exige a consideração dos contextos sócio-histórico-cultural, institucional e biográfico.

Observando outros professores e professoras que afirmam trabalhar com o currículo cultural em suas escolas, por hipótese, pensamos que os procedimentos didáticos-metodológicos propostos por Neira (2011a; 2011b) e por Neira e Nunes (2006; 2009) estão sendo utilizados de forma técnica. Ou seja, mesmo diante das advertências teóricas de que eles não deveriam ser seguidos de maneira sequencial, a leitura dos relatos de prática e assistência de apresentações das experiências realizadas quer seja nas reuniões do grupo ou nos seminários¹⁴ realizados, nos levavam a crer que os professores e professoras seguiam uma ordem quase fixa de 1) mapeamento; 2) aprofundamento; 3) ampliação; 4) ressignificação; 5) registro e; 6) avaliação¹⁵.

Se nossas hipóteses estiverem corretas, a escrita curricular corre, então, o risco iminente de ser despotencializada, fixada e estéril. Também, de maneira bastante informal

¹² A partir deste ponto, passo a utilizar a terceira pessoa do plural na produção textual, de modo a incluir os diversos sujeitos que de maneira direta ou indireta contribuam com a elaboração deste trabalho. Aqui também estreamos nossa aproximação com o referencial de análise utilizado, cuja proposta perpassa pelo rompimento do imperativo autoral dos discursos.

¹³ Disponível em www.gpef.fe.usp.br.

¹⁴ Dentre eles o SEMEF, organizado pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP, tem por objetivo promover um ambiente efetivo para o debate acerca do ensino de Educação Física, socializar experiências pedagógicas e discutir os fundamentos das ações educativas, analisar e divulgar diferentes propostas em desenvolvimento nas escolas de Educação Básica e suas repercussões sociais. Acontece por biênios e já está na sua quinta edição.

¹⁵ É prática comum dos integrantes do GPEF registrar seus relatos de experiência por meio textos escritos, vídeos ou fotografias. Frequentemente apresentamos esses materiais em eventos, publicamos em artigos e livros. Ver por exemplo os livros de relatos Neira, Nunes e Lima (2012; 2014) disponíveis gratuitamente no site do grupo.

e diferentemente do que pensamos das orientações didáticas, não sabemos como se dá a adoção dos princípios do currículo cultural. Ao menos, notamos que, quase não são citados nos relatos de experiência escritos e/ou apresentados.

De certo, não queremos definir como se produz uma “escrita-curriculo” certa ou verdadeira, o intuito é cartografar, ou seja, discutir como têm funcionado, quais os componentes, intensidades e potencialidades de uma perspectiva didática, que se afirma como provisória, flexível, artístada e contingencial. Identificar os modos como a escrita curricular esta está sendo elaborada é um aspecto que em muito pode contribuir para que todos nós consigamos pensar outras formas de produzi-la. Para isso, precisamos primeiro analisar suas forças limitantes e como podemos nos enveredar pelo novo, pela criação proposta pelo conceito, buscando descrever suas intensidades e objetividades.

Na nossa opinião, mais uma vez, o trabalho se faz necessário, pois precisamos manter uma reflexão constante sobre a “escrita-curricular” como alternativa aos projetos curriculares, elaborados durante todo o século XX e início deste, cujos efeitos, são a homogeneização e limitação do trabalho dos/as professores/as sob circunstâncias operacionais e técnicas.

Para tanto, tomando como base alguns conceitos da filosofia deleuze-guattariana, tais como; enunciado, palavras de ordem, territorialização-desterritorialização, agenciamento, acontecimento, multiplicidade, transformações incorpóreas, força, objetividade, efeito, sentido, rizoma, linhas de segmentaridade (molares, moleculares e de fuga); analisamos a “escrita-curriculo” a partir de dados produzidos por professores parceiros no DBD e GD.

A escolha deste referencial filosófico também não se deu à toa. Como destacaremos nos tópicos a frente, a perspectiva de currículo cultural tema deste trabalho, é em inúmeras citações aproximada à filosofia francesa contemporânea. Principalmente via as noções foucaultianas de discurso, saber-poder, relações de poder, arqueologia, genealogia, dispositivos, governamentalidade, sociedade disciplinar, entre outras; noções derridianas de texto, desconstrução, diferença, entre outras; noções deleuze-guattarianas de signos, rizoma, acontecimento, entre outras¹⁶.

¹⁶ Aqui cabe uma importante ressalva. Durante todo o texto caracterizamos a perspectiva filosófica adotada como deleuze-guattariana. Isso porque, de forma geral, centralizamos como referencial de análise as obras escritas em conjunto por Gilles e Félix. Também, porque, entendemos que ambos devem ser lembrados, uma vez que, sem Félix, certamente as potencialidades desta filosofia, seriam outras. Em sinal de apropriação dos textos utilizados, também adicionamos [Guattari] ou [guattariana] nas citações em que participação de Félix é suprimida por outros autores.

Para tanto, descreveremos por platôs os discursos que produzem nossos problemas de pesquisa, de modo a configura-lo relevante academicamente e interessante para a comunidade educacional, em específico, a área da Educação Física escolar. Para tanto, o trabalho foi organizado em cinco partes:

1. Platôs Introdutórios: enunciados pedagógicos do currículo cultural; busca “armar a cena” sobre o tema e o problema da pesquisa. Apresenta assim, de forma geral as características e potencialidades do currículo cultural de Educação Física proposto por Neira e Nunes (2006; 2009). Descreve também uma questão bastante importante da presente pesquisa, os enunciados pedagógicos sobre os princípios e procedimentos didático-metodológicos;
2. Platôs Maquínicos: pedagogia do conceito de “escrita-curriculo”; este bloco de platôs tem como objetivo realizar uma radiografia do conceito de “escrita-curriculo” proposto na teorização do currículo cultural. Abordamos este conceito tomando como referência as noções da “pedagogia do conceito” propostas por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), dentre elas: a) os planos ou campos de imanência; b) elementos ou componentes; c) multiplicidades; d) personagem conceitual; e) historicidade e; f) traços de intensidade.
3. Platôs Metodológicos: referências e dispositivos; neste conjunto de platôs buscamos delinear o perfil metodológico, as concepções de pesquisa, as referências metodológicas, a descrição dos dispositivos de produção de dados utilizados e as formas de análise dos dados, dentre elas, a perspectiva filosófica deleuze-guattariana, caracterizada pelo “roubo” e a geofilosofia.

Por fim, destacamos os tópicos:

4. Platôs Analíticos: aproximações, diferenciações, *laissez-faire*? Fórmula? A partir da fala dos professores participantes do GD, elaboramos platôs analíticos tomando referência quatro temas discutidos. Os dois primeiros se referem a comparações entre a forma como estes agenciamentos enunciativos do currículo cultural influenciam as escritas curriculares. Os demais platôs, emergiram da menção a suposições bastante dicotômicas em torno do “estado da arte” da “escrita-curriculo”. Enquanto alguns professores parceiros, entendem que a escrita curricular na perspectiva cultural “pode tudo”, o que chamamos aqui de *laissez-faire*, outros, alertam para o risco desta não se tornar uma “fórmula”, ou seja, o “pode nada”.

5. Vinte e cinco platôs: o currículo cultural e “escrita-curriculum”. Texto onde procuramos reunir as considerações parciais da presente pesquisa.

1 PLATÔS INTRODUTÓRIOS: ENUNCIADOS PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO CULTURAL

Platôs? Para Deleuze e Guattari, o conceito de “platô” se desenvolveu com o objetivo de designar uma estabilização intensiva. Tomado de empréstimo de Gregory Bateson, tal conceito se refere a uma região contínua de intensidades, que vibra nela mesma e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a outra finalidade exterior (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Explica-se, que na obra dos filósofos cada platô possua um título e uma data. Os títulos enunciam um campo de problemas e as datas indicam o que se pretende determinar, a potência e os modos de individuação de um acontecimento.

Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro. Para o múltiplo, é necessário um método que o faça efetivamente; nenhuma astúcia tipográfica, nenhuma habilidade lexical, mistura ou criação de palavras, nenhuma audácia sintática, podem substituí-lo. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 33)

Chamamos de platô toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. E assim, cada segmento escapa em outras partes. Existem bifurcações entre elas. Cada platô realiza um mapeamento, cujos movimentos descrevem um mesmo percurso, na direção de suas condições de possibilidade, que os efetuam e os determinam como atualizações, agenciamentos de poder que lhes são anexos e primeiros; por fim, remetem a um plano de consistência a que se acede (DELEUZE; GUATTARI 1995a).

Ao escrevermos os tópicos desta dissertação sob a alcunha de “platôs”, temos dois objetivos. O primeiro é descartar antecipadamente a interpretação de que estes capítulos, e mesmo essa dissertação, seguiriam uma ordem histórica, linear e de substituição de um platô por outro¹⁷. O outro objetivo do emprego do termo platô deve-se ao fato de que é pela junção e intersecção de vários platôs que buscamos compor aquilo que dispara nosso pensamento, nossa curiosidade, não mais uma questão, mas um problema do pensamento, uma experiência que dá sentido e intensidade ao pesquisar, o que, no nosso caso, podemos dizer que se trata da “escrita-curriculo” na perspectiva cultural de Educação Física.

¹⁷ Aqui não numeramos nossos platôs, apenas os destacamos em negrito. O intuito é ilustrar uma mesma vontade ou intensidade discursiva. Enumerar ou colocar em ordem alfabética seria uma arbitrariedade, que implicaria na desconsideração das relações múltiplas entre os enunciados e conceitos aqui utilizados.

Introdutórios? Porque, nos moldes aqui firmados, precisamos citar de onde partimos, ou seja, necessitamos contextualizar a pesquisa a partir de certos pressupostos, desejos, singularidades, tempos, espaços, sociedades e sujeitos.

Como subtítulo, escolhemos a utilização de enunciados pedagógicos. Seguindo os moldes da filosofia deleuze-guattariana, entendemos os enunciados como unidades elementares da linguagem, que carregam não apenas informações e verdades, mas palavras de ordem. “A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 7-8).

Chamamos “palavras de ordem” não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra e enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, as “palavras de ordem” não remetem somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma "obrigação social", ainda que, por vezes, apareçam de forma velada, tentam nos dizer o que realmente é "necessário" pensar, conhecer, esperar (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas — o que é bastante diferente — transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a um outro, seja no interior de cada enunciado, uma vez que um enunciado realiza um ato e que o ato se realiza no enunciado [...] a informação é condição mínima para a transmissão da palavra de ordem. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p.12)

Temos que, os enunciados se definem a partir de um conjunto de condições de existência e não porque possuem um certo sentido e uma verdade. A adoção deste conceito é importante a fim de que fique claro que não estamos reproduzindo obviedades históricas sobre pedagogia, mas palavras de ordem circulantes neste campo. Estes, por estarem presentes em inúmeros textos sobre educação, não poderiam ficar de fora deste trabalho, pois sustentam toda lógica da produção de conhecimento da área e do acordo simbólico firmado em um programa de pós-graduação em educação. Para tanto, fica a ressalva de que as palavras de ordem, os atos de verdade, presentes nos enunciados aqui publicados, servem apenas para introduzir e contextualizar nossos problemas de pesquisa.

Platô: O Currículo Cultural. O currículo cultural proposto por Neira (2009b) e Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b), compreende que a Educação Física é responsável pelo estudo de uma parte da cultura relacionada às produções sistematizadas da motricidade humana com finalidades lúdicas, denominadas práticas da cultura corporal,

ou apenas práticas corporais, dentre elas: os esportes, brincadeiras, ginásticas, danças e lutas.

De acordo com Neira (2011a), os novos aportes teóricos, entenda-se, a proximidade das ciências humanas com a área da Educação Física, fizeram das práticas corporais, anteriormente vistas como um conjunto de movimentos, formas de expressão e comunicação.

Nessa perspectiva, as práticas corporais atuam, linguisticamente, pois os gestos, ritos, vestimentas e códigos que as caracterizam expressam a cultura do grupo que as produziu, assim como dos grupos que eventualmente delas se apropriaram.

Quando brincam, dançam ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, formas de ver o mundo, conhecimentos, relações de poder, enfim, seu patrimônio cultural. Dado seu teor expressivo, as práticas corporais se configuram como uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que compartilham a paisagem social, independentemente de seus valores, normas ou padrões. (NEIRA, 2011a, p. 11).

Tem-se então, que um dos principais objetivos de currículo de Educação Física inspirado nas teorias pós-críticas, é ampliar e aprofundar os conhecimentos que os estudantes possuem alusivos às práticas corporais, garantindo aos estudantes o direito a ressignificar o que é produzido no âmbito cultural.

Outra questão importante referente às práticas corporais é que, sob o entendimento de artefatos culturais, as danças, lutas, esportes, brincadeiras e ginásticas, além de transmitirem certos significados e representações de mundo, sociedade e sujeitos, expressam, também, a identidade dos indivíduos que as praticam. Por esse motivo, o currículo cultural se propõe a tematizar as práticas corporais dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade, de forma que essas identidades se sintam representadas pelo currículo escolar.

Discordando das propostas tradicionais da Educação Física, o referido currículo se atenta ao conhecimento dos grupos historicamente esquecidos. O intuito, mais do que apenas promover o diálogo entre as diferentes culturas, é dar ouvidos às vozes daqueles sujeitos que frequentemente não têm oportunidade de se fazer representar. Faz isso, contemplando dignamente, ou seja, com o devido rigor e profundidade, os temas e conteúdos típicos destas culturas normalmente silenciadas na escola.

Nessa perspectiva, valoriza-se a diferença, afirmando que ela é produzida discursivamente no interior de relações de poder, onde, apesar de resistências,

tergiversações e hibridismos, uma identidade prevalece sobre as diferenças. Explicitamente, o currículo cultural situa-se a favor dos mais fracos, entendidos aqui como aqueles que nessa luta por significação possuem menor força de se fazerem representar.

Neira (2007) afirma que não se trata de uma política *Robin Hood*, mas o que se defende é que os diversos temas relativos à cultura corporal subordinada sejam debatidos, por terem sido historicamente desdenhados ou esquecidos. Em relação à cultura corporal dominante, o autor propõe que seja analisada de outros ângulos, tomando como base crenças epistemológicas não-dominantes.

As implicações da representatividade dos diferentes grupos culturais na prática pedagógica se dão quando os professores que desenvolvem o currículo cultural consideram o contexto sociocultural da comunidade escolar e as diferenças existentes entre os sujeitos que dela participam. Em termos mais práticos, o currículo cultural defende que não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores, mais adequados ou menos adequados.

A escolha dos temas não é arbitrária, nem fica à mercê apenas do interesse dos estudantes, tem como referência maior a ampla inserção do componente no Projeto Político-pedagógico da unidade escolar, principalmente quando esta se declara comprometida com a participação coletiva e democrática com vistas à formação crítica de seus sujeitos.

Por meio da seleção de diversas práticas corporais, o currículo cultural compromete-se com a representação dos grupos que compõem a sociedade. Nessa perspectiva, também não existem temas e conteúdos predefinidos. Tanto o tema quanto os conteúdos das aulas advêm da leitura e análise dos contextos sociais, culturais e históricos da vida daqueles que frequentam a escola.

Outra implicação para a prática pedagógica desta política da diferença é que qualquer classificação dos movimentos em certos ou errados, melhores ou piores, além de desconsiderá-los enquanto produtos da linguagem, padroniza e uniformiza, de acordo com referenciais hegemônicos, os significados atribuídos às práticas corporais. Esse tipo de classificação não condiz com as orientações didático-pedagógicas do referido currículo, e sempre que emergirem discursos nesse sentido, devem ser analisados criticamente, enfatizando-se que a diversidade cultural promove e produz diferentes formas de vivenciar e executar os gestos.

De acordo com Neira e Nunes (2006), a teia de saberes necessários, ou seja, os conteúdos de aprendizagem, vão se constituindo à medida que os problemas vão sendo respondidos. É um processo contínuo, não-linear, mas em curva.

No currículo cultural, os significados atribuídos às práticas corporais possuem um complexo referencial histórico-social, ou seja, significados que estão intimamente relacionados não somente às questões históricas, mas envolvidos no seio de questões sociais e políticas específicas. Desse modo, o currículo cultural amplia o leque de atividades de ensino e recorre não somente a vivências, mas também à análise e discussão dos diversos saberes relacionados às práticas corporais. Por exemplo, os golpes da capoeira, o local de prática do futebol, as regras do rúgbi e a vestimenta do judô, só podem ser pensados e analisados tomando como referência os contextos histórico social e cultural da época de suas produções.

Diferentemente das outras propostas pautadas na perspectiva crítica, o currículo cultural proposto por Neira (2009b) e Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b) compreende que os significados produzidos por tais práticas corporais não estão fixos e estáveis, pois vivem num permanente estado de transformação e reformulação. São as denominadas ressignificações a que todos os artefatos culturais estão sujeitos. O currículo cultural entende que além de vivenciarem corporalmente, os estudantes devem empreender uma análise dos significados atribuídos tanto na origem, quanto depois destas ressignificações.

Nesse trato com as identidades, também é importante destacar que o currículo pautado nas teorias pós-críticas considera e problematiza a partir das representações alusivas às práticas corporais, as questões de etnia, classe social, gênero, sexualidade, local de moradia, habilidade, entre outros marcadores identitários. Estes devem ser, obrigatoriamente, analisados a fim de que as identidades, sendo elas significadas positiva ou negativamente, sejam desconstruídas por meio de uma análise das relações de poder que às engendram.

O objetivo em questão é a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. A inspiração é chamada pedagogia do dissenso (McLAREN, 2000) ou pedagogia do conflito (CANDAUI, 2008). Trata-se de promover a interação, por vezes conflitiva, entre diferentes culturas, empreender também análises que buscam desvelar o modo como certos grupos em posições privilegiadas estabelecem os próprios significados como universais, nesse caso, às práticas corporais, visando à manutenção de seus valores e condição privilegiada.

Em suma, o currículo cultural visa à formação de sujeitos solidários. Advoga pelo reconhecimento da dignidade e das vozes de todos os grupos integrantes da sociedade. Assume sua responsabilidade na transformação social, por meio da formação de sujeitos capazes de uma reflexão crítica da realidade, sujeitos formados para a participação ativa, que além de conhecedores dos mais diversos aspectos das culturas, sejam também ressignificadores e produtores culturais.

Engajado na análise dos artefatos culturais com base nos conceitos de cultura, discurso, poder, identidade e diferença, o currículo cultural de Educação Física se aporta em diversos campos teóricos. São eles: Estudos Culturais, Multiculturalismo Crítico, Pós-modernismo, Pós-estruturalismo e Pós-Colonialismo. Na missão de caracterizar o referido currículo, descreveremos agora os elementos fundantes e as potencialidades dos principais campos teóricos que se relacionam com o objeto de pesquisa desse trabalho, a “escrita-curriculum”, enfatizando as contribuições destes para as áreas da Educação e Educação Física.

Platô: Princípios Pedagógicos. Como dito acima, o currículo cultural da Educação Física, influenciado pelos Estudos Culturais e Multiculturalismo Crítico, apresenta determinadas características que se diferenciam das demais propostas curriculares do componente. Visando proporcionar a aprendizagem de conteúdos que contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa, o currículo cultural, a partir dos escritos de Neira e Nunes (2009), abarca alguns elementos teóricos denominados “princípios” (NEIRA; NUNES; 2009; NEIRA, 2011b).

Neira e Nunes (2009), inspirados em autores das teorias pós-críticas propõem cinco “princípios”, dentre eles: reconhecimento das nossas identidades culturais (KINCHELOE; STEINBERG, 1999; CANDAU, 2008); justiça curricular (CONNELL, 1995); descolonização do currículo (CANDAU, 2008); evitar o daltonismo cultural (STOER; CORTESÃO, 1999); e ancoragem social dos conhecimentos (MOREIRA; CANDAU, 2003).

- *Reconhecimento da cultura corporal da comunidade*

Kincheloe e Steinberg (1999), ao descreverem sua proposta baseada no multiculturalismo, afirmam que a existência de alunos com diversas heranças culturais obriga a escola a adaptar seu currículo às culturas que acolhe. Para os autores, uma destas

adaptações seria exatamente reconhecer os conhecimentos das camadas desprivilegiadas economicamente, dos afrodescendentes ou de muitos outros grupos que, quando vem à tona, refutam o ponto de vista dominante da realidade. Eles argumentam que o conhecimento popular quando confrontado com a cultura escolar, emprega um conjunto de conceitos que desafiam as crenças invisíveis inseridas em todos os aspectos do currículo dominante.

Para Moreira e Candau (2003), ao pretender-se a construção de escolas democráticas, obrigatoriamente, dever-se-á reformular seus currículos, integrando e possibilitando a voz das culturas que foram historicamente silenciadas, bem como concretizando estratégias que combatam eficazmente os preconceitos.

De acordo com Hall (1999), a pertença a um determinado grupo configura-se em identidade cultural. Portanto, reconhecer estas identidades culturais, proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade como processos de hibridização, negação e silenciamentos de determinados pertencimentos culturais é um procedimento fundamental quando o objetivo, tal como afirmam Moreira e Candau (2008), é favorecer visões dinâmicas, contextualizadas e plurais de conhecimento.

O currículo multicultural, ao valorizar os conhecimentos pertencentes às minorias, poderá transformar em mais-valia essas diferenças, possibilitando que a voz das culturas minoritárias seja enunciada (GIROUX, 2006). Com essa postura, afirma-se que todos os alunos possuem conhecimentos construídos socialmente que precisam ser reconhecidos e ampliados pela escola, o que, na prática significa trabalhar a partir das culturas dos alunos num entrecruzamento com a cultura escolar.

McLaren (1997) afirma que uma postura multicultural da escola preza pela inserção dos conhecimentos populares no currículo. Isto significa, por exemplo, a tematização das práticas lúdicas familiares, das histórias orais, das biografias, das narrativas do povo, buscando a reconfiguração do conhecimento oficial. O que se defende é o trabalho “arqueológico” na sala de aula, isto é, a pesquisa, a análise e o estudo comprometido das culturas dos alunos e alunas, visando ampliar a compreensão do seu patrimônio cultural e o reconhecimento social de suas identidades.

Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental. (CANDAU, 2008, p. 26).

No âmbito da Educação Física, as diferentes identidades que compõem uma comunidade escolar multicultural se manifestam também pelo patrimônio corporal dos grupos que lá habitam. Nessa perspectiva, Neira (2007) afirma que como fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais se constituem, antes de qualquer coisa, em um fator de identidade cultural. Por conta disso, o currículo cultural da Educação Física defende o reconhecimento das múltiplas identidades culturais, por meio do trabalho pedagógico que se desenvolve a partir do patrimônio cultural corporal comunitário.

Pautado em Kincheloe e Steinberg (1999), Neira (2011a) afirma que tematizar as manifestações corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos significa prestigiar no currículo também a cultura dos grupos subordinados. Ainda de acordo com Neira (2011a) o intuito seja valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida. Faz-se por meio da adoção de uma postura investigativa no decorrer da ação didática, possibilitando o reconhecimento dos discursos que atravessam as “raízes” e a forma com a qual as práticas da cultura corporal são mencionadas.

Neira (2007) demonstrou que a prática pedagógica que se desenvolveu a partir do conhecimento experiencial da comunidade escolar pode proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar a alguns códigos de comunicação de diversas culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

- *Justiça Curricular*

A justiça curricular é um princípio pedagógico proposto por Connell (1995). Aponta para um aspecto primordial do processo de escolarização, com vistas a uma educação democrática e engajada na transformação social. Justiça curricular se refere “aos modos pelos quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades” (CONNELL, 1995, p. 32).

Silva (2000) afirma que as atividades de ensino atentas à justiça curricular promoveram, entre outras situações, a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural. Trata-se, sobretudo, efetivação da justiça no ato da vivência

curricular, um princípio ético e político, que deve orientar todos os momentos das práticas pedagógicas nas escolas, desde a seleção do saber veiculado pelo currículo até a diversidade de atividades de ensino.

Concebido segundo os princípios da justiça social, um currículo elaborado de forma justa se mantém atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos em detrimento de outros, certos discursos em detrimento de outros, certas identidades em detrimento de outras, atuando no sentido de modificar as condições de silenciamento e desqualificação das temáticas pertencentes aos grupos não dominantes (NEIRA; NUNES, 2009).

Neira (2011a) afirma que com base na justiça curricular, a distribuição das diversas manifestações da cultura corporal se faz de forma equilibrada, a partir do seu grupo social de origem, pela valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, contemplando parte da cultura da pluralidade de grupos presentes na escola e na sociedade.

“Essa medida visa romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder” (NEIRA, 2011a p. 98). Como exemplo, Neira (2011b) descreve que, equilibrar o conhecimento produzido pelos alunos e os obtidos em outras fontes, a promoção de diferentes formas de participação nas atividades de ensino e a própria tematização da cultura popular e midiática na escola, constituem boas ilustrações sobre justiça curricular.

Neira (2011a) afirma que é lícito dizer que a justiça curricular aponta para um aspecto primordial do processo de escolarização com vistas à construção de identidades democráticas, por priorizar o questionamento da forma com que são construídas as representações do outro, do diferente. Desse modo, a luta é em prol da democratização das políticas de identidade e a validação da diversidade da cultura corporal.

- *Descolonização do currículo*

No âmbito educacional, vimos que a teorização crítica foi bastante competente ao nos alertar que a escola, ao reproduzir os códigos da cultura dominante de forma tecnicista e sem a devida análise dos mecanismos de subjugação que circulam na sociedade, reproduzia também as condições de classe e opressão.

Para Silva (2002, p. 66), é importante compreender não apenas as relações de exploração econômica entre os diferentes países da chamada “ordem mundial”, mas também as relações de construção simbólica da dominação e da subordinação, na qual certos grupos e nações se constroem como superiores e constroem a outros como inferiores.

Como vimos no tópico sobre os discursos curriculares da Educação Física, a área, historicamente, desde o chamado “currículo ginástico”, é profundamente permeada por práticas e valores eurocêntricos. Nesse sentido, Neira (2011b) afirma que nas propostas psicomotora, desenvolvimentista, esportivista e da saúde é visível a ênfase concedida às práticas corporais que divulgam a identidade cultural dos povos colonizadores, afirmando sua superioridade e diminuindo os colonizados. “Diante do predomínio absoluto de conhecimentos da mesma matriz, em tais propostas as narrativas dominantes deslocam as práticas corporais do outro para uma condição inferior” (NEIRA, 2011b, p. 105).

Contrariando a tradição da área, o currículo cultural baseado nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico defende que os temas curriculares sejam permeados com as manifestações culturais dos grupos historicamente ausentes no cenário escolar (NEIRA; NUNES, 2006, 2009).

De acordo com Apple (2001), um currículo descolonizado é aquele que valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação.

Para Neira e Nunes (2009), a descolonização proposta pelo currículo cultural de Educação Física visa desestabilizar o domínio das práticas corporais euro-americanas, burguesas, cristãs e heterossexuais para enfatizar também as produções populares, radicais, juvenis, infantis, urbanas, *tecnó* e afro-brasileiras, transformando-as em temas de estudo.

De modo geral, o que se está a defender é a descolonização do currículo, solicitando que os temas relativos à cultura corporal subordinada componham a agenda dos debates escolares por terem sido historicamente desdenhados ou tergiversados (NEIRA; NUNES, 2009).

De acordo com Neira (2011a), a descolonização do currículo é um aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores. A descolonização curricular viabiliza um leque de oportunidades “diferentes”, empreende a possibilidade de diálogo entre culturas e de

convivência e partilha coletiva entre os grupos culturais, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares autênticas.

- *Ancoragem social dos conhecimentos*

Trata-se de uma modificação, feita por Moreira e Candau (2003), da estratégia pedagógica multiculturalmente orientada proposta por Carl Grant e Kim Wieczorek (2000). De acordo com estes, a ancoragem social (*social mooring*) dos discursos, promove conexões entre contextos históricos, políticos, sociológicos e culturais.

A noção de ancoragem social dos conhecimentos que fundamentam as interpretações de Neira e Nunes (2009) e Neira (2011a; 2011b) advém dos trabalhos de Moreira e Candau (2003). Para estes autores, ancorar socialmente os conhecimentos significa desvelar como os conhecimentos são produzidos com vistas ao reconhecimento das raízes históricas e culturais, que nesse processo são usualmente “esquecidas”, e faz com que todo conhecimento, pautado na lógica dominante nos países dominantes, seja visto como indiscutível, neutro, universal, intemporal.

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos e mecanismos de poder nele presentes (CANDAU, 2012).

Desse modo, ancorar socialmente os conhecimentos amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais. Nessa mesma direção, pode-se acentuar a necessidade de se explicitar, também, como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos estudantes e do mundo concreto, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Canen e Oliveira (2002) afirmam que as práticas discursivas multiculturais concretas, têm em vista o alargamento dos quadros de referência pelos quais compreendemos as relações entre conhecimento, pluralidade e poder. Para a autora, realizar essas conexões significa olhar criticamente para percepções e ideias relativas aos conhecimentos, analisando as presenças e ausências nesses discursos, entendendo-os como intimamente ligados a dinâmicas sociais, culturais e históricas.

Realizar essas conexões significa olhar criticamente para percepções e ideias relativas a conhecimento, educação, formação docente e outras categorias, analisando as presenças e ausências nesses discursos, entendendo-os como intimamente ligados a dinâmicas sociais, culturais e históricas, que passam a ser objeto de discussão.

De modo geral, Neira (2011a) afirma que os autores acima denominam ancoragem social dos discursos o estabelecimento de conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros, com o objetivo de perceber origens e processos de transformação experimentados.

O currículo cultural da Educação Física, ao ancorar socialmente os conhecimentos, amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação aos contextos de produção e reprodução das práticas culturais.

Neira (2011a) observou que alguns professores engajados na elaboração do currículo cultural empreenderam uma séria e compromissada análise sócio histórica e política das práticas corporais. Os estudantes foram levados a interpelar as próprias experiências corporais bem como os saberes a elas vinculados obtidos na cultura paralela à escola por meio das vivências pessoais ou mediante os conhecimentos que surgiram durante as atividades de ensino.

A ancoragem social ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e a reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados. Em outras palavras, ancorar socialmente o conteúdo: ver como é que ele surgiu, em que contexto social ele surgiu, quem foi que propôs historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes, quais as relações de poder envolvidas nessa prática.

- *Evitamento do daltonismo cultural*

Desvelar o daltonismo cultural refere-se a uma analogia desenvolvida por Stoer e Cortesão (1999) a partir do termo “arco-íris de culturas”, de Boaventura Sousa Santos (1995), quando este descreve a dimensão prescritiva do multiculturalismo.

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura de Souza Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas”. Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ver este e outros conjuntos de cores,

poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de daltonismo cultural. (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 56)

Nessa perspectiva, “daltonismo cultural” se refere a um olhar de caráter monocultural, e que de acordo com os autores, têm implicações muito negativas para a prática educativa.

Candau (2012) afirma que uma das implicações mais perversas para os alunos, principalmente aqueles oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, é a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e aquelas promovidas pela escola. Para a autora, uma postura daltônica considera a maneira mais adequada de agir seja centrar-se no grupo considerado padrão ou aquele que, convivendo com a multiculturalidade naturalizando-a, ou seja, sem questioná-la, ou no máximo tratando-a de forma superficial.

Por isso, um olhar que considera o “arco-íris das culturas” nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas. Neira (2011a; 2011b) toma como referência a noção de desconstrução descrita por Costa (2010), cujo objetivo é analisar discursos, nos moldes adotados por Foucault.

[...] desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análises do discurso, que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis. (COSTA, 2010, p. 140).

O olhar daltônico, portanto, é aquele que se baseia em representações e identidades congeladas, provocadas por informações distorcidas e fantasiosas presentes no âmbito social e a reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados.

Moreira e Candau (2003), fazendo uso desse conceito, afirmam que para uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade, é importante uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas. Para os autores, essa postura requer a valorização da riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar.

Neira (2011a) descreve que, para evitar o “daltonismo cultural” e suas consequências, é importante uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar e recomendam que se evite a homogeneização ou uniformização da diversidade apresentada pelos alunos bem como dos resultados das ações formativas.

Para Neira (2011a), trata-se de um recurso bastante eficaz para enfrentar o dissenso, tanto na seleção das manifestações corporais que foram contempladas, quanto na elaboração e desenvolvimento dos encontros letivos.

De modo geral, uma ação pedagógica que rejeita o “daltonismo cultural” é aquela atenta às diferenças entre os sujeitos e grupos culturais, que contempla os saberes e conhecimentos provenientes das diferentes culturas que habitam o espaço escolar, por conseguinte, às diferentes manifestações da cultura corporal.

Finalmente, Neira (2011a) analisou a produção curricular de alguns professores que afirmavam colocar o currículo cultural “em ação”. Neste trabalho, identificou alguns elementos que se equivalem aos “princípios” descritos acima. Apesar de constatados em graus variados, sinalizaram a peculiaridade da proposta sob análise e permitiram identificar o que ele chamou de “alicerces” da edificação do currículo cultural.

Aos “princípios”, Neira (2011a) acrescentou a “articulação do projeto de Educação Física ao projeto pedagógico da instituição”, sendo este, o primeiro “alicerce” do currículo cultural¹⁸.

[...] a inserção da Educação Física no Projeto Político-pedagógico da escola compreendeu alguns procedimentos relevantes: conhecer os pressupostos do projeto elaborados coletivamente pela comunidade; apreender aspectos da realidade escolar e de seu entorno; predisposição a mudanças por parte da docente; ações pedagógicas planejadas mediante o respeito à cultura corporal dos alunos, avaliadas de forma crítica e desenvolvidas por meio de uma metodologia dialógica. (LIMA; NEIRA, 2010)

Continuando com a descrição das potencialidades do currículo cultural de Educação Física, o próximo tópico, tem por finalidade descrever sobre os procedimentos didáticos, citados por Neira e Nunes (2006; 2009) e Neira (2011a; 2011b), considerando também suas singularidades e seus usos na produção da “escrita-curriculum”.

Platô: Procedimentos Didáticos. Os procedimentos didático-metodológicos do currículo cultural de Educação Física são descritos na literatura não em forma de

¹⁸ Característica que já se esquadrihava em outros trabalhos (NEIRA, 2007; LIMA, 2007; LIMA; NEIRA, 2010), mas que não aparecia enquanto “princípio”.

sequências didáticas, receitas de aulas prontas ou qualquer outro modelo fixo e pré-estabelecido de aula.

Neira e Nunes (2006, p. 247) afirmam que ao sugerir orientações didáticas: “Não pretendemos descrever ‘passos’ ou ‘etapas’ a serem seguidas; tencionamos sugerir alguns encaminhamentos a partir de experiências vividas”.

Tratam-se, portanto, de sugestões, como caminhos possíveis e orientações de atividades pedagógicas com vistas à garantia de alguns procedimentos didáticos importantes para uma construção curricular engajada na produção de identidades democráticas e sensíveis à condição de silenciamento e opressão, que alguns grupos culturais vêm, historicamente, sendo sujeitados.

Neira e Nunes (2009) descrevem-nas a partir do subtítulo “Subsídios para uma prática pedagógica pós-crítica da Educação Física”, e afirmam que “[...] os procedimentos não podem ser lidos e compreendidos de forma ‘moderna’, ou seja, universal, reducionista e mecânica” (p. 234). Ainda de acordo com estes autores, as discussões devem ser tomadas como linhas de fuga, que abrem múltiplas possibilidades para a escrita do currículo. Destacam que o importante é seu potencial criativo. Por isso, não há um padrão, ordem ou roteiro obrigatório a ser seguido. Dentre as atividades propostas pelos autores, destacam-se as de mapeamento, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação.

- *Mapeamento*

A partir de uma revisão de literatura, sobre as atividades de mapeamento na perspectiva do currículo cultural de Educação Física, constatamos que o ato de mapear como atividade de ensino tem vários sentidos. Refere-se a uma gama infinita de atividades que podem ser desenvolvidas na escola cujo objetivo, de modo geral, é conhecer os estudantes, suas culturas, saberes, experiências, práticas, enfim, conhecê-los enquanto sujeitos portadores de um patrimônio cultural relevante.

Para Pérez Gallardo (2003), o mapeamento constitui-se na coleta de informações relativas à cultura patrimonial dos alunos, ocasião em que o professor mergulha no universo experiencial discente e identifica o repertório acessado pelos estudantes.

Para Neira (2011a, p. 129), “mapear significa identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo”.

É preciso deixar claro essas atividades não visam o mero reconhecimento das culturas dos estudantes com vistas a modificá-las. Ou seja, não se trata de diagnosticar níveis de conhecimento para que possam ser superados ao longo da escolaridade. Distancia-se, portanto, do sentido que a prática avaliativa adquiriu na tradição da área, e aproxima-se do sentido de investigação, tal como a avaliação diagnóstica multicultural proposta por Canen (2001).

Neste sentido, a avaliação multicultural equilibra instrumentos de larga escala, tais como aqueles desenvolvidos em projetos avaliativos de sistemas escolares pelas políticas governamentais, com outros que trabalham com indicadores qualitativos, que levam em conta as identidades singulares das instituições e que buscam avaliar em que medida a pluralidade em questão tem sido levada em conta. (CANEN; LUCAS, 2011, p. 330).

Ao mapearem, os professores aproximam-se do repertório cultural corporal dos estudantes. Iniciar os trabalhos ouvindo o que alunos e a comunidade têm a dizer significa envolver a todos no ato do conhecimento. Significa que a ação pedagógica não consiste apenas em comunicar o conhecimento do mundo, mas que o conhecimento do mundo é criado mutuamente pelo professor e pelos alunos (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011).

O mapeamento pode ser feito em vários tipos de atividades, com vários objetivos e com vários objetos de observação. Não há uma forma específica de mapear, também não existe um número certo ou adequado de mapeamentos a serem realizados em um projeto. Da mesma forma, não existem momentos mais adequados ou pré-definidos para a realização de um mapeamento.

Em relação às atividades de mapeamento elaboradas pelos professores, Neira (2011a, p. 129) observou que “não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido; durante o mapeamento, os professores-parceiros empreenderam variadas atividades”.

Neira (2011a) descreve que o produto dessa avaliação diagnóstica é um documento orientador no qual o professor se refere para seleção dos temas de estudo. Ou seja, os mapeamentos são o que fundamentam a distribuição dos temas ao longo do ano letivo.

Escudero e Neira (2011) afirmam que o mapeamento, além de se constituir em uma avaliação inicial, se configura como instrumento para escolha da temática a ser estudada. Os autores completam dizendo que o produto do mapeamento não se materializa em um mapa único, mas sim em vários mapas.

Por exemplo, podemos fazer um mapeamento das práticas corporais que a comunidade escolar costuma realizar nas áreas de lazer do bairro, se existem festas, campeonatos, festivais e outros eventos no entorno escolar em que essas práticas estão presentes, e, ainda, mapear os materiais didáticos e espaços disponíveis da unidade escolar que possam ser aproveitados nas aulas, entre outras.

Após a coleta destas primeiras informações, que serviram de base na escolha da prática corporal a ser “tematizada”. Neira (2011a, p. 132) afirma que os professores-parceiros de sua pesquisa empreenderam um novo mapeamento. Desta vez, procuraram reunir os conhecimentos que os alunos possuíam sobre uma determinada manifestação, a fim de determinar qual aspecto do tema deverá ser abordado nas aulas – escolha da tematização.

De forma geral, esses mapeamentos subsequentes vão se tornando cada vez mais específicos em relação às representações e identidades articuladas pelos alunos e alunas sobre a prática corporal escolhida para ser tematizada. Neira (2011a) afirma a partir do mapeamento do patrimônio cultural corporal da comunidade, os educadores investigam e recuperam as experiências dos estudantes, analisando seus saberes sobre as práticas corporais e as formas com as quais as identidades se inter-relacionam com essas manifestações.

Nesse momento, o professor coleta as informações com o objetivo de identificar os discursos que circulam em torno dessa prática. Muitas vezes, é a primeira oportunidade que os estudantes têm de ler e interpretar os gestos, signos e discursos sobre o tema.

Os mapeamentos que acontecem ao longo do projeto, ou seja, depois de já ter um tema definido, permitem a articulação da prática corporal com os contextos em que está engendrada, dando visibilidade a uma multiplicidade de aspectos que se remetem ao artefato cultural em sua ocorrência cotidiana, tal como acontece na sociedade.

Em uma prática multiculturalmente orientada, é preciso um olhar atento aos discursos de discriminação e preconceito em relação aos praticantes da referida modalidade. Desse modo, o professor tem condições para organizar seu plano de trabalho com vistas a problematizar tais questões, procurando “desnaturalizar” representações e descongelar identidades.

O mapeamento contínuo dos discursos postos em circulação pelos estudantes permite ao professor identificar e problematizar as questões observadas. E sobre esse procedimento, Neira (2011b, p. 117) afirma: “Problematizar implica em destrinchar,

analisar, abordar inúmeros conhecimentos que, permitem compreender melhor não só a manifestação em si, como também, aqueles que a produziram e reproduziram”.

Por isso, “o mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola, questão de honra quando está em curso um projeto educacional sensível às diferenças” (NEIRA, 2011a, p. 134).

Assim como o mapeamento inicial define o tema, a tematização e os caminhos a serem percorridos pelo projeto, sem qualquer rigidez, hierarquia e pré-requisitos, os produtos dos mapeamentos posteriores são aqueles que indicam e orientam os professores a hora de mudar os rumos do projeto, tematizar outros aspectos ou mesmo encerrá-lo.

- *Ressignificação*

“Significado” é um conceito típico da Linguística estruturalista saussuriana, ciência que estuda a linguagem e as formas de comunicação e entendimento. Significar refere-se a atribuir um conceito à determinado “signo”, ou seja, um valor, um sentido, um conteúdo semântico, uma ideia, que torna possível a interlocução entre comunicador e comunicado.

Na perspectiva do currículo cultural, o significado é uma construção histórica, social e, sobretudo cultural, pois trata-se de um código, um conjunto complexo de informações produzidas, e constantemente reproduzidas, ao longo da história das culturas. Por isso, os significados constituem nossas representações sobre a vida e sobre o mundo.

Neira e Nunes (2009) afirmam que as manifestações da cultura corporal foram produzidas em um contexto sócio-histórico-político específico com determinadas intenções, sentidos e significados, porém com o passar do tempo, resignificaram-se, sofrendo inúmeras transformações em virtude da inter-relação com a cultura.

A resignificação da linguagem é uma prática constante, uma vez que ela não para de se transformar. Muitas vezes, também não se tem controle sobre o processo, que acontece como diria Stuart Hall, no âmbito da cultura, local de luta por significados.

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e mais variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações

alheias. Tomados em seu conjunto eles constituem nossas culturas. (HALL, 1997, p. 16).

Desse modo, podemos dizer que as ressignificações estão à solta, ao léu na cultura, onde é impossível prever ou regular como os grupos se apropriam, ou significam, dada manifestação. García Canclini (2009) retira qualquer caráter inocente da ressignificação ao denunciar a presença de relações de poder que favorecem aqueles que dispõem de maior força para modificar o significado dos objetos.

No currículo cultural da Educação Física, o que se pretende é analisar as condicionantes sociais, históricas e culturais que interpelam as práticas corporais se engendram nas diversas ressignificações.

Enquanto atividade de ensino, Neira (2011b) descreve que ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural. Trata-se da proposição de atividades cujo objetivo é adaptar, transformar, recriar, as práticas corporais de acordo com as condições e interesses da comunidade escolar.

De acordo com esse autor, a ressignificação é certa quando as alterações das condições sociais levam os sujeitos a recriarem o produto original, visando readequá-lo para que seja apreendido pelos participantes do processo.

Neira (2011b) assinala que o currículo cultural da Educação Física enfatiza a leitura da gestualidade implícita nas manifestações corporais. Tenciona promover a interação coletiva, a reorganização e a discussão de outras possibilidades de vivência. O intuito é fazer com que os estudantes, elaborem e experimentem diversos formatos das práticas corporais.

Desse modo, o currículo cultural de Educação Física procura posicionar os alunos e alunas não como mero reprodutores de uma noção fixa de cultura, mas como sujeitos históricos, produtores e transformadores de cultura, dando-lhes a possibilidade de intervirem enquanto leitores e intérpretes das gestualidades.

Sobre o modo como estas atividades acontecem no currículo, Neira (2011a) afirma que é por meio de um percurso não linear, que os alunos ressignificam os esportes, as lutas e as danças, elaborando e reelaborando, à sua maneira, as técnicas corporais conhecidas ou criando outras.

Em suma, ressignificar tem o efeito de alterar, modificar, adaptar, reelaborar, transformar ou como reproduzir, repensar, refazer e tantos outros verbos, que indicam "produção de sentido" somados ao prefixo "re" de repetição. No currículo cultural,

enquanto atividades de ensino, acontecem de forma intencional, onde os estudantes sugerem modificações e transformações, que passam a ser tão relevantes quanto à vivência da prática como ela comumente é significada.

- *Aprofundamento*

As atividades do currículo cultural cujo objetivo é aprofundar os conhecimentos que os estudantes possuem em relação à prática corporal se caracterizam pelo empreendimento de rigorosas investigações e pesquisas sobre este objeto. Nessa perspectiva, aprofundar significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo.

De acordo com Neira (2011b), as atividades de ensino voltadas para o aprofundamento dos conhecimentos, possibilitam um entendimento maior dos significados comumente atribuídos a prática corporal.

Trata-se de investigar o processo de formação social da referida prática corporal, adquirir informações que permitam aos estudantes, analisar criticamente os processos de opressão e subordinação que marcam as relações de poder (NEIRA; NUNES, 2009):

O aprofundamento permite conhecer como funciona o poder, como ele configura secretamente as representações e como elabora as percepções que os homens e mulheres tem de si próprios e do mundo que os rodeia. (p. 244)

Sobre este tipo de atividade, Neira (2011a, p. 158), encontrou que “tanto o olhar dos estudantes sobre as práticas corporais tematizadas, como também seus níveis iniciais de conhecimento foram enriquecidos”.

Segundo Neira (2008), atividades de aprofundamento inspiradas na arqueologia das manifestações recorreram a diversas fontes (internet, revistas, livros, relatos pessoais por meio de entrevistas e outras) e, em alguns casos, eram precedidas por um roteiro elaborado coletivamente:

Podem ser atividades como visitas aos espaços onde a manifestação cultural acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com estudantes praticantes, análise e interpretação de vídeos, leitura e interpretação de textos pertencentes aos diversos gêneros literários, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras. (NEIRA, 2011b, p. 135)

É importante destacar que os aspectos elencados pelos alunos e alunas, ou pelo professor, durante o aprofundamento fomentam novas perspectivas de análise, ateam

outras formas de se vivenciar a prática corporal e ainda, desencadeiam outros temas a serem pesquisados. Uma ressalva importante é que as descrições sobre características e potencialidades das atividades de aprofundamento, contidas na literatura, por vezes se misturam com as atividades de ampliação abaixo descritas.

- *Ampliação*

Para além das atividades de aprofundamento, o currículo cultural recorre também à ampliação. Especificamente, recebem o nome de atividades de ampliação, aquelas que tratam de analisar os discursos sobre uma referida prática corporal, que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Essa característica aparece frequentemente na literatura, e talvez seja a que melhor descreve esse tipo de atividade pedagógica.

Vejam, de acordo com Neira (2011b), ampliar implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos de estudo.

Trata-se da “elaboração de uma rede de conhecimentos acerca do tema estudado, procedimento fundamental para a superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica, é o principal objetivo da ampliação” (NEIRA, 2011b, p. 138).

Nessa perspectiva, a ampliação pode ser compreendida tal como a chamada “hibridização discursiva” descrita por Canen e Oliveira (2002). De acordo com as autoras, a linguagem híbrida “cruza as fronteiras culturais, incorpora discursos múltiplos, reconhece a pluralidade e provisoriedade de tais discursos e implica uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Para ampliar as representações dos alunos, o currículo cultural ouve e discute todos os posicionamentos dos alunos acerca da prática corporal tematizada, oferece novos conhecimentos oriundos de pesquisas, potencializa o encontro com vozes dissonantes, olhares distintos e perspectivas diferentes.

Nessa perspectiva, as atividades de ampliação podem ser elaboradas a partir da assistência de filmes, documentários, entrevistas, conversas com praticantes, leitura de textos argumentativos, notícias, participação em eventos, explicações de convidados e contato com artefatos alusivos às práticas corporais, de modo que os estudantes consigam

identificar e comparar os diferentes discursos e pontos de vista acerca da manifestação corporal estudada.

De acordo com os autores, Neira e Nunes (2009) e Neira (2011a; 2011b), é importante que as atividades de ampliação dos conhecimentos sejam precedidas da elaboração coletiva de um roteiro que direcione a coleta de informações por parte dos estudantes. Uma proposta, por exemplo, é a realização de pesquisas indicando aos alunos a localização das fontes de informações necessárias e como obtê-las, bem como a orientação para utilizar as fontes e o modo como esses dados devem ser apresentados e analisados pela ou para a classe.

O resultado final é a elevação dos diferentes grupos à condição de sujeitos da transformação da prática corporal em estudo, além da dissipação de possíveis guetos culturais (NEIRA, 2011b).

- *Registro*

De acordo com literatura consultada, as atividades citadas até aqui, mapeamento, ressignificação, aprofundamento e ampliação requerem a elaboração de registros. O objetivo é registrar os conhecimentos levantados e produzidos no decorrer do projeto, para que possam fomentar novas discussões e reflexões sobre o processo formativo.

O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de, fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. (ESCUDERO, 2011, p. 100)

Em relação às atividades de registro do currículo cultural, Escudero (2011) encontrou que o registro das ações, produções, ressignificações, descobertas, alimentaram as reflexões e avaliações acerca do percurso dos estudantes no trabalho pedagógico.

O registro representou a materialização das lembranças, inquietações, desejos, conflitos, projetos, vivências, dúvidas, incertezas; e também se mostrou um espaço de averiguação, pois, quando a memória falha, é possível recorrer a ele, a fim de realimentar as atividades das próximas aulas. (ESCUDERO; NEIRA, 2011, p. 300).

Por exemplo, o registro do mapeamento realizado pelo professor no início do projeto constitui uma importante ferramenta para o professor identificar o quanto estão próximos ou distantes os objetivos de ensino por ele elencados no seu planejamento. Analisando tais anotações, poderá rever as atividades e se necessário propor outras.

Escudero e Neira (2011), em artigo sobre avaliação e registro do currículo cultural, afirmam que por meio do registro, foi possível não só conhecer o percurso curricular, como também os problemas enfrentados, as soluções encontradas e as intervenções realizadas. Afirmam também que a interpretação do material coletado permite inferir que a documentação do processo, por meio de portfólios, diários, fotografias, imagens e materiais produzidos pelos alunos, é um procedimento característico no fazer pedagógico culturalmente orientado.

A partir das contribuições de Vasconcellos (2008), Escudero e Neira (2011, p. 297) destacam que o registro se revelou um importante instrumento de reflexão: “A cada aula os professores e alunos foram escrevendo seus percursos e superando os equívocos e inconsistências”.

Os autores perceberam também que o registro requer organização e método. De acordo com eles, quando o professor registra os acontecimentos das aulas, suas impressões e conhecimentos postos em circulação, expressam suas intenções sobre “como” e “o que” registrar.

Outro achado importante sobre as atividades de registro propostas pelo currículo cultural, é que apesar das diferentes formas que o registro assumiu no trabalho desses professores, não identificaram qualquer intenção de conhecer para governar, controlar, ou colocar “a serviço de”.

Nessa perspectiva, cada grupo desenha um percurso muito particular, o que inviabiliza qualquer tentativa de homogeneizar condutas *a priori*, uma vez que sua elaboração depende não só do conhecimento da realidade e das representações que os alunos possuem a respeito da manifestação corporal sob análise, como também dos percalços encontrados pelo caminho. (ESCUDEIRO, 2011, p. 139).

Escudero (2011) afirma que frequentemente se tem a utilização do registro para a sistematização dos conhecimentos socializados pelos alunos. Por isso, os professores têm a prática de recolher e arquivar exemplares dos materiais produzidos durante as aulas ou a partir delas. É por essa via que se consegue perceber as modificações nas representações dos alunos sobre o assunto em pauta.

Uma análise mais detalhada dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos, quando entrecruzada com as anotações dos professores, constituiu-se em elemento privilegiado para avaliar as modificações das representações iniciais sobre as práticas corporais e seus representantes, levantadas por ocasião do mapeamento (ESCUDERO; NEIRA, 2011, p. 300).

De acordo com os trabalhos citados, o registro enquanto atividade de ensino, materializado de diferentes formas e linguagens advém da preocupação em trazer a voz de todos, declarada na busca por atividades de ensino que privilegiem as decisões e produções coletivas a partir das questões trazidas pelos alunos.

De forma geral, estes registros têm sido elaborados para além de uma função meramente burocrática institucional. Nessa concepção, o intuito não é fomentar um registro de níveis de aprendizagem dos estudantes, mas do trabalho pedagógico.

- *Avaliação*

A perspectiva de avaliação do currículo cultural foi principal objeto de estudo da pesquisa de Escudero (2011). Nesta, emergiu a escrita avaliativa, fundamentada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, denominada de autopoietica. Entendida metaforicamente, a partir do sistema autopoietico que acontece no plano celular¹⁹, propõe essa perspectiva de avaliação elaborada a partir de diferentes interações, por meio das atividades de ensino, vivências, pesquisas, construções coletivas que, embora recorrentes nos diferentes estudos, não ocorreram de maneira linear.

Diferentemente da “autopoiese” celular, a avaliação produzida pela escrita “autopoietica” está sempre aberta a outras interpretações e reescritas, distanciando-se de qualquer possibilidade de encerramento (ESCUDERO, 2011).

A escrita avaliativa autopoietica pressupõe professores e alunos como seres que se autoproduzem na ação educacional. Significa superar a visão de alunos como meros expectadores, executores de tarefas e conceitos esvaziados de sentido. Isto vale também para os educadores. Significa superar o rótulo atribuído aos professores como sujeitos robotizados, autômatos, que para serem competentes basta memorizar os conhecimentos.

Nessa perspectiva as atividades de avaliação ocorrem do início ao fim dos trabalhos pedagógicos. Logo nas primeiras aulas, observamos que os professores

¹⁹ Descrito por Maturana e Varela (2001, citados por ESCUDERO, 2011).

desenvolvem atividades específicas para mapear a cultura corporal da comunidade, seus espaços de ocorrência e quem são os participantes, ou seja, o próprio mapeamento já é uma atividade avaliativa. Portanto, inexistente um momento intencionalmente destinado à avaliação (ESCUDERO; NEIRA, 2011).

Os referidos autores afirmam que nesta concepção de avaliação, o professor, antes, durante e ao final das atividades de ensino, deve estar atento e pronto a recolher informações que lhe permitirá refletir sobre as ações didáticas propostas.

Muitas situações didáticas mereceram um olhar cuidadoso, especialmente para as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conceitos identificados pelos docentes assinalaram a necessidade de planejar e desenvolver novas atividades de ensino. Ou seja, a pesquisa de Escudero e Neira (2011) mostra que o material coletado, subsidia a reflexão a respeito da prática educativa, fornecendo indícios sobre os acertos e possíveis equívocos pedagógicos cometidos no decorrer da prática avaliativa.

Nas práticas avaliativas do currículo cultural, a observação e a participação possuem conotações distintas daquelas que povoam outras propostas do componente. Participar corporalmente não se constitui em critérios para avaliar, posto que as atividades de ensino proporcionam experiências bastante diversificadas, e o engajamento é uma condição para que os alunos ampliem seus olhares sobre o objeto de estudo (ESCUDERO; NEIRA, 2011).

O processo avaliativo identificado mediante a interpretação dos relatos orais e escritos alinha-se ao que Canen (2001) denomina “avaliação diagnóstica multicultural”.

O trabalho de avaliação diagnóstica implicou um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. O objetivo foi conhecer os universos culturais dos alunos e verificar como se deu o diálogo destes com os padrões culturais abraçados pelo professor. O ajuste de rotas da avaliação diagnóstica multicultural permitiu desafiar o tratamento da diversidade. (NEIRA, 2011a, p. 178)

Concebida de forma multicultural, a avaliação que caracteriza o currículo cultural da Educação Física, voltou-se ao reconhecimento da diversidade cultural e da construção das diferenças também no interior da sala de aula. Uma vez que, busca conhecer e levar em conta esta diversidade e não somente classificar os alunos.

Em semelhança aos procedimentos identificados por ocasião da organização e do desenvolvimento das atividades de ensino, a avaliação autopoietica, também se

caracterizou pela adoção de uma postura etnográfica. Para além da observação, os professores registraram as ações didáticas desenvolvidas, encaminhamentos efetuados e respostas dos educandos (NEIRA, 2011a).

De acordo com Escudero (2011), os instrumentos utilizados são registros sistemáticos que sugerem uma avaliação contínua e processual. A avaliação proposta pela pesquisadora caracteriza-se como um contínuo diagnóstico. Escudero e Neira (2011), citam Paulo Freire (1982), quando explica que “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela”.

3. PLATÔS MAQUÍNICOS: PEDAGOGIA DO CONCEITO DE “ESCRITA-CURRÍCULO”

Enfim, chegamos no ponto mais próximo da produção do nosso agenciamento maquínico: as potencialidades da “escrita-currículo”. A proposta deste platô é, fundamentados nas significações produzidas pela teorização do currículo cultural de Educação Física, abordar a “escrita-currículo” como um conceito, tal como proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Platô: Filosofia e a criação de conceitos. De acordo com Gallo (2000), a filosofia de Deleuze [Guattari] é uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, a busca dos pequenos detalhes, que são, o que de fato importa. Inspirado em Nietzsche, Deleuze [e Guattari] querem inverter o platonismo. Citando Alain Badiou, Gallo (2000, p. 51, grifo do autor) descreve que “o método deleuziano é uma *‘forma singular de intuição’*²⁰, uma antidialética, porque há sempre uma recusa de se pensar em categorias e por mediações”.

Para Gallo (2000), Deleuze e Guattari sempre criticaram a filosofia que se produz por divisões no Ser. Nessa perspectiva, afirma que há apenas uma voz do Ser, que se multiplica e se diferencia em múltiplas tonalidades. E por isso recusa a dialética, busca a multiplicidade, as diferenças, as variações, que embora sejam a expressão do mesmo, jamais deverão ser unificadas. Afirma assim, que a filosofia deleuze[-guattariana] jamais pode ser pensada como uma filosofia do Uno. O golpe que Deleuze e Guattari desferem contra as noções correntes de filosofia é certo. A filosofia tem uma ação criadora de conceitos e não uma mera passividade frente ao mundo.

Para Deleuze e Guattari, a produção filosófica é necessariamente solitária, mas uma solidão que propicia encontros; esses encontros de ideias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos proporcionam a matéria da produção conceitual (GALLO, 2000). Eis que chegamos ao ponto fulcral da concepção filosófica deleuze-guattariana. Para Deleuze e Guattari (2010)

²⁰ Alain Badiou alerta que o conceito de “intuição” em Deleuze não pode ser confundida com o sentido de “intuição” dos místicos, mas se refere a um trabalho do pensamento que articula multiplicidades de conceitos, produzindo, assim, novos conceitos. Descreveremos este processo nos platôs subsequentes.

[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar e de fabricar conceitos²¹. [...] Criar conceitos sempre novos e o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (p. 11)

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

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

Platô: Filosofia da Educação. Baseando-se na perspectiva deleuze-guattariana, Silvio Gallo (2000), propõe uma reconfiguração da Filosofia da Educação. Afirma que esta, tradicionalmente pensada como “reflexão sobre os problemas educacionais” tem sua função e potencialidade reduzidas e empobrecidas, e questiona: “Cada educador não deve ele mesmo refletir sobre a educação sob a qual padece? ”, “Refletir sobre a educação seria específico da Filosofia? ” (GALLO, 2000, p. 61).

O autor sugere que a Filosofia da Educação seja muito mais do que apenas reflexão. Na sua opinião, devemos buscar uma nova Filosofia da Educação, em que o filósofo da educação seja um criador de conceitos, diferenciando-se dos demais filósofos apenas pelo mergulho no território educacional, que nem todo filósofo pode ou deseja fazer (GALLO, 2000).

Se trataria, então, de aplicar aos problemas educacionais o instrumental filosófico. Em outras palavras, a tarefa do filósofo da educação é a de pensar filosoficamente questões colocadas pelo plano educacional. Uma Filosofia da Educação nessa perspectiva seria resultado de uma dupla instauração, de um duplo corte: o rasgo no caos operado pela Filosofia e o operado pela educação. Seria então, resultado de um cruzamento de planos, de onde os conceitos seriam criados tomando como referência os problemas do campo educacional.

Gallo (2000, p. 63) ressalva que os problemas colocados por tal plano tendem ao infinito, e complementa: “os problemas de que trata a filosofia, suscitados pela educação,

²¹ Para Deleuze e Guattari (2010), a filosofia não pode ser vista como contemplação, nem como reflexão e comunicação. Ao invés disso, esses três procedimentos, contemplação, reflexão e comunicação, constituem máquinas de produzirem “universais”, tampouco, são exclusivos da filosofia.

não são exclusivamente educacionais, mas muito mais abrangentes; se não fosse assim, teríamos novamente a Filosofia da Educação como uma ‘reflexão sobre educação’”.

Por fim, Gallo (2000, p. 64), afirma que é urgente, “[...] que busquemos uma Filosofia da Educação criativa e criadora, que não seja inócua”. Para o autor, pensar filosoficamente a educação deve ser perigoso, tomando em conta o que a criação de conceitos pode desvelar as multiplicidades que podem ser colocadas em jogo e as interconexões que podem ser produzidas. No entanto, afirma que apenas, por meio desta Filosofia da Educação criadora, podemos fugir das opiniões generalizadas do campo educacional.

Platô: Conceptualização de conceito. Tratamos até agora, de diversa formas, que a Filosofia é, na ótica de Deleuze-Guattari, o campo responsável pela produção de conceitos. Mas, o que seriam os conceitos? Ou melhor, o que eles podem?

Deleuze e Guattari (2010) respondem tais questões de maneira bastante densa. O conceito é um ato de pensamento, é o pensamento operando em velocidade infinita, a partir do qual se delimitam os problemas que este supõe resolver. Os conceitos vão, pois, para o infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada, mas “[...] em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados” (p. 24). Em outras palavras, os conceitos são válidos, não na medida em que sejam verdadeiros, mas quando se mostram importantes e interessantes em relação a um dado problema.

Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja e substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada deles, em que se alia a outros conceitos existentes a fim de solucioná-los. Ele é incorpóreo, embora se encarne o se efetue nos corpos, mas justamente, não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua: “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11).

O conceito não é discursivo, e a filosofia não é uma formação discursiva, porque não encadeia proposições. É a confusão do conceito com a proposição que faz acreditar na existência de conceitos científicos, e que considera a proposição como uma verdadeira intensão e não uma proposição despida de sentido. “O conceito não é de forma alguma uma proposição, não é proposicional, e a proposição não é nunca uma intensão” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 30).

O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se

encarna. (...) “nunca um conceito vale por aquilo que ele impede: ele só vale por sua posição incomparável e sua criação própria” (p. 40).

Os conceitos nascem de lances de dados, eles são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, já que suas bordas não coincidem, ou seja, não compõem um quebra-cabeças. O conceito é contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Por isso, ele não possui energia, mas intensidades e consistências. O conceito diz o acontecimento que nos sobrevoa²². É um acontecimento puro, uma *hecceidade*²³, uma entidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

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

Os conceitos não são eternos, eles podem ser substituídos por outros, sob a condição de novos problemas. Se um conceito é melhor que o precedente é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera novos recortes. Por conseguinte, um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta, às vezes, um ponto de detalhe que se avoluma e produz uma nova condensação, que opera pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Para Dias (1995), o conceito é um operador muito preciso, específico, em si mesmo indiscutível, válido apenas por sua fecundidade eventual de seus efeitos paradoxais, ou seja, por aquilo que ele faz pensar, ver e até sentir, e que sem ele continuaria impensado, invisível, insensível.

Gallo (2000) descreve que o conceito é um dispositivo, que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, pois isso paralisa o pensamento. Ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar, se o conceito é produto, ele é também produtor de novos pensamentos, de novos conceitos e, sobretudo, de acontecimentos, na medida em que o conceito recorta o acontecimento e o torna possível.

²² Metáfora bastante utilizada pelos filósofos; sobrevoa de um conceito, que como um pássaro sobrevoa o vivido.

²³ Zourabichvili (2004) define “hecceidade” a partir do seu uso na filosofia deleuze-guattariana, como um modo de individuação imanente diferente das formas individuais orgânicas que recortam *a priori* o campo empírico. Desta forma, compreendemos também como uma diferença ou acontecimento, que qualifica uma pessoa, ou mesmo um objeto, de uma maneira bastante individualizada.

Platô: Pedagogia do Conceito. Durante a descrição das potencialidades de um conceito, Deleuze e Guattari (2010) apresentam o que eles chamaram de “Pedagogia do Conceito”.

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendidos, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 18-19).

Para Bianco (2002), Deleuze e Guattari descrevem a “pedagogia do conceito” como a única postura filosófica que permite que o pensamento escape da *doxa*²⁴, do discurso pseudo filosófico, das disciplinas da comunicação contra as quais estes filósofos tanto lutaram contra. A "pedagogia do conceito" busca suscitar a criação e a aprendizagem partindo de casos de criação do conceito singular. A pedagogia do conceito se opõe, antes de tudo, àquela que Deleuze [e Guattari] definem como "enciclopédia do conceito"²⁵. Opõe-se, também, à "formação profissional", ao emburrecimento generalizado causado pela mídia e pela comunicação, que busca a uniformização do pensamento e sua integração ao mercado. A "pedagogia do conceito" proposta por Deleuze-Guattari sugere que os conceitos são frutos de um encontro contingente e de experimentação e que, por sua vez, esperam devir outrem, suscitando a criação conceitual.

Para Bianco (2005), é essencial compreender a “pedagogia do conceito” não como uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza. Em outras palavras, não é tanto o conceito que é *da* pedagogia, mas é, sobretudo, a pedagogia, a “pedagogicidade”, que é *do* conceito. O aspecto principal parece-me, portanto, dizer respeito ao “conceito” e não à “pedagogia”.

É necessário, afinal, precisar que a pedagogia do conceito não é um “gênero” ou um “tipo” particular de filosofia isolada do restante da filosofia. Toda a filosofia moderna, em sua ambição de ser filosofia, deve apresentar conceitos pedagógicos, conceitos relativos, uma vez que exprimem acontecimentos e não essências, uma vez que são relativos a outras criações conceituais e ao plano de imanência sobre o qual jazem (a imagem do pensamento), bem como aos

²⁴ Do grego, “opinião”.

²⁵ Referindo-se implicitamente ao sistema hegeliano, que inscreve os casos de criação do conceito em uma história e em uma lógica da filosofia fechada em si mesma, que anula tanto os casos singulares quanto a possibilidade de outros atos de criação.

personagens conceituais que os colocam em jogo; e, por fim, porque são relativos às outras disciplinas criadoras, arte e ciência, com as quais a filosofia deve estabelecer uma relação, sem, no entanto, confundir-se com elas. (BIANCO, 2005, p. 1334).

Deleuze e Guattari (2010) descrevem a “pedagogia do conceito” como uma espécie de radiografia de um conceito filosófico, através de uma análise das noções básicas que o compõe: a) Historicidade; b) Assinatura; c) Planos/Campos de Imanência; d) Elementos/Componentes; e) Multiplicidades; f) Personagens Conceituais; g) Traços de intensidade e objetividade.

Buscando inspiração nessas ideias, elaboramos a “pedagogia do conceito de escrita-currículo”. O intuito é tatear, com base na literatura, questões como: Qual a historicidade do conceito? Quem o criou? De quais planos a “escrita-currículo” é imanente? Quais são seus componentes? Quais são seus múltiplos? Como a “escrita-currículo” opera? Quais as suas intensidades e objetividades?

- *Historicidade*

Para Deleuze e Guattari (2010, p. 26), “todo conceito tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou planos diferentes”. A historicidade em Deleuze foge da gênese, da busca incessante de um “Ser” das coisas, ou seja, de uma possível ontologia. Isso porque, a história está, ela própria, em devir, afetada por uma exterioridade que a mina e a faz divergir de si.

Chiquito (2007) parece ter sido o primeiro autor a aproximar, ainda de forma tímida²⁶ e sem o hífen, os elementos escrita e currículo: “Pode ser potencialmente importante para a discussão educacional pensar o planejamento de ensino como uma escrita curricular, uma *escritacurrículo*, ou seja, como mais uma invenção desse campo – difuso e híbrido” (p. 134).

No ziguezague da sua historicidade, Chiquito, em seus próximos trabalhos, abandona essa forma e adota “escrita pedagógica-curricular”, “escrita curricular” e outros conceitos como “escrita-devir” e “práticas de *scriptação*²⁷”.

Todavia, o conceito reaparece em Neira e Nunes (2009), inaugurando a perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista no âmbito da Educação Física escolar. Ao

²⁶ “Tímida” porque o conceito é utilizado em apenas duas ocasiões. Ao longo do trabalho o autor prefere o termo escrita curricular, ou escrita pedagógica-curricular.

²⁷ Por exemplo, em Chiquito (2014).

longo do texto, o conceito sempre aparece circunvizinhado por outros conceitos, confirmando o que Deleuze e Guattari (2010) descreveram sobre a história de um conceito, que esta também se dá por meio dos vínculos que estabelece com outros conceitos do mesmo filósofo e de outros filósofos, que são tomados, assimilados, retrabalhados, recriados²⁸.

- *Assinatura*

De acordo com Deleuze e Guattari (2010), todo conceito deve ser inventado, fabricado ou antes criado, e não seria nada sem a assinatura daqueles que o criam. Todo conceito é necessariamente assinado, pois cada filósofo, ao criar um conceito, ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu: “Podemos tomar como exemplo: a *Ideia* de Platão; o *cogito* de Descartes; a *mônada* de Leibniz; o *nada* de Sartre; o *fenômeno* de Husserl; a *duração* de Bergson...” (p. 14).

Para Gallo (2000), a assinatura remete ao estilo filosófico, a forma particular de pensar e de escrever de cada filósofo. O conceito de “escrita-currículo” tem a assinatura de Chiquito (2007), em dissertação de mestrado sobre planejamento de ensino e de Neira e Nunes (2009), quando o trazem para a didática do currículo cultural.

- *Planos/Campos de Imanência*

Deleuze e Guattari (2010) destinam um capítulo inteiro para tratar dos planos ou campos de imanência. São platôs, mesas, taças, planos de consistência. Asseveram que os conceitos e o plano são estritamente correlatos, mas um plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam. Os conceitos ladrilham, ocupam, povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar e se distribuem sem dividir. O plano é como um “deserto que os conceitos povoam sem partilhar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47). São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é plano que é o único suporte dos conceitos. É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável. “O

²⁸ Descreveremos esta condição a seguir, no item (e) Multiplicidades.

plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 49).

O plano diferente dos conceitos, não possui intensidades, mas traços diafragmáticos, movimentos, direções, intuições, ele é a imagem do pensamento, ou seja, seleciona o que cabe de direito ao pensamento, mas é esta seleção que varia de um para outro.

O plano não é sempre único, mas variação pura, há planos variados, distintos, que se sucedem ou rivalizam na história. Pode-se supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos²⁹ sem nele recair. Como afirmam Deleuze e Guattari (2010), não é o mesmo nos gregos, no século XVII, hoje. O plano é, pois, objeto de uma especificação infinita.

Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência é pré filosófico. Ele está pressuposto, mas não significa que preexista, mas algo que não existe fora da filosofia, embora esta o suponha. A filosofia é criação do conceito, mas também é a instauração do plano. “O plano não consiste num programa, num projeto, num fim ou num meio, é mais um solo absoluto da filosofia, sua Terra, ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52).

O plano de imanência é como um corte do caos. O plano corta o caos com suas curvaturas variáveis que retornam sobre si na troca incessante, assim, conserva os movimentos infinitos, esse é o problema da filosofia, adquirir uma consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha.

O plano de imanência é folhado, mas também esburacado, deixando passar névoas que o envolvem, nas quais o filósofo que o traçou arrisca-se a ser o primeiro a se perder.

As folhas de um plano de imanência ora se separam até se oporem umas às outras, e convivem cada uma a tal ou tal filósofo ora, ao contrário, se reúnem para cobrir períodos bastante longos. Pode-se por exemplo, aparecer e se transformar, uma ou várias camadas (folhas), que estarão em cima ou por baixo em relação a outras. Camadas antigas podem ressurgir, abrir caminho através das formações que as tinham recoberto, aflorar diretamente sobre a camada atual, o que pode configurar uma nova curvatura. Esses

²⁹ Entendido aqui, na perspectiva dos filósofos, não como um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura de acaso, mas como um perpétuo movimento de determinações se fazendo e se desfazendo. “O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 59).

movimentos se referem ao papel do tempo filosófico, como um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe em uma ordem estratificada. Trata-se de coexistência, não sucessão de sistemas. O que muda de um plano de imanência a outro, é quando se muda a repartição do que cabe de direito ao pensamento. Não são somente os traços positivos ou negativos, mas ambíguos, que se tornam eventualmente cada vez mais numerosos e que não se contentariam em dobrar-se segundo uma oposição vetorial de movimentos.

Desse modo, depois de tantas descrições, podemos identificar os planos de imanência que o conceito de “escrita-curriculo” ladrilha, ocupa, povoa, se conecta, assegura, dá imagem, se distribui, se suporta.

De forma geral, observamos pelo trabalho de Chiquito (2007) que conceito nasce do campo imanente da Filosofia da Educação, entrecruzado com o campo das Teorias Curriculares Pós-Críticas. Vemos bastante influência dos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Mara Corazza. Eis que, via Neira e Nunes (2009), o conceito atravessa o campo da Educação Física escolar, especificamente, a concepção culturalista defendida pelos autores. Como vimos, os campos se conectam, e quanto maior for o número de planos que o sustenta, maior a consistência e relevância do conceito, uma vez que, maior será a quantidade de problemas que ele se propõe a responder. Em suma, podemos mencionar a Educação, Filosofia da Educação, Teorias Curriculares Pós-Críticas, Educação Física e Currículo Cultural como campos de imanência ladrilhados pela “escrita-curriculo”³⁰.

- *Elementos/Componentes*

Para Deleuze e Guattari (2010), não há conceito simples, todo conceito tem componentes, e se define por eles. Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos. “Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcara sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26).

³⁰ Diferente das outras noções do conceito, os planos citados não precisam ser descritos em suas potencialidades, uma vez que isso já foi feito nos platôs anteriores.

“Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 27). É próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e, todavia, não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, e o que define a consistência do conceito, sua endoconsistência. É que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança e um limite de indiscernibilidade com um outro.

“[...] cada conceito será, pois, considerado como o ponto de coincidência, de condensação ou de acumulação de seus próprios componentes. O ponto conceitual não deixa de percorrer seus componentes, de subir e de descer neles. Cada componente, é um traço intensivo, uma ordenada intensiva, que não deve ser apreendida nem como geral nem como particular, mas como uma pura e simples singularidade – ‘um’ mundo possível, ‘um’ rosto, ‘certas’ palavras. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 28).

Para os filósofos, os componentes do conceito não são nem constantes nem variáveis, mas puras e simples variações ordenadas. Um conceito é uma heterogênese, ou seja, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É uma intensão presente em todos os traços que o compõem (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O conceito está em estado de sobrevoo com relação a seus componentes. Ele é imediatamente co-presente sem nenhuma distância de todos os seus componentes ou variações, passa e repassa por eles: é um ritornelo, um opus com sua cifra (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29).

Os componentes permanecem distintos, mas algo passa de um a outro, algo de indivisível entre os dois: há um domínio *ab* que pertence tanto a *a* quanto a *b*, em que *a* e *b* ‘se tornam’ indiscerníveis. São estas zonas, limites ou devires, esta inseparabilidade, que definem a consistência interior do conceito. Mas este tem igualmente uma exoconsistência, com outros conceitos, quando sua criação implica a construção de uma ponte sobre o mesmo plano. As zonas e as pontes são as junturas do conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 28)

A partir desta primeira noção é importante indagar: Quais seriam os elementos que circulam e dão rosto ao conceito de “escrita-currículo”? Obviamente, não podemos deixar de decompô-lo: escrita + currículo. E se cada componente também pode ser analisado como um conceito, e que cada um destes preserva certos traços intensivos, certas vontades, já muito relacionadas com a objetividade do próprio composto “escrita-currículo”. Desse modo, analisaremos cada um deles tomando suas intensidades individuais, e o primeiro a ser abordado é a “*escrita*”³¹.

³¹ Incluímos também “escrever” e “escritura” por apresentarem o mesmo radical.

Dias (2007) afirma que a escrita não é para Deleuze [e Guattari] simples ficção, produção de entidades fictícias, personagens e situações. Tudo isso são os meios, mas não o fim ou o superior objetivo de escrever. Como as restantes artes, ela é vida, mas não no sentido de dar forma a uma matéria vivida, de recriar a vida real das pessoas como vida imaginária. É pelo contrário, de acordo com Deleuze-Guattari, no sentido de criar vida, de inventar linhas de vida possíveis, de abrir à vida novas possibilidades.

Outro autor que ajuda a compreender a potência do termo “escrita” é Kohan (2002, p. 124): “É uma escrita que acompanha um pensamento instável, indefinido, inquieto, que vai e volta, que não para, que busca pensar sempre de novo e, de novo, sempre pensar”.

Ainda nesta dimensão, podemos incluir o gesto de escrever, uma vez que “Escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relação de corrente, contracorrente, de redemoinho com outros fluxos, fluxos de merda, de esperma, de fala, de ação, de erotismo, de dinheiro, de política, etc.” (DELEUZE, 1992b, p. 19).

Na verdade, escrever não tem seu fim em si mesmo, precisamente porque a vida não é algo pessoal. Ou, antes, o objetivo da escritura é o de levar a vida ao estado de uma potência não pessoal. Escrever não é “uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65). “Por que se escreve? É que não se trata de escritura. [...] Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo” (p. 63).

Para a concepção deleuziana de escritura, trata-se justamente de confrontar esses controles, de criar o que chama linhas de fuga. “É possível que escrever esteja em uma relação essencial com as linhas de fuga. Escrever é traçar linhas de fuga...” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.56). Escrever é traçar uma linha de fuga dentro da linguagem, mas buscando o fora da linguagem, sua exterioridade. Historicamente, uma língua dominante não se constitui e se institui senão por relações de poder. Ainda nessa perspectiva, escrever é um desejo, um vitalismo, que nunca é individual, mas social, pois que o texto, produto imanente de uma prática, pode ser agenciado a outras práticas que atravessam e constituem o social, e com as quais um fluxo de escrita pode conectar-se, agenciar-se (PAULO-BENATTE, 2012).

Sandra Corazza (2006), inspirada nos trabalhos filosóficos deleuze-guattarianos, afirma que escrever é um pensamento de vida, não uma receita de felicidade nem uma sonolência gostosa, nem uma irresponsabilidade divertida. Os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever; os modos de pensar e escrever criam maneiras de viver. A

vida ativa o pensamento e a escrita; o pensamento e a escrita afirmam a vida. “É preciso afetar e poder ser afetado para poder escrever. Escrever é ser desmembrado. É metamorfose constante. É abertura de um futuro que nunca começou. Errância total” (CORAZZA, 2006, p. 29).

Escrever é dobrar o Fora, como faz o navio com o mar. Fazer do pensamento uma experiência do Fora, escapar do senso comum, desestruturar o bom senso, entrar em contato com uma violência que nos tira da reconhecimento e nos lança diante do acaso, abalando certezas e o bem-estar da verdade. Perder as referências conosco e com o mundo exterior, afastar-nos do princípio da realidade, romper com as referências cognitivas, promover uma ruptura com a doxa, colocar em dúvida o próprio pensamento, o Divino, o Verdadeiro, o Belo, o Bem. Escrever é criar, aligeirar e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existe, ao invés de representar o que já está dado e admitido. (CORAZZA, 2006, p. 29-30).

Ainda segundo Corazza (2006), “Escrever como quem escova à contra-pêlo, arranha, raspa, ara, limpa. Escrever sobre os códigos, palavras de ordem, regimes de signos, para rechaçá-los, embaralhá-los, invertê-los, subvertê-los” (p. 35).

Deleuze apresenta também a relação do escrever com um delírio: o problema do escrever. O escritor, como diz Proust, inventa na língua uma nova língua, uma língua de algum modo estrangeira. Ela traz à luz novas potências gramaticais e sintáticas. Arrasta a língua para fora de seus sulcos costumeiros, leva-a a delirar (DELEUZE, 1997).

Iremos agora para outro componente do conceito “escrita-currículo”, trata-se do tão difundido, estudado e por vezes blasfemado³², o “currículo”.

Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirma que a criação do termo currículo e seus primeiros estudos surgem por volta de 1920, nos Estados Unidos. Como destacado em platôs anteriores, nesta perspectiva tradicional o currículo era entendido como um programa ou projeto a ser seguido, envolve especificação de normas, objetivos, procedimentos, métodos, atividades e formas de avaliação. É próximo, portanto, da sua origem etimológica - *Currere*, (do latim): “carreira”, “percurso”.

Para Silva (2006, p.16) nesta visão tradicional, o currículo é pensado como “um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas”.

³² Como um conceito que logo se tornou central dos estudos em educação, inúmeros autores se esforçaram na tentativa de redefinir, reconceitualizar e reescrever as potencialidades do currículo. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), o termo foi sendo ampliado e o pensamento pedagógico em torno do currículo tornou-se cada vez mais heterogêneo e disperso.

Desconsidera-se nesse caso, que existam relações de poder na seleção dos conhecimentos que adentram o currículo e aqueles que ficam de fora.

Já em uma perspectiva crítica o currículo é visto como elemento de preservação dos privilégios de grupos sociais dominantes e de opressão de grupos sociais minoritários. Goodson (2003), partindo deste referencial, afirma que o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. De acordo com esse autor, ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Tornou-se comum então, afirmar que o currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. Pelos seus modos de endereçamento, o currículo, exerce seu poder e convida professores e alunos a ocuparem determinadas posições, regulando assim, os sujeitos da educação.

As teorias pós-estruturalistas, o pensamento foucaultiano, deleuze-guattariano, derridiano³³, onde os discursos, enunciados e textos, modelam o pensamento por meio de estruturas da linguagem, também atravessaram o campo dos estudos curriculares. Nessa perspectiva, o currículo, é um dispositivo disciplinar em que se desenvolve um discurso pedagógico engendrado em contextos diversos. Assim, o currículo passa a ter um foco textual, ou seja, é concebido como prática de significação.

[...] da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva. (SILVA, 2006, p. 19)

Silva (2011) continua enfatizando o papel formativo do currículo, entendendo-o como “documento de identidade”. É de suma importância lembrar que as narrativas contidas em cada currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e

³³ Jacques Derrida: filósofo francês-argelino, teve suas análises pós-estruturalistas em torno da linguística e dos conceitos de desconstrução bastante influentes na área educacional.

o que é imoral, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, 1995).

Encerrando os elementos ou componentes que vivem no conceito “escrita-currículo” e buscando caracterizar da melhor maneira a perspectiva aqui adotada, não poderíamos ignorar o “hífen”, que além de se fazer presente nessa expressão, vive tão intensamente na obra deleuze-guattariana.

Segundo Agamben (2000), o próprio Deleuze sugere que a pontuação é de uma importância capital nos seus textos. Descrevendo o que chamou de filosofia da pontuação, afirma que “é menos frequente salientar que os sinais de pontuação – por exemplo, o hífen, pode assumir uma função técnica: o hífen é, deste ponto de vista, o mais dialético dos sinais de pontuação na medida em que une apenas porque distingue, e vice-versa” (AGAMBEN, 2000, p. 171).

Na perspectiva em questão, o hífen expressa mais do que a vontade gramatical de unir palavras que não apresentam elementos de ligação, compondo significados que não estão nas palavras sozinhas. Aqui representa a “dialética da unidade e da separação, ou seja, ”a junção dos sentidos em reciprocidade e coabitação” (AGAMBEN, 2000, p. 172). Desse modo, podemos afirmar que o hífen se coloca alude a um conceito central na filosofia deleuze-guattariana, o devir:

Devir jamais é imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar [...]. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra a natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8)

De acordo com Deleuze e Guattari (1995a, p. 18), “o devir, não é imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência”, não é deixar de ser alguma coisa, mas o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se "desterritorializam" mutuamente.

No nosso caso, poderíamos pensar em uma “escrita” em devir “currículo” e o “currículo” em devir “escrita”. Ambos os elementos, não deixam de ser o que são, muito menos passam a ser o outro, isso porque não se abandona o que se é para devir outra coisa, o devir não tem a dimensão de imitação ou identificação, mas uma forma de viver

e de sentir numa conjunção de fluxos, por exemplo, a escrita passa a ser uma atividade pedagógica, enquanto o currículo, passa a ser uma composição artística e vice-versa.

Juntos, escrita e currículo passam a compartilhar “um *continuum* reversível de intensidades”, um compreende o outro pelo máximo de diferença, trata-se de uma relação de transposição de intensidades³⁴ (DELEUZE; GUATTARI, 1977).

- *Multiplicidades*

De acordo com Deleuze e Guattari (2010), cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir e em suas conexões presentes. Mas, por outro lado, um conceito possui um devir que concerne, desta vez, à sua relação com conceitos situados no mesmo plano. Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia mesmo se tem histórias diferentes.

Em semelhança ao que ocorre com “escrita-currículo”, um outro conceito múltiplo, que compõe o mesmo problema da “escrita-currículo” é “artistagem³⁵” (CORAZZA, 2006, 2011, 2012a), “didáticaArtista” (CORAZZA, 2013) ou, ainda, “currículo-artistado” e “escrita-artista” (CORAZZA, 2006).

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

Sobre a “didáticaArtistada”, Corazza (2013) afirma que esta opera em detrimento das normas formais, potencializa fluxos informes, que se insinuam entre os blocos

³⁴ Sobre os efeitos, traços intensivos e objetividades frutos dessa relação de escrita em devir currículo, e currículo em devir escrita, destacaremos no item f.

³⁵ Artistar e artistagens.

sensíveis e epistêmicos da Filosofia, da Arte e da Ciência. Essa didática fissa as certezas e verdades herdadas. Heterogênea, maquina as suas composições contra a homogeneidade.

É em transcurtos e circuitos de tradução, que a Didática-Artista (Didática-Artista, foneticamente) movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhe e honra os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos, constitui um campo artístador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas (CORAZZA, 2013, p. 187).

“Na concepção da ‘escrita-artista’, não há distinção entre teoria e prática: a escrita não é uma teoria sendo feita sobre a prática educacional, que cobiçaria atingir a sua essência, descobrir as suas leis ou reduzi-la a seus conceitos” (CORAZZA, 2006, p. 33-34).

Outro conceito múltiplo, criado por Neira (2007) e aproveitado por Neira e Nunes (2009) para descrever as potencialidades e características de uma “escrita-currículo”, é “metáfora da capoeira”³⁶.

Para os autores, a capoeira inspira a pedagogia pós-crítica no desenvolvimento da ação didática e nas estratégias de pesquisa. Tal como o capoeirista deve se antecipar ao adversário e, prevendo seus golpes, surpreendê-lo, os professores devem trabalhar temas e conteúdos baseados nas respostas dos estudantes fundadas em suas experiências. Nesta perspectiva, estudantes e professores devem se inserir no modo capoeirista de ver e ser, abrindo as portas para uma pedagogia sempre em construção. Tomada como forma de planejar as aulas, a “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço participativo e imanente. Afirmam os autores que não devem existir prescrições e métodos preconcebidos em condições controladas.

A figura de linguagem ilustra o desenvolvimento das atividades de ensino a partir das questões que eclodem durante as aulas. A forma com que os professores encadeiam as atividades assemelha-se a um jogo de capoeira.

A “metáfora da capoeira” impossibilita qualquer referência ao planejamento antecipado de todo o processo educativo. A prévia elaboração de uma sucessão de atividades de ensino fará com que a prática pedagógica se apresente de maneira inescapável, nos moldes do ‘é assim e assim deve ser feito’. (NEIRA, 2011a, p. 169)

³⁶ Conceito criado pelos autores inspirados nas alusões de Kincheloe e Steinberg (1999) ao jazz.

A capoeira é aqui utilizada com sua flexibilidade improvisadora e resistência aos métodos de ensino e treinamento positivistas. Não é só uma manifestação lúdica, é também a forma de evocar a vida. O que se propõe é um método baseado no conhecimento da dor e da frustração da população oprimida, que ao contrário das propostas liberais, conservadoras ou pluralistas, inspira o educador multicultural crítico a compreender que não é suficiente fazer que os estudantes simplesmente conheçam as pessoas que “venceram na vida” superando suas condições de opressão. Trata-se antes de uma pedagogia afirmativa, onde a magia da capoeira une-se a dor, ao sofrimento do povo negro, que estimula as crianças e os jovens a identificarem e encontrarem sentido na dor com a qual enfrentam diariamente o niilismo que os rodeia (NEIRA, 2007).

- *Personagens conceituais*

A filosofia não tem outro objetivo além de tornar-se digna do acontecimento, e aquele que contra efêtu o acontecimento é precisamente o personagem conceitual. Os conceitos têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Na concepção filosófica em questão, os personagens conceituais operam os movimentos que descrevem o plano de imanência e intervêm na própria criação de seus conceitos. Os conceitos não se deduzem do plano, sendo necessário o personagem conceitual para criá-los sobre o plano e traçar o próprio plano. As duas operações não se confundem no personagem, uma vez que ele se apresenta como um operador distinto.

Descrevem os filósofos que o “amigo” designaria uma boa qualidade dos personagens conceituais, pois alude a uma certa intimidade competente, como o marceneiro com a madeira. O bom marceneiro é, em potência, a própria madeira. A questão é que o amigo, tal como ele aparece na filosofia, não designa mais um personagem extrínseco, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva.

Dessa maneira, o personagem conceitual não é o representante do filósofo, mas o filósofo é somente o invólucro de seus personagens conceituais, que são os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os "heterônimos" do filósofo, e mesmo quando são "antipáticos", pertencem plenamente ao plano que o filósofo traça e aos conceitos que ele cria. Os personagens marcam os perigos próprios a este plano, as

más percepções, os maus sentimentos ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e assim, inspiram conceitos originais, cujo caráter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia.

O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. O filósofo é a idiossincrasia de seus personagens conceituais. É o destino transformar-se em seus personagens conceituais. O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia, que vale para o filósofo. Em outras palavras, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação.

Pode acontecer que o personagem conceitual apareça por si mesmo muito raramente, ou por alusão. Todavia, ele está lá, e mesmo não nomeado, subterrâneo, deve sempre ser reconstituído pelo leitor. Por vezes, quando aparece, tem um nome próprio, como Sócrates, o principal personagem conceitual do platonismo.

Os personagens conceituais são potências de conceitos que operam sobre o plano de imanência de uma imagem de pensamento. Os personagens conceituais constituem os pontos de vista, segundo os quais, planos de imanência podem se distinguir ou se aproximar, mas aparecem também nas condições sob as quais cada plano se vê preenchido por conceitos.

O personagem conceitual e o plano de imanência estão em pressuposição recíproca. Ora o personagem parece preceder o plano, ora segui-lo. É que ele aparece duas vezes, intervém duas vezes. Por um lado, ele mergulha no caos, tira daí determinações das quais vai fazer os traços diagramáticos de um plano de imanência: é como se ele se apoderasse de um punhado de dados, no acaso-caos, para lançá-los sobre uma mesa. Por outro lado, para cada dado que cai, faz corresponder os traços intensivos de um conceito que vem ocupar tal ou tal região da mesa, como se esta se fendesse segundo os resultados. Com seus traços personalíssimos, o personagem conceitual intervém, pois entre o caos e os traços diagramáticos do plano de imanência, mas também entre o plano e os traços intensivos dos conceitos que vêm povoá-lo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 91)

Em suma, a filosofia na perspectiva deleuze-guattariana apresenta três elementos, cada qual responde aos dois outros: o plano pré-filosófico, que ela deve traçar (campo de imanência), o(s) personagem(ns) pró-filosófico(s) que ela deve inventar e fazer viver (insistência), e os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência). Esta é a trindade filosófica, traçar, inventar e criar traços diagramáticos, personalísticos e intensivos.

A partir do conceito “escrita-currículo” aqui radiografado, pedagogizado, conceitualizado, e de suas multiplicidades (artistagem e metáfora da capoeira) podemos subtrair a imagem de, no mínimo, três personagens conceituais que nos ajudam a dar

consistência, promover tais conceitos: o escritor, o artista e o capoeirista. O primeiro trata-se do agente da escrita, uma vez que, seja ela “curricular” ou não, toda escrita pressupõe um “escritor”.

Para Deleuze e Guattari (1977), um escritor não é um homem escritor, é um homem político, um homem máquina e também é um homem experimental. Que, enquanto escritor, deixa de ser homem para devir macaco, ou coleóptero, cão, rato, devir animal, devir inumano, porque, na verdade, é pela voz, é pelo som, é através de um estilo que se devém animal. Em outras palavras, ser escritor não é falar por alguém, mas é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas. “O escritor inventa agenciamentos a partir de agenciamentos que o inventaram, ele faz passar uma multiplicidade para outra” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Conforme Paulo-Benatte (2012), o devir do escritor não pode ser confundido com a figura historicamente construída do autor. “O autor, como mostrou Michel Foucault, é uma invenção recente, um dispositivo de controle de uma nova ordem do discurso, e que anuncia o sistema literário da modernidade”. Já o escritor não é propriamente um sujeito, é antes disso, um inventor de agenciamentos, um “contrabandista das multiplicidades” (PAULO-BENATTE, 2012, p. 92).

O segundo personagem conceitual que nos ajuda a entender as potências, traços de intensidade e vontades que circulam no nosso conceito e nos seus múltiplos, é o “artista”. Para Deleuze (2003), o artista desenvolve um trabalho interpretativo e criativo. É justamente por meio do desdobramento dos diferentes tipos de signos que ele interpreta e cria que o artista vai, pouco a pouco, desdobrando a si próprio, isto é, se constituindo, descobrindo, redescobindo e inventando as verdades que se encontram implicadas em seu próprio devir e trajetória de vida.

Deleuze e Guattari (2010) descrevem que os artistas são responsáveis por criar compostos de sensações, ou seja, perceptos, afectos. E de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos transforma com eles, ele nos apanha no composto.

Estes, acrescentam sempre novas variedades ao mundo, pois excedem os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido. Afirmam que o artista é um vidente porque é alguém que se torna. Ele viu na vida algo muito grande, demasiado intolerável também, é a luta da vida com o que a ameaça, de modo que o pedaço de natureza que ele percebe, acedem a uma visão que compõe, através dele, perceptos desta vida, deste momento,

fazendo estourar as percepções vividas que não tem mais outro objeto nem sujeito senão a própria obra de arte.

O artista traz do caos variedades, que não constituem mais uma reprodução do sensível, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito. O artista é aquele que suspende o cotidiano das opiniões (*doxa*) e convenções, perfurando o caos³⁷ a fim de deixar passar um pouco de caos livre que são as inspirações criativas, a própria noção de criatividade.

Por fim, o terceiro personagem que se remete ao último múltiplo abordado, o currículo a partir da “metáfora da capoeira”, trata-se então, do “capoeirista”. Obviamente, nossos filósofos de referência não falaram das suas características e aptidões, por isso, coletamos algumas características da identidade socialmente atribuída ao capoeirista/capoeira, a partir da fala de Vicente Joaquim Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha no documentário “Pastinha uma vida pela capoeira³⁸”:

O Capoeirista é um **curioso**, tem mentalidade para muita coisa, **sabendo aproveitar de tudo o que o ambiente lhe pode proporcionar**; O capoeirista nunca dizia a ninguém que lutava. Era homem **astuto** e **ardiloso**, como a própria luta, que se disfarçou com a dança para sobreviver depois que chegou de Angola. Capoeirista é mesmo muito **disfarçado**; **capoeirista não é aquele que sabe movimentar o corpo e sim aquele que deixa movimentar pela alma**; mas o que serve para a defesa também serve para o ataque. A Capoeira é tão **agressiva quanto perigosa**; A luta é muito maliciosa e cheia de manhas, que a gente **tem de ter calma**. Que **não é uma luta atacante, ela espera**; E a Capoeira Angola só pode ser ensinada **sem forçar a naturalidade** da pessoa. **O negócio é aproveitar os gestos livres e próprios de cada um; ninguém luta do meu jeito**, mas no deles há toda a **sabedoria** que aprendi. Cada um é cada um; A capoeira angola **parece uma dança**, mas não é não. Pode matar, já matou. **Bonita! Na beleza está contida sua violência; Mandinga** de escravo **em ânsia de liberdade, seu princípio não tem método** e seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista.

E assim, podemos perceber algumas de suas potencialidades deste personagem conceitual ao fazer erguer a metáfora proposta por Neira (2007) e Neira e Nunes (2009).

O capoeirista, no seu improviso, atua tanto individualmente como e harmonia com o seu adversário e o cosmo. É a sua individualidade que catalisa a tensão criativa do grupo, que canta e batuca mais forte, estimulando-o a realizar movimentos novos e nunca imaginados. Quando a “metáfora da capoeira” se introduz como princípio curricular, tanto os estudantes afrodescendentes como

³⁷ Conceito inspirado na obra de Nietzsche e seu conceito de caos: “A grandeza de um artista não se mede pelos bons ‘sentimentos’ que ele provoca; mas pelo ‘grande estilo’, na capacidade de se tornar mestre do caos ‘que se tem em si mesmo’, no fato de forçar seu próprio caos a tornar-se forma; tornar-se lógico, simples, sem equívoco, matemático, tornar-se lei, eis, neste particular, a grande ambição (1995, tome II, livre IV, § 450)”.

³⁸ Direção de Antonio Carlos Muricy. Pastinha, uma vida de capoeira (Documentário). Brasil, 1998, 16mm, cor, 52 min. Com registros de depoimentos do próprio Pastinha e contemporâneos.

os pertencentes a outros grupos étnicos inserem-se nos modos africanos de ver e ser. Afinal, nenhuma outra cultura produziu uma luta/jogo/dança comparável à capoeira. (NEIRA, 2007).

De acordo com Neira (2011a), o capoeirista não joga com base em uma sequência pré-estabelecida e memorizada, os golpes surgem como resposta à gestualidade do oponente, o que faz do bom capoeirista um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário. Quando a “metáfora da capoeira” se introduz como preocupação metodológica do currículo cultural, estudantes e professores se inserem no modo capoeirista. Da mesma forma que o capoeirista se antecipa ao adversário, prevendo seus golpes, o surpreende, a didática inspirada na capoeira consegue avançar sobre antigas crenças e reorganizar a abordagem dos temas a partir dos posicionamentos emitidos pelos estudantes.

- *Traços de intensidade e objetividade*

De acordo com Deleuze e Guattari (2010), um conceito não se confunde com o estado de coisas no qual se efetua. Não tem coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas. Não tem energia, somente intensidades, consistência, mas é anergético, uma vez que, a energia não é a intensidade, mas a maneira como esta se desenrola e se anula num estado de coisas extensivas.

Um conceito possui ordenadas intensivas, que não devem ser apreendidas no geral nem tampouco no particular, mas como uma pura e simples singularidade: um mundo possível, um rosto, certas palavras. Os conceitos são centros de vibrações, é por isso que tudo ressoa em lugar de se seguir e de se corresponder.

Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados e compreendidos na medida de sua solução. Um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação, além disso, o conceito tem uma objetividade que se adquire como um conhecimento certo, e não a objetividade que supõe uma verdade reconhecida como preexistente ou já lá. O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa.

Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estados de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador, e que torna o acontecimento como

conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará.
(DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52).

Em outras palavras, o acontecimento se define pela coexistência instantânea de duas dimensões heterogêneas num tempo vazio onde futuro e passado não param de coincidir, isto é, de invadir um ao outro, distintos, porém indiscerníveis. O acontecimento propriamente dito é o que vem, o que acontece, dimensão emergente ainda não separada da antiga. O acontecimento é a intensidade que vem, que começa a se distinguir de uma outra intensidade (DELEUZE; GUATTARI, 1994, p. 117-118).

Como vemos, a intensidade do conceito está em uma reconfiguração de um dos seus elementos, o currículo, pois de maneira bastante desruptiva posiciona a educação no interstício da filosofia e da arte, currículo (aprender conteúdos, conhecimentos, portanto, conceitos) + escrita (arte, subjetividade, porvir, devir).

Tratando especificamente das formas de planejamento, Chiquito (2007, p. 134) afirma que a objetividade do conceito de “*escritacurriculo*”³⁹, se dá quando “ora faz convergir para um quadro hegemônico de estabilização dos saberes e poderes, ora faz estranhar o jogo de forças, desequilibrando-as, provocando novos arranjos, contra-hegemônicos”.

E assim, como todo conceito, a “escrita-curriculo” quer algo. Ela não quer ser aquele currículo controlado pelos pesados códigos e regras. Ele não quer falar em nome do outro, o outro desejado, o outro sobre o qual a vontade de poder se realiza. Não quer assumir determinados caminhos do *status quo* da didática tradicional e seus velhos mecanismos e dispositivos de poder (CHIQUITO, 2007).

Nessa perspectiva, as definições que mais se aproximam da perspectiva da escrita curricular são as definições de currículo criadas por Sandra Mara Corazza⁴⁰. Um currículo baseado na concepção pós-crítica, também pode ser chamado de um “pós-curriculo”. Corazza (2002a, p. 108) diz que o pós-curriculo “trata as culturas como invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação”. Complementa descrevendo que este é politicamente engajado em problemas sociais, tratando-se de uma prática teórico-investigativa e, ao mesmo tempo, de transformação cultural.

³⁹ O autor utiliza o conceito sem hífen e grafado em itálico.

⁴⁰ A obra da autora é bastante influenciada pela filosofia deleuze-guattariana.

Age, por meio de temáticas culturais (cf. Corazza, 1997), estudando e debatendo questões de classe, gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. (CORAZZA, 2002a, p. 103).

Corazza (2002b), apresentando o que chamou de noologia⁴¹ do currículo, avança e extrapola os discursos curriculares contemporâneos na descrição das potencialidades de um currículo pós-crítico e pós-estruturalista, ou ainda, currículo: Vagamundo. Poeticamente, descreve-o a partir de uma grande diversidade tipológica. Cita: “currículo-louco”, “currículo-demente”, “ambulante”, “turbilhão”, “fluido”, “liso”, “estrategista”, “combate”, “dançarino”, “bandido”, “monstro”, “maldito”, “deformante”, “bailarino”, “balístico”, “Eros”, “itinerante”, “mar”, “vago”, “intuitivo”, “força”, “problemático”, “aprendizado”, “ignorante”, “aventureiro”, “atrator”, “caótico”, “difícil” e “gague”.

Sem história nem ambição, Corazza (2002b) afirma que, sem sujeito nem objeto, disforme e pecador, alienado e fora de si, este currículo-louco é ilegítimo e usurpador, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas, e não interpreta, não reconhece, nada entende do que é trazido pelo bom senso e pelo senso comum, nem mesmo os pareceres descritivos, os temas transversais, o substantivo próprio e comum, a multiplicação, as quatro estações do ano, o corpo humano dividido em cabeça-tronco-e-membros.

Especificamente no âmbito da Educação Física escolar, o conceito “escrita-curriculum”, “se coloca como alternativa à homogeneização, às representações e a fixação de signos da cultura dominante, em suma, ao engessamento que a pedagogia monocultural da Educação Física insistentemente vem repetindo” (NEIRA; NUNES, 2009; p. 228).

Para estes autores, daí atribui-se à “escrita-curriculum” um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo momento uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes. Assim, a educação, a elaboração e o desenvolvimento do currículo passam a ser vistos como uma prática artística ainda inimaginável e

⁴¹ A noologia, tal como abordada por Deleuze e Guattari, diz respeito às imagens de pensamento e de sua historicidade. Busca denunciar a natureza do pensamento filosófico e as forças que o apoderam.

impossível de ser copiada. Uma prática do desassossego, do inconformado, que instabiliza os antigos problemas e as velhas certezas.

A ‘escrita-currículo’, tal qual a ‘escrita-artista’, encontra-se em fluxo constante. Nela não há distinção entre teoria e prática. A teoria é tecida sobre a prática educacional. Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual. Vive um devir duradouro continuamente modificado. O que se apresenta, portanto, longe de ser uma norma, é um convite, como bem diz Corazza, para que os professores e professoras deem prosseguimento à escrita-currículo que se anuncia. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227).

Neira e Nunes (2009) afirmam ainda que a “escrita-currículo” tem como características a interpretação e indeterminância. A primeira como decorrência da segunda, conduz à busca por novas alternativas e conexões entre as várias explicações quanto ao fenômeno que constitui a dúvida. E por isso, dúvida e incerteza cercam a escrita curricular, pois, vinculam-se a novas produções por parte daqueles que escrevem o currículo.

Em suma, entre objetividades e intensidades, vimos que o conceito procura movimentar as práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acríicas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas, sequenciais. O objetivo é bastante difícil: subverter, a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e por experimentações, substituindo o velho pelo novo, sem que este também se torne, apenas, um novo modelo.

4. PLATÔS METODOLÓGICOS: REFERÊNCIAS E DISPOSITIVOS

Chegamos então a uma questão central de qualquer pesquisa, a metodologia. Temos ciência de que isso envolve as seguintes perguntas: “Como a pesquisa foi feita? “, “Foi pensada a partir de qual referencial? ”, “Que método empregamos? ”, “Como obtivemos os dados? ”, “Como utilizamos os instrumentos? ”. “Como estes se articularam com os referenciais analíticos? “, e “Qual a postura os autores em relação aos resultados da mesma? ”.

A tentativa aqui, para além de tentarmos explicitar nossas escolhas para as questões acima, é de demonstrar como se deu o processo de construção da presente pesquisa, tentando mostrar que a metodologia foi pensada em um movimento contínuo de transformação e adaptação em relação aos problemas investigados. Pretensiosamente, fizemos as escolhas que nos permitiam ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca do problema da pesquisa, considerando-o em sua complexidade. Aqui, não tentamos simplificar ou reduzir objetivamente nossos problemas de pesquisa sob o escopo de um dado objeto. Para tanto, foi necessária uma análise bastante criteriosa e densa das formas de produção de conhecimento aqui empregadas, sendo o produto desta análise, o ponto fulcral dos platôs a seguir.

Platô: O Paradigma da Ciência Moderna. Trata-se de um modelo de produção de conhecimento que se tornou hegemônico desde o Iluminismo e se fortaleceu ao longo da Modernidade. Por meio de uma observação dita imparcial e objetiva, e recorrendo a métodos sistematizados, o objetivo final desta forma de elaborar conhecimento é a produção de efeitos totalitários, universais e fixos.

A busca de um conhecimento dualista, que separa o que é objetivo do que é subjetivo, e que assim, se põe neutro frente ao pesquisador, é uma constante do perfil denominado quantitativo. De acordo com Martins (2004, p. 292), nesta perspectiva, “o que se procura é justamente controlar o exercício da intuição e da imaginação mediante a adoção de procedimentos bem delimitados que permitam restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador”.

Para o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, o que caracteriza a ciência moderna e seu perfil metodológico é o fato de a matemática se constituir em modelo, não pelo ser de seus objetos, mas como o modo mais perfeito de conhecimento. O que predomina é a ideia de método no sentido moderno, apesar de toda variedade apresentada nas diversas ciências, nessa vertente é um conceito unitário: “O ideal de conhecimento pautado pelo

conceito de método consiste em se poder trilhar um caminho cognitivo de maneira tão consciente que se torna possível refazê-lo sempre. *Methodos* significa ‘caminho de seguimento’” (GADAMER, 2010, p. 61).

Platô: Perfil Qualitativo. De acordo com Veiga-Neto (2002), tomando como referência as concepções de sociedade e racionalidade pós-modernas, vivemos hoje a emergência de um questionamento contínuo das formas de se produzir conhecimento. Em outras palavras, o autor acena para a necessidade de outros modelos de produção de saberes que abandonem ou desestabilizem os fundamentos do “Paradigma da Ciência Moderna”. Fundamentando esta outra concepção de pesquisa, está um conjunto de referenciais teóricos oriundos das Ciências Humanas, que, inspirados inicialmente na obra de Friedrich Nietzsche, passaram a desafiar o modelo científico moderno, positivista, buscando o estabelecimento e o reconhecimento de uma outra maneira de produzir conhecimento. Estamos nos referindo às análises teóricas, argumentativas-descritivas, onde os dados são analisados a partir de referências exclusivamente qualitativas.

Sobre esse perfil metodológico, Corbin e Strauss (2008, p. 23) referem-se a “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”:

Ao falar sobre análise qualitativa, referimo-nos não à quantificação de dados qualitativos, mas sim, ao processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações em um esquema explanatório teórico. Os dados devem consistir de entrevistas, observações, mas também devem incluir documentos, filmes ou gravações em vídeo, e mesmo dados que tenham sido quantificados para outros fins, como dados do censo. (CORBIN e STRAUSS, 2008, p. 24)

Enquanto o perfil quantitativo, típico dos métodos científicos modernos, se baseia numa razão instrumental, no uso de métodos de pesquisa passivos, externos e monológicos, Uwe Flick (2009) afirma que a perspectiva qualitativa visa a abordar o mundo lá fora, não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios.

Martins (2004, p. 292) afirma que “se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita”.

Em trabalho recente, Meyer e Paraíso (2014) expandiram ainda mais a noção de pesquisa qualitativa com o apoio das teorias pós-críticas:

[...] movimentando-nos de várias maneiras, para lá e para cá, de um lado e para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e

aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamento potentes para interrogar ou descrever-analisar nosso objeto. (p. 18-19)

No perfil qualitativo se entende que a questão da qualidade da pesquisa, em termos científicos, não está no seu potencial de generalização das conclusões. O que caracteriza um estudo em amplitude e em profundidade é a elaboração de uma explicação válida para o caso, reconhecendo sempre que os resultados das análises sobre um dado objeto serão sempre parciais e provisórios.

Outro aspecto interessante é a substituição do termo “coleta” de dados por “produção” de dados, uma vez que, nessa perspectiva, o que chamamos de “dados” não são constatações da realidade. No presente caso, entendemos que, desde o início, não existem dados a serem coletados, mas sim dados (ou discursos) a serem produzidos de forma proposital e particular. Seguindo a sugestão de Meyer e Paraíso (2014) tentaremos descrever e reconstruir, nos platôs metodológicos, os dispositivos que criamos para a produzir os dados, bem como as imagens de pensamento que nos fizeram criá-los e movimentá-los.

Vale destacar que, ainda no plano epistemológico, alguns pensadores e filósofos, dentre eles Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Jacques Derrida, Julia Kristeva, Gilles Deleuze e Félix Guattari, contestam veementemente o fato de a ciência positivista⁴², ocidental e moderna atribuir-se a finalidade de descobrir as verdades sobre um mundo empírico. Nesta perspectiva, os problemas e dados de uma pesquisa científica não preexistem no mundo físico, estando à espera de serem desvelados pela ciência. O conhecimento é entendido enquanto linguagem, ou seja, os problemas e os conhecimentos veiculados a qualquer trabalho do pensamento são, acima de tudo, produções discursivas que se legitimam apenas em condições de justificação e verificação científica ante a tradição de alguma disciplina.

Platô: Dispositivos Metodológicos. Amparados principalmente pela filosofia francesa contemporânea, entendemos que os “meios de produção de dados” de uma pesquisa não são meros instrumentos ou ferramentas, mas sim, dispositivos.

Em uma perspectiva foucaultiana, o que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de fazer ver, fazer falar, fazer subjetivar, ou seja, de produzir efeitos. “Um

⁴² O Positivismo é uma corrente filosófica francesa do início de século XIX. Em linhas gerais, propõe à existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente a teologia e a metafísica, defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro.

dispositivo é aquilo aciona processos de produção de subjetividade, pode ser uma aula, uma conversa de amigos, um projeto, uma clínica, entre outros” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 58).

De acordo com Deleuze (1990), um dispositivo é como uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente, que não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Decorre daí uma consequência importante para a metodologia dos dispositivos: o repúdio aos universais, com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado.

O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito, não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo. (DELEUZE; 1990, p. 162).

Assim, entendemos os dispositivos como máquinas de fazer ver e de fazer falar que combinam diferentes campos de saber ou uma rede de discursos, relações de poder e modos de subjetivação ou produção de sujeitos. Segundo Foucault (1982), um dispositivo é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. Considerando as concepções deleuze-guattariana e foucaultiana do conceito de dispositivos, situamos os métodos e instrumentos de qualquer pesquisa científica, inclusive esta, como um dispositivo, uma vez que produz regimes discursivos e que são lançados em um “jogo de verdade⁴³”, predispostos o tempo todo à variação de movimento, linhas, curvas, intensidade, direção, afecção.

4.1 Primeiro Dispositivo: Diário de Bordo Digital (DBD)

Diário de Bordo Digital (DBD) foi o nome dado a um site criado por nós, cuja função seria a de facilitar os registros das aulas de Educação Física na perspectiva

⁴³ Termo bastante utilizado por Michel Foucault.

cultural. No momento da criação, pensamos que o que antes era entendido como instrumento de registro particular poderia se transformar em um interessante dispositivo de produção de dados, se pudéssemos disponibilizá-lo para outros professores e professoras.

Percebemos que seria interessante observar os registros das atividades de ensino de outros professores, o que aumentaria a quantidade e a complexidade dos dados produzidos. Assim, a ideia inicial de um simples diário de bordo, quase como um bloco de anotações foi se modificando. Fomos incorporando outras possibilidades e ferramentas interativas, até que chegamos a um modelo bastante complexo. Tal como o site⁴⁴ foi utilizado, produzimos muitas informações sobre o modo como os professores/as elaboram suas aulas, ou seja, produzem suas escritas curriculares.

O dispositivo permitiu ao professor descrever os locais em que aconteceram as aulas, as atividades pedagógicas propostas, o período de duração dos projetos, até questões mais subjetivas e complexas, que permitem inferir como se dá a “escrita-curriculo” e a relação dos professores/as com a teoria que fundamenta o currículo cultural.

Platô: Procedimentos de registro do DBD. Na sua versão final, o registro no dispositivo do DBD era feito em duas etapas, cujos links de acesso estavam disponíveis no lado esquerdo superior da janela inicial do site. A primeira consiste em registrar os Dados do usuário.

Neste campo o professor parceiro escrevia o nome da escola, da turma, o nome do projeto, o tema que será abordado, bem como a tematização ou tematizações ocorridas ao longo da “escrita-curriculo”. Esta etapa precisava ser cumprida apenas no início do registro, ficando à disposição para edição a qualquer momento.

A segunda parte do preenchimento do Diário de Bordo Digital consistiu no Registro de Aulas. A sugestão foi que o professor parceiro deveria fazê-la cotidianamente ou, no máximo, semanalmente para que não se esquecesse das atividades de ensino propostas. Deveriam apenas selecionar o projeto vigente para que em seguida pudessem indicar a data, o local, e a parte da teoria que o levaram a propor aquela atividade.

⁴⁴ Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/diario/admin/login/login.php> Por meio de *login* e senha.

GPEF - DIÁRIO DIGITAL

Usuário: Pedro Bonetto.
Diário Digital > Dados do Usuário

Diário Digital

- └ Dados do Usuário e Projetos
- └ Registro de Aulas
- └ Escrita-Curriculo

Sair do Sistema

Dados do Usuário

Código:	2	Nome: Pedro Bonetto	Perfil: Professor
Login:	pedrob	Senha:	E-mail: psorpedro@ig.com.br
Escola:	EMEF JULIO MESQUITA		Turma: 9A

✔ Editar

Lista de Projetos do Usuário

Todos os Projetos do Usuário

Número	Projeto
1	AS PRÁTICAS CORPORAIS DOS PARQUES DE SÃO PAULO
3	KUNG FU

Ver 1 - 2 de 2

Dados do Projeto do Usuário

Número:	0	Projeto:	
Escola:		Turma:	
Tema:			
Tematização:			

✔ Adicionar Projeto

Figura 1 – Tela correspondente à primeira etapa do preenchimento

GPEF - DIÁRIO DIGITAL

Usuário: Pedro Bonetto.
Diário Digital > Registro de Aulas

Diário Digital

- └ Dados do Usuário e Projetos
- └ Registro de Aulas
- └ Escrita-Curriculo

Sair do Sistema

Registro de Aulas

Código:	0	Professor:	Pedro Bonetto
Escola:	EMEF JULIO MESQUITA		Turma: 9A
Projeto:	Selecione ▼		
Data Aula:		Local:	Selecione ▼
Breve descrição das atividades:			
Tipo de Atividade:	Selecione ▼		
Tipo de Atividade:	Selecione ▼		
Princípio:	Selecione ▼		
Princípio:	Selecione ▼		
Princípio:	Selecione ▼		
Atividade:	Selecione ▼		
Atividade:	Selecione ▼		

✔ Adicionar 🔍 Pesquisar

Figura 2 – Tela correspondente a segunda etapa do preenchimento a ser preenchida.

83

Diário Digital		Registro de Aulas	
Cadastro de Usuários	Código:	228	Professor: Marcos Ribeiro
Cadastro de Locais	Escola:	MARCOS	Turma: RIBEIRO
Cadastro de Tipos de Atividades	Projeto:	Esportes Radicais	
Cadastro de Princípios	Data Aula:	29/06/2015	Local: EXTERNO
Cadastro de Atividades	Breve descrição das atividades:	vivencia do mountain bike. Leitura inicial na aula sobre as partes da bicicleta, modalidades e depois vivência.	
Registro de Aulas	Tipo de Atividade:	RESSIGNIFICAÇÃO	
Escrita-Curriculo	Tipo de Atividade:	AMPLIAÇÃO	
Sair do Sistema	Princípio:	JUSTIÇA CURRICULAR	
	Princípio:	EVITAR O DALTONISMO CULTURAL	
	Princípio:	Selecione	
	Atividade:	VIVÊNCIAS	
	Atividade:	AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	
		✓ Editar	🔍 Pesquisar
		⏪ < Anterior	Próximo >
		+ Novo	* Excluir

Figura 3 – Exemplo de uma tela preenchida.

É importante destacarmos que o DBD foi criado a partir dos princípios e orientações didáticas que inspiram o currículo cultural. Como se vê na imagem acima, existe a possibilidade de uma breve descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas e logo a baixo estão em modo de seleção os itens do registro referentes às orientações didáticas e dos princípios pedagógicos.

- a) *Procedimentos didáticos*: Mapeamento, Ressignificação, Ampliação, Aprofundamento, Registro e Avaliação. Também é possível registrar mais de uma atividade, selecionando os itens 1 e 2, com o objetivo de descrever uma aula que possa ter empregado, neste caso, dois procedimentos didáticos⁴⁵;
- b) *Princípios pedagógicos*: Reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonização do currículo e ancoragem social dos conteúdos. Até três deles podem ser registrados neste campo⁴⁶;
- a) *Atividades de ensino*: Dentre elas, vivência das práticas, assistência a vídeos, apresentação de trabalho, aulas expositivas dialogadas, registro em vídeo e fotografia, e outras atividades de ensino⁴⁷. Tal como se deu com relação aos

⁴⁵ Não representa ordem de importância ou sequência temporal.

⁴⁶ Da mesma forma que no item “Tipos de atividade” os números não correspondem a nenhuma ordem de importância ou temporal.

⁴⁷ Algumas delas foram citadas tomando como referência o trabalho de Neira (2011a), outras atividades foram sugeridas pelos próprios professores/as que ao longo do processo.

procedimentos e princípios, podem ser registradas mais de uma atividades de ensino.

Platô: Materiais produzidos no DBD. Sobre os materiais produzidos pelos professores no dispositivo do DBD, destacamos:

- 1) O desenho da “escrita-currículo”. Essa ilustração foi criada ainda quando o projeto era para ser desenvolvido por um único professor, utilizando o site como um Diário de Bordo etnográfico um pouco mais complexo. Foi pensado, como uma estratégia de visualização dos procedimentos didáticos na escrita curricular. Nada mais é, que uma particular descrição da “escrita-currículo” elaborada pelos professores/as, tomando o que acontece na escola, a partir dos critérios e aspectos que envolvem nosso problema de pesquisa.

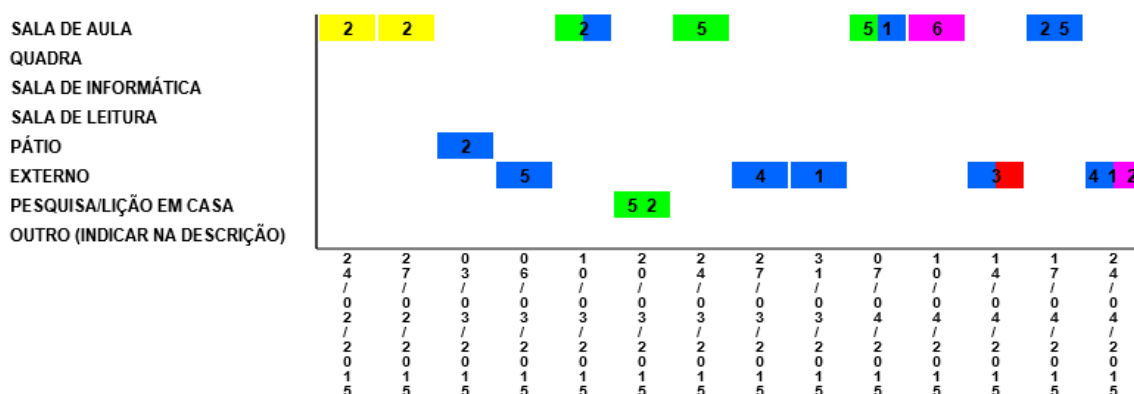


Figura 4 – Desenho produzido pelo Diário de Bordo Digital representando a “escrita-currículo”.

Nada além da data da aula e do local utilizado pelo professor é dado a priori. Sendo que as opções de seleção e as formas de registrar estão disponíveis, tomando a literatura da área como referência, mas podem ser a qualquer hora ignoradas ou não registradas. A tentativa, foi, dotando uma ilustração semelhante à uma linha do tempo, observar de que modo, o(s) princípio(s) pedagógicos (cores) e o(s) procedimento(s) didático-metodológico(s) (números) aparecem na “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física.

Tal como o cachimbo de René Magritte⁴⁸, no famoso quadro *La trahison des images (1926)*, o desenho produzido pelo DBD não é reflexo de um objeto estável e apreendido, mas um artefato de representação. Limitado, provisório e arbitrário, não pretende passar a ideia de realidade. Trata-se antes, de signos, criados e produzidos particularmente no âmbito da presente pesquisa⁴⁹.

- 2) Os registros das atividades de ensino informadas no quadro “breve descrição de atividades”. Esse material é apresentado pelo site como uma tabela com a data e as atividades propostas⁵⁰.

GPEF - DIÁRIO DIGITAL

Usuário: Administrador.
Diário Digital > Escrita-Currículo

Diário Digital

- Cadastro de Usuários
- Cadastro de Locais
- Cadastro de Tipos de Atividades
- Cadastro de Princípios
- Cadastro de Atividades
- Registro de Aulas
- **Escrita-Currículo**

Sair do Sistema

Escrita-Currículo	
Usuário:	Arthur Müller
Projeto:	Brincadeiras de rua
Visualizar Escrita-Currículo	
Relato de Experiência do Usuário: Arthur Müller	
Projeto: Brincadeiras de rua	
Data da Aula	Breve descrição das atividades
07/02/2014	sondagem sobre as praticas corporais mais presentes no dia a dia dos alunos fora da escola. Como eles se organizam e como brincam sem a presença de um adulto.
11/02/2014	Nesse momento com os alunos, foi entregue um questionário. Disse a eles que o questionário deveria ser respondido pelos pais ou por quem vivessem com eles em casa. Combinamos que todos devolveriam o questionário na aula seguinte.
14/02/2014	Ao receber as diferentes manifestações corporais e analisar a de maior incidência, realizamos uma lista para iniciarmos as praticas das brincadeiras.
18/02/2014	Vivencia das brincadeiras elencadas
15/04/2014	Vivenciar as brincadeiras pesquisadas
22/04/2014	A diretora da escola e a vice diretora foram convidadas para relatarem como eram as brincadeiras de rua na época que eram crianças
25/04/2014	Em pequenos grupos, a partir das pesquisas realizadas, os alunos realizaram a ressignificação das brincadeiras. Cada grupo ficou responsável por uma brincadeira.
29/04/2014	Continuação
06/05/2014	Continuação
09/05/2014	Finalização das ressignificações.
13/05/2014	Vivencias das brincadeiras ressignificadas. Cada grupo era responsável em apresentar seu trabalho para a sala.
16/05/2014	Continuação
20/05/2014	Continuação
23/05/2014	Continuação
27/05/2014	Finalização das vivencias

Figura 4 – Registro produzido pelo DBD das atividades pedagógicas propostas pelos professores/as parceiros/as em forma de tabela.

Platô: Professores parceiros do DBD. Os professores parceiros foram convidados a participar da presente pesquisa espontaneamente. Como critério, selecionamos aqueles e aquelas que afirmam colocar o currículo cultural em ação. No

⁴⁸ Trata-se de um caligrama, um desenho de um cachimbo com uma legenda “Isso não é um cachimbo”, que provoca no expectador uma desrupção que advém da negação da função clássica da representação linguística, que em sua associação com imagens deveria cumprir um papel de legenda.

⁴⁹ Todos os desenhos produzidos encontram-se no Anexo A da presente dissertação.

⁵⁰ Todas as tabelas produzidas encontram-se no Anexo B da presente dissertação.

momento de recrutamento dos professores/as pensamos que as pessoas já integrantes do GPEF poderiam colaborar, pois além de estarem nas suas escolas desenvolvendo o currículo cultural, tiveram acesso à literatura que discute os princípios e orientações didáticas do currículo cultural, quer seja pelas obras de referência (NEIRA; NUNES, 2006; 2009), ou através do documento curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2007) ou, ainda, nos cursos de formação da própria rede paulistana entre os anos de 2007 e 2011.

Sem medo de representar um modo geral, ou único de elaborar currículos na perspectiva cultural do componente, ou ainda configurar uma contaminação da amostra (preocupação típica do perfil quantitativo de pesquisa), a opção por docentes vinculados ao GPEF, também decorreu do fato de que o próprio problema de pesquisa é fruto das observações e análises empíricas dos trabalhos e relatos de prática dos integrantes do grupo. Além disso, entendemos que, os demais professores e professoras que não participam do GPEF, mas que trabalham na perspectiva cultural do componente, só podem afirmar isso, tendo em vista a literatura. E por isso, estarão sujeitos às mesmas condições de significação dos princípios e procedimentos didáticos que os frequentadores do GPEF.

Desse modo, os registros no DBD começaram no ano letivo de 2014, sendo que oito (8) professores/as parceiro/as receberam orientações em relação ao preenchimento do dispositivo e alguns sugeriram modificações⁵¹.

4.2 Segundo Dispositivo: Grupo de Discussão (GD)

Ainda sobre os métodos qualitativos, podemos dizer que são especialmente adeptos da captura das múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos em algum problema de pesquisa. Pensando nisso, e diante das características dos dados produzidos pelo DBD, decidimos incluir um método complementar na pesquisa. Buscamos entretecer os dados produzidos no primeiro dispositivo com a fala dos professores/as parceiros/as, garantir que suas vozes, opiniões, impressões e pensamentos não fossem apenas representadas em seus registros, por um método estruturado ou “semiestruturado” como o DBD. O objetivo foi produzir dados paralelos e complementares, com potencial para o que Barbour (2009)

⁵¹ Alguns professores/as haviam participado do projeto piloto desenvolvido em 2013.

denomina comparações “instrutivas⁵²”, gerando assim, mais e melhores dados para as análises.

Para tanto, algumas possibilidades de produção de dados foram consideradas, dentre elas: a Entrevista Individual, a Entrevista em Grupo, os Grupos Focais e os Grupos de Discussão. Num primeiro momento, não sabíamos a diferença entre elas, nem suas potencialidades e limitações. Foi necessário então, um denso e criterioso estudo sobre as especificidades de cada qual, uma vez que, como sabemos, procedimentos metodológicos bem realizados agregam rigor e legitimidade à pesquisa qualitativa.

O primeiro contato com os métodos de pesquisa que buscam captar a fala dos participantes se deu no trabalho de Dal’Igna (2014). A autora afirma que a maioria dos trabalhos, menciona esses instrumentos utilizando-os como sinônimos, no entanto, entende que, “por suas características, não podemos tratá-los da mesma forma” (p. 206).

Platô: Grupo de Discussão. Vencida a revisão metodológica, escolhemos o Grupo de Discussão (GD), tomando como referência os trabalhos de Callejo (2001), Weller (2006), Gutierrez (2008) e Barbour (2009) e Ibáñez (2003; 2010). A partir deles, percebemos que esse dispositivo de produção de dados é mais consoante com o referencial teórico e com os objetivos da presente pesquisa, uma vez que contempla nosso principal anseio, que é garantir que as importantes vozes dos professores/as participantes sejam ouvidas.

De acordo com Ibáñez (2003), o GD se mostra um método de pesquisa muito relevante ao serviço da investigação qualitativa, pois os dados produzidos dão a conhecer os aspectos internos da problemática em debate através da riqueza das falas, cruzamento das subjetividades e construção de um discurso coletivo, produto de um vai-e-vem constante que se estabelece ora em consenso, ora em discordância, entre os diferentes participantes do grupo. Isso se dá pela troca entre os sujeitos, troca de experiências práticas e a emergência, na interação entre os participantes, de ideias, falas, conceitos, impressões e concepções sobre um determinado tema, que no nosso caso é a “escrita-curriculo”.

Weller (2006), afirmando sobre as potencialidades do GD, afirma que como método de pesquisa, constitui uma ferramenta importante para a reconstrução dos

⁵² Barbour (2009) usa o termo “instrutivas” demonstrando a possibilidade dos dados se complementarem aumentando assim, a complexidade das análises. Diferentemente de algumas propostas de triangulação de dados em pesquisas quantitativas, onde um novo conjunto de dados pode servir para verificação e validação dos primeiros.

contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles compostos em forma de grupo (família, vizinhança, grupos associativos, grupos de rap) como os “espaços sociais de experiências conjuntivas⁵³”. Para essa autora, os GD representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos.

Sobre o histórico deste método, Weller (2006) afirma que o GD passou a ser utilizado na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 1950. Porém, foi somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento teórico-metodológico ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia, caracterizando-se como um método de pesquisa e não apenas como uma técnica de coleta de opiniões.

Com os trabalhos de Ibáñez (2003; 2010), Callejo (2001) e Gutierrez (2008), sabemos que o GD tem origem na pesquisa social qualitativa espanhola, mais precisamente a partir da obra “*Más Allá de La Sociología. El Grupo de Discusión: Teoría y Crítica*”, escrita por Jesus Ibáñez, em 1979. A partir deste marco, onde a técnica do GD foi diferenciada das outras metodologias de produção de dados em grupo, cada vez mais a versão espanhola vem sendo considerada uma técnica radicalmente distinta, por exemplo, do Grupo Focal (GF).

Percebemos também, que por falta de referências, em muitos lugares fora da Espanha, inclusive no Brasil e na maior parte dos países da América Latina, o GD permanece desconhecido ou tratado como sinônimo do GF. Gutierrez (2008) alerta que fora da Espanha tem ocorrido a tradução sistemática de “*focus group*” por Grupo de Discussão, gerando uma confusa compreensão dessas práticas, uma vez que existem inúmeras diferenças epistemológicas e técnicas entre elas, que não podem ser reduzidas a questões linguísticas ou regionais que pouco afetam seu conteúdo.

Rosaline Barbour (2009), importante estudiosa dos métodos de pesquisa em grupo, utiliza os termos Grupos de Discussão Focal e Grupo Focal como sinônimos. Como GF define qualquer discussão realizada em grupo, desde que o pesquisador motive e estimule as interações. De acordo com essa autora, em geral, podemos caracterizar essa

⁵³ Ou de experiências comuns, mesmo que vividas e trabalhadas de formas distintas (WELLER, 2006).

técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, especificamente as desenvolvidas na área de marketing desde os anos 1920.

Para os demais trabalhos consultados, (IBÁÑEZ, 2003; 2010; CALLEJO, 2001; WELLER, 2006; GUTIERREZ, 2008) o GD, apesar de ser uma técnica de conversação que faz parte da família das pesquisas de índole qualitativa e situando-se próximo às Entrevistas em Grupo e ao GF, distingue-se destes e adquire um carácter próprio. O GD costuma ser popularmente considerado, de forma reducionista, uma versão mais flexível, aberta e menos diretiva de GF. Entretanto, o aprofundamento metodológico e a observação prática da utilização da técnica conduzem à compreensão das especificidades de cada um, ainda que existam algumas semelhanças.

Sobre essas especificidades e semelhanças, Gutierrez (2008) descreve que o GD, desenvolveu-se com uma sólida justificação teórica e identidade própria, que o GF, marcado nas pesquisas de marketing, de carácter estritamente positivista, não chegou a ter no âmbito anglo-saxão. Para este autor, do ponto de vista da técnica e da ferramenta, ou seja, da aparência formal, GD e GF mantêm semelhanças entre si. Ambos servem para produzir e registrar o discurso grupal, no entanto, o GD extrai discursos e o GF coleta dados.

Callejo (2001), considera que o GD, em sua gênese, é produção de um diálogo, porém, em seu resultado, é um discurso. Tal distinção entre esses dois momentos encontra sentido ao considerarmos o discurso uma construção realizada a partir das análises do grupo. Ibáñez (2003), descreve que o grupo em si já consiste em uma máquina de produção de discurso. Para esse autor, um GD é um dispositivo que depende do processo de colocação em colisão de diferentes discursos sociais. Trata-se de uma técnica na qual os conflitos sociais têm lugar privilegiado e, por este motivo, é capaz de captar a dimensão incoerente do discurso.

Vale ressaltar que de acordo com os referenciais consultados (CALLEJO, 2001; IBÁÑEZ, 2010; GUTIERREZ, 2008; WELLER, 2006) a discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes; o importante é produzir um grande leque de opiniões, com pontos de vista que podem ser debatidos por vários integrantes do grupo em um movimento de aprofundamento das questões.

Platôs: Procedimentos do GD. Sobre a forma de elaboração, tal como os demais métodos de pesquisa qualitativa, o GD não pode ser considerado um conjunto de técnicas e procedimentos, mas sim uma prática de pesquisa (CALLEJO, 2001). Ou seja, é importante entender o GD não como um receituário, manual, protocolo ou conjunto de

procedimentos a serem aplicados mecanicamente e de forma independente do contexto. Outrossim, devemos considerá-lo como prática na qual todo o aparato técnico se adapta e está condicionado à situação concreta de investigação. Com o mesmo sentido, Ibáñez (2010) alerta que o GD não está sustentado por procedimentos, e que não se trata de prescrever como se faz tal coisa, mas sim as consequências de se fazer tal coisa. No entanto, é importante destacarmos, mesmo que em linhas gerais e contingenciais, que existem alguns pontos importantes na elaboração de um GD:

a) Elaboração de um tópico-guia;

Todos os autores consultados afirmam que para um GD é necessário elaborar um roteiro previamente ou outros materiais que incentivem a interação e a manutenção da discussão. De modo geral, não precisam ser questões propriamente ditas, mas ‘entradas’ amplas que colocam os participantes em condições de falarem e de se posicionarem sobre o problema da pesquisa. Para Weller (2006), esse material, denominado pela autora de tópico-guia, não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco um questionário, com questões a serem respondidas com base em um esquema de perguntas e respostas estruturado previamente.

Na presente pesquisa, utilizamos como tópico-guia um material que os próprios professores parceiros produziram pelo DBD.

b) Cuidados com a mediação;

A mediação que tem como função conduzir a produção de dados. Tem como objetivos lançar as questões para os participantes e preservar o foco da discussão respeitando o princípio da não-diretividade, ou seja, uma forma de manter as discussões em patamares interessantes para a pesquisa sem interferir a todo momento. Para Weller (2006), apesar da característica mais aberta, flexível e despojada do GD, isso não quer dizer que não existam critérios para a condução dos mesmos. A autora descreve que é fundamental, por exemplo, que o tópico-guia ou as perguntas sejam as mesmas para todas as pessoas do grupo. É comum num debate que alguns participantes se sobressaiam mais que outros, em função dos conhecimentos que possuem sobre o tema, por ter mais facilidade para expor as ideias etc.

Então, é importante que o mediador estimule os demais participantes a se posicionarem, não deixando que fiquem apenas assistindo para que não haja um debate entre poucos e se instaure um monopólio na discussão. É recomendável fazer um alerta para os participantes, antes do início do debate, para que haja reconhecimento da opinião do outro que tem um posicionamento oposto, e que pontos de vista contrários sobre um

tema são bem-vindos. Por fim, se necessário, o mediador deve solicitar ampliação de contextos que os participantes se referem ao longo da discussão.

c) *Transcrição das falas;*

Trata-se de uma função bastante operacional, mas de suma importância para o procedimento de análise dos dados. É principalmente através do texto transcrito que as análises partem⁵⁴. As transcrições do GD geralmente utilizam certos símbolos para designar alguma característica ou especificidade de quem está falando. De acordo com Weller (2006) é comum colocar a primeira letra do nome e a letra “f”, quando pessoa do sexo feminino e “m” para masculino. Preferimos numerar aleatoriamente os professores parceiros sem diferenciá-los por gênero.

Platô: Participantes do GD. Todos os pesquisadores consultados descrevem que já que o encontro não pode ser muito longo a ponto de ficar cansativo e que todos precisam abordar o problema ou assunto proposto, o GD deve ser constituído por um conjunto reduzido de pessoas. De acordo com Weller (2006), o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. Em outras palavras, é necessário que exista uma característica comum entre os/as participantes, característica essa relacionada com o problema da pesquisa.

Esses modelos remetem ao contexto existencial compartilhado coletivamente por esses grupos, ou seja, às experiências biográfico-individuais e biográfico-coletivas, que [por sua vez] estão relacionadas às experiências comuns como membros de um meio social [...] e que em um grupo de discussão são articuladas por meio de um ‘modelo coletivo de orientação’. (BOHNSACK; SCHÄFFER, 2001, citado por WELLER, 2006, p. 245)

Seguindo tais orientações, convidamos como professores participantes aqueles que conseguiram concluir o registro de no mínimo um relato de experiência no DBD. Isso porque os materiais produzidos no *site* do DBD foram a base do material usado como disparador das questões do GD⁵⁵.

4.3 Terceiro Dispositivo: Relatos de prática (RP)

Durante o GD dois acontecimentos nos fizeram incluir um terceiro dispositivo de produção de dados. Em um momento, um dos professores, procurando por aproximações

⁵⁴ O material produzido no GD transcrito consta no Anexos C da presente dissertação.

⁵⁵ Todos os participantes do DBD e do GD formalizaram sua participação espontânea através de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” contido no Anexo D desta dissertação.

entre os trabalhos registrados, observou um registro de atividades de ensino de um projeto que tematizou as brincadeiras. Afirmou que também estava abordando as brincadeiras, não havia terminado ainda, mas era bastante semelhante ao que estava registrado e tinha sido elaborado por um dos professores parceiros. Se não bastasse, este professor recordou-se de um relato de prática de um outro professor, também parceiro deste trabalho, que havia sido apresentado em um evento de Educação Física. Bastante impactado com as relações que havia pensado, disse que os projetos eram muito parecidos e isto se tornou um tema bastante discutido durante o GD. Como os dois projetos citados por este professor não compunham o arquivo de relatos registrados pelo DBD, solicitamos aos dois professores que, se possível, escrevessem estes projetos sobre brincadeiras na forma de relatos de prática. Como ambos se dispuseram a fazê-lo, incluímos estes dois registros dentre os materiais analisados.

Outro acontecimento que nos fez ampliar os materiais analisados e que constituíram este terceiro dispositivo, se refere à inclusão de relatos de prática de um professor não participante do GPEF. Isso porque, durante o GD, alguns professores/as parceiros/as, ao lançarem hipóteses sobre o motivo das aproximações entre os projetos, dois professores opinaram, em momentos diferentes, que o fato se devia, entre outros motivos, às leituras comuns e compartilhamentos de experiências no interior do GPEF.

Com o objetivo de entretecer os dados obtidos até o momento, procuramos um professor que não fosse integrante do grupo, que dizia colocar o currículo cultural de Educação Física em ação, que afirmava conhecer os procedimentos didáticos e princípios pedagógicos propostos por Neira e Nunes (2006; 2009), e mais, que tivesse registrado de alguma forma seus últimos projetos.

Eis que encontramos esse professor parceiro em um evento da área⁵⁶. Assim que soube da pesquisa, nos enviou um arquivo com vários projetos relatados diariamente, constando datas, atividades de ensino e muitas outras informações sobre o currículo de Educação Física que escrevia na sua escola. Decidimos então, incluir quatro (4) relatos deste professor ao material analisado, configurando juntamente com os relatos de brincadeiras, o nosso terceiro dispositivo (relatos de prática posteriores ao GD)⁵⁷.

⁵⁶ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – (CONBRACE). Realizado em setembro/2015.

⁵⁷ Em suma, o material que compõem este terceiro dispositivo são os relatos de prática cujo tema foi brincadeiras e quatro relatos de prática deste professor não integrante do GPEF. Estes, encontram-se no anexo E da presente dissertação.

4.4 Referencial de Análise: Pós-estruturalismo, Deleuze-Guattari, Roubo e Geofilosofia

A utilização do signo “referencial” é fruto da recusa de apresentar as chamadas teorias pós-estruturalistas⁵⁸ como um campo epistemológico, já que não se constituem um conjunto de teorias unificadas, uniformes e estáveis. Ao contrário, sabemos que o referencial pós-estruturalista é um *corpus* de teorias e proposições bastante dispersas e controversas e que atua não só na filosofia, mas também na literatura, política, arte, críticas culturais, história, sociologia e educação. Por isso, preferimos aqui o termo “referencial” cujo sentido é uma amplitude maior, e nos possibilita descrever um campo teórico que não possui um corpo rígido de conhecimentos nem tampouco um método de trabalho consagrado.

Platô: Estruturalismo e Pós-Estruturalismo. O pós-estruturalismo tem como ponto de partida a chamada “Virada Linguística”. Trata-se de um movimento filosófico que se desenrolou durante o século XX, e que de forma geral, se nega a aceitar que os objetos, problemas e todas as coisas do mundo, possuem uma representação bem definida e ontológica, ou seja, são fundamentalmente reais. Esse movimento, também chamado Giro Linguístico, enfatizou a completa independência da realidade em relação a nossos esquemas conceituais, crenças, pontos de vista. Essa concepção propôs o desenvolvimento de uma teoria analítica modelada pelas estruturas da linguagem. Em outras palavras, a linguagem, o pensamento e o discurso adquirem papel de organizadores dos nossos modos de vida, que agora não são mais frutos da natureza humana.

Esse movimento filosófico desencadeou uma importante mudança de paradigma na filosofia ocidental: migramos da crença em uma realidade humanista, para uma realidade produzida linguisticamente. Para Michel Foucault, nesse momento a filosofia começa com um movimento sem volta, caracterizado pela oposição ao humanismo, os antropologismos, as teorias *psi*⁵⁹, e a “afirmação teórica do primado do sujeito”.

Desenvolve-se nesse período a linguística estrutural, representada pelo estruturalismo de Ferdinand de Saussure e pelo formalismo russo de Roman Jakobson. Em ambos, o que se propõe é abordar qualquer pensamento como uma língua, como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência e de oposição que mantêm com os demais elementos. Esse conjunto de

⁵⁸ Pelo mesmo motivo preferimos a utilização do termo no plural.

⁵⁹ Forma como Michel Foucault se referia a psicologia, psiquiatria, psicanálise e outras tantas teorias que procuraram descrever e analisar o inconsciente.

relações forma a estrutura e a tarefa do analista consiste apenas em revelar as leis internas desse sistema. Em outras palavras, qualquer fenômeno analisado é tratado como pertencente a um conjunto de dispositivos linguísticos pelos quais a “realidade” é produzida.

Elucubrando sobre os limites dessa perspectiva surgem questões como: existe algo fora dos limites da linguagem? Existem coisas que se alojam do lado de fora do nosso pensamento? Como o pensamento estrutural reage quando algo absolutamente novo é criado? O que acontece quando surge algo que ainda não possui definição disponível na nossa linguagem? O que fazemos com as coisas desconhecidas?

O fato é que o estruturalismo prevê certa mobilidade e fluidez do pensamento. Faz isso produzindo leis e estruturas mais elásticas, capazes de cooptar para dentro de seus conjuntos muito daquilo que é diferença em relação ao esperado. Os pesquisadores estruturalistas fazem isso denominando, identificando algum padrão que se repete em outros signos ou criando novas categorias linguísticas que comportem esse novo pensamento. Assim, retira-o do conjunto das coisas desconhecidas e o transfere para algum novo conjunto rotulado por uma suposta origem/função/característica. Como complemento a essa explicação, precisamos entender também que o pensamento estruturalista posiciona no centro destes conjuntos linguísticos as relações mais estáveis e fidedignas. Afastando-se desse centro, no sentido das fronteiras, vão se posicionando as relações mais instáveis e transitórias. Essa é a função utilitarista do pensamento estrutural, tornar o objeto cognoscível e disponível na trama linguística.

No entanto, para Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Félix Guattari, Gilles Deleuze e outros filósofos, o que impede que a vida tenha curso e desenvolva-se é justamente a linguagem. Eles se referem a ela em uma perspectiva estruturalista. Ou seja, aquela que busca o “Ser” das coisas, dos contornos definidos, que permite identificar as coisas de acordo com classificações dicotômicas, tais como: bom/mau, feio/bonito, pequeno/grande, masculino/feminino, entre outras. Para Gilles Deleuze, inspirado em Nietzsche⁶⁰, é desse modo, pelo “Ser” da ontologia, que costumeiramente tentamos captar as coisas que estão circulando no mundo.

Nas teorias pós-estruturalistas, a ênfase dada à linguagem é a mesma que no estruturalismo. Porém, diferentemente da definição estrutural, que explica que a linguagem é formada pelo par significante e significado, no pós-estruturalismo uma única

⁶⁰ Quando descreve a má consciência, o ressentimento e as forças reativas.

coisa (signo) é portadora de múltiplas significações. De acordo com James Willians (2013), o pós-estruturalismo propõem uma ruptura total de nosso senso seguro do significado, dos nossos entendimentos, sentidos, identidades, senso de história e do papel dela no presente, além, da ideia da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. Grosso modo, o pós-estruturalismo é entendido como “um conjunto de experimentos acerca de textos, ideias e conceitos que mostram como os limites do conhecimento podem ser atravessados e revertidos em relações subversivas” (WILLIANS, 2013; p. 42).

De acordo Peters (2000) e Willians⁶¹ (2013), a chamada filosofia pós-estruturalista tomou forma e ganhou o mundo a partir da década de 1960, surgindo como campo teórico nos Estados Unidos. Peters (2000, p. 28) afirma que “o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma perspectiva filosófica com diferentes características do estruturalismo⁶²”. De acordo com este autor, o prefixo “pós” significa algo que vem depois, que amplia e que critica o estruturalismo em seu interior, afirma ainda que livro de Deleuze (1976) “Nietzsche e a Filosofia” representa um dos momentos inaugurais do pós-estruturalismo francês⁶³.

Uma das mais polêmicas características do pós-estruturalismo é sua forte desconfiança, ou melhor, divergência, das ciências positivistas e dos valores morais modernos. Mas não se trata de puro relativismo, isso quer apenas dizer que qualquer forma estabelecida de conhecimento ou bem moral é feita em seus limites e não pode ser definida enquanto realidades universais, mas como construtora dessas realidades, por meio dos discursos, textos e significações. Em outras palavras, a questão não é relativizar os problemas e ignorar seus efeitos, o intuito, que não é nada simples, é evitar respostas definitivas que apenas substituiriam velhos postulados por novos.

Por isso, o pós-estruturalismo rejeita o pensamento enquanto razão e, como meta desse pensamento, a liberdade e emancipação. Ao invés da razão, valorizam-se os processos de pensamento, em oposição à liberdade, a abertura, definida como condição para a novidade radical, imanente, dentro dos sistemas e das estruturas determinadas pelo

⁶¹ O termo pós-estruturalismo sofre inúmeras críticas ao aproximar o trabalho filosófico de diferentes pensadores. A generalização dos seus trabalhos sob a alcunha de um só termo pode ser ao mesmo tempo consolador e impossível dependendo as referências e temas abordados.

⁶² Peters (2000) cita os trabalhos de Claude Lévi-Strauss (antropologia), Louis Althusser (marxismo), Jacques Lacan (psicanálise) e Roland Barthes (literatura) como expressões do estruturalismo.

⁶³ Em uma interpretação de Nietzsche, Deleuze enfatiza o jogo da diferença, formulando por meio deste conceito um vigoroso ataque à dialética hegeliana. Com base na análise das forças, entende que a dialética tem uma força negativa predisposta à vida reativa.

estruturalismo, fazendo-as explodir. Como afirma James Williams (2013, p. 20) “o pós-estruturalismo é uma prática⁶⁴”.

A partir do pós-estruturalismo, a vida não deve ser definida somente pela ciência, mas pelas camadas de história e criações futuras capturadas em sentidos mais amplos da linguagem, do pensamento e da experiência. Não é uma postura anticientífica ou antitecnológica, a crítica que se faz é que o pensamento possui dimensões importantes que não podem ser contempladas dentro da ciência moderna e seus métodos supostamente puros e objetivos (WILLIAMS, 2013).

Enfatiza-se no pós-estruturalismo a ideia de diferença, mas não aquela entendida pelos estruturalistas como a diferença entre coisas identificáveis, mas como sendo diferença aquilo que nos mostra que existem mais coisas para além do igual. Essa diferença também não é definida pelo centro da estrutura, pela periferia ou em uma lógica espacial como no estruturalismo. A diferença, ou como alguns filósofos preferem chamar o “pensamento do fora”, é aquele que leva ao limite a ordem estruturada da linguagem, aquele que desestabiliza o pensamento lógico-racional até conseguir implodir suas fronteiras e conjuntos. É o que se chama de operar no limite da linguagem. Assim, a diferença é o próprio limite:

O pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabelecida da verdade e do bem. Ele faz isso de uma maneira radical. Ou seja, o limite não é comparado ao centro, nem equiparado a ele, nem lhe é dado algum tipo de papel moderador, no sentido, por exemplo, da maioria pondo-se à escuta de minorias. Antes, a alegação é de que *o limite é o cerne*⁶⁵. (WILLIAMS, 2013; p. 15).

Ainda de acordo com Williams (2013), o limite é aquilo que abala nossos sentidos, nossas íntimas percepções e intuições, todavia não pode ser entendido como um conceito negativo, ele nos proporciona resistir e trabalhar contra verdades e oposições historicamente e tradicionalmente estabelecidas. Inclusive, contra tudo aquilo que hoje, contingencialmente, achamos ruim. O limite faz, mesmo que brevemente, abrir as fronteiras do pensável, mudando nosso senso, o que pensamos por verdade e valores fundamentais. Ele promove transformações, mudanças e reavaliações, pois denuncia e desmascara as arbitrariedades das categorizações e dos rótulos. Em suma, o pensamento

⁶⁴ *Itálico do autor.*

⁶⁵ Grifos do autor.

do limite representa a ruptura, transgressão, possibilidade de variações abertas, novos referenciais (também instáveis), novas formas de viver e novas virtualidades⁶⁶.

É importante uma ressalva, o limite não pode ser algo apreensível, algo que se torna comum, capturado e cognoscível. Assim ele deixa de ser limite e passa a compor algum conjunto da estrutura. De acordo com Williams (2013), o limite é a diferença pura, é irrupção e mudança no âmago, não se pode identificar o limite, apenas rastrear seus efeitos.

Tomando a diversidade e amplitude do referencial brevemente apresentado, destacamos como baliza teórica da perspectiva pós-estruturalista aqui utilizada as contribuições de Gilles Deleuze e Felix Guattari⁶⁷, adjetivadas pelo que chamaremos de filosofia das multiplicidades, filosofia da diferença, ou apenas, de perspectiva filosófica deleuze-guattariana⁶⁸.

Platô: Pós-Estruturalismo e Deleuze-Guattari. Na obra “Em que se pode reconhecer o estruturalismo? ”, publicada originalmente em 1972, Deleuze mostra como sua obra se articula com o estruturalismo, mas também como o modifica e o radicaliza. Nesse trabalho, ao invés de apresentar o estruturalismo, tal como o título sugere, Deleuze ilustra a visão que possui do pensamento como sendo criação, pois seu papel é de revivificar estruturas que tendem à fixidez. Ele vê fixidez como sendo definida pela representação ou significação, ou seja, uma forma de repetição do mesmo. Afirma que uma repetição afirmativa pode ser compreendida como acrescentando diferenças e variações à repetição. (DELEUZE, 2006).

Para James Williams (2013) o pós-estruturalismo, em um sentido deleuze-guattariano, é, pois, a visão de que a estrutura pode ser vista como o limite do conhecimento, onde o limite da estrutura é a condição para a evolução e a intensidade viva de algo. De forma geral, nessa concepção, antes de separarmos a linguagem em uma estrutura precisamos de diferenças que aparecem na interação linguística entre significado e coisa (signo). Deleuze e Guattari elaboraram o que mais tarde chamou-se de filosofia

⁶⁶ Substitui possibilidades, pois de acordo com Williams (2013), possibilidades imaginadas são sempre restrições baseadas não que já conhecemos, por isso é importante definir o futuro em termos de um virtual que não restringe mediante possibilidades e probabilidades fixas.

⁶⁷ É bem verdade que Gilles Deleuze, Félix Guattari, François Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida e Júlia Kristeva não se intitulavam pós-estruturalistas. Só foram assim classificados por seus comentaristas, que tomaram como referência algumas características comuns de suas análises. Dentre eles, James Williams (2013) e Peters (2000).

⁶⁸ Optamos pela utilização da adjectivação deleuze-guattariana à perspectiva pós-estruturalista aqui utilizada como forma de contemplação ao trabalho realizado pelos dois filósofos, tal como descrito na obra “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”: “a quatro mãos”.

da diferença, para isso buscaram as ideias sobre linguagem dos estudos do linguista Louis Hjelmslev⁶⁹, que formulou a noção de que os signos são uma solidariedade entre formas de expressão e formas de conteúdo.

O pós-estruturalismo de Deleuze “é fortemente atravessado pelo pensamento nietzschiano, em seu senso da vida como vontade de poder e como uma luta estratégica entre niilismo (como perda da vontade de valorizar a vida) e caos (como colapso numa caótica falta de determinação)” (WILLIAMS, 2013). Desse modo, Deleuze e Guattari indicam algo para além do conceito de representação, significação e de definições de diferença em termos de identidade. Eles propõem um pensamento que opera explicando o que as coisas podem, quais suas vontades, como elas funcionam contingencialmente, mas nunca dizendo o que elas são.

A pergunta “O que? ”, segundo Nietzsche, significa o seguinte: considerando-se uma determinada coisa, quais são as forças que delas se apoderam, qual é a vontade que a possui? Quem se exprime, se manifesta, e mesmo se oculta nela? Só somos conduzidos à essência pela pergunta: “O que? ” Pois a essência é somente o sentido e o valor da coisa. (DELEUZE, 1976, p. 37).

Deleuze (1976) afirma que o objetivo não é postular uma verdade fixa e definitiva das coisas, ela se opõe ao caráter absoluto dos valores tanto quanto a seu caráter relativo e utilitário. A verdade se torna então uma questão de perspectiva, de “perspectivismo”, assim, as coisas são incessantes processos, como lutas entre diferentes vontades de poder, entre diferentes valores e diferentes modos de vida. Nenhuma essência, valor e avaliação pode subsistir sem considerar o ponto de vista dessas lutas. Para Willians (2013, p. 86) “a questão correta é como transformá-las e trabalhar com elas como desenvolvê-las tão intensamente quanto a situação permita, mas sem quaisquer certezas às quais apelar”.

Platôs: Pós-estruturalismo e as Pesquisas em Educação. No campo das pesquisas em educação, a influência do pensamento pós-estruturalista se fez no conjunto das teorias pós-críticas. Qualitativamente, as influências deste referencial no campo pedagógico ainda são bastante dispersas e de difícil mensuração, o fato é que cada vez mais ouve-se falar em metodologias pós-críticas somadas a um grande leque de termos e conceitos pós-estruturalistas que têm sido incorporados nas pesquisas em educação.

Para Silva (2011), não podemos falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo rejeita qualquer tipo de

⁶⁹ Linguista dinamarquês, cujo trabalho foi fundamental para a elaboração da semiótica moderna.

sistematização. Em geral, o que se observa é que muitos autores e autoras contemporâneos da área de estudos do currículo simplesmente passaram a adotar livremente alguns dos elementos da análise pós-estruturalista.

A partir das nossas observações, os trabalhos que atravessam o campo educacional podem ser divididos em dois eixos temáticos. O primeiro se refere a questões em torno do currículo, ou seja, o efeito do referencial pós-estruturalista nos currículos escolares, tal como descrevemos em platôs anteriores.

Tratando mais especificamente sobre o efeito Deleuze-Guattari na área da educação, o trabalho de Vinci (2014) se propôs justamente a mapear e analisar os trabalhos de educação que se amparavam nessa perspectiva filosófica. Ainda na seleção e recrutamento do *corpus* a ser analisado, o autor encontrou 565 artigos que fazem referência explícita, ou não, aos nomes/conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari e/ou trazem uma ou mais de suas obras nas referências bibliográficas. Neste denso trabalho, o pesquisador identificou que alguns textos procuram fazer “à maneira de”, propagando que o importante é sempre inventar o múltiplo em educação, outros buscam “conhecer à maneira de”, tal como pensar o rizoma em educação, e quiçá os que se travestem de Gilles Deleuze buscando “comportar-se a maneira de”, almejando um “devir-deleuze”. Conclui o autor que apesar de buscarem a criação de “um novo” em educação, tais trabalhos, às vezes, acabam por posicionar dicotomicamente o tradicional “velho/ruim” do “novo/bom”, sem qualquer análise crítica do próprio fazer “deleuziano”. De qualquer forma, o trabalho mostra que a área da educação está cada vez mais atravessada pelo pós-estruturalismo a lá Deleuze-Guattari e o referencial não oferece garantia de efeitos, mas é uma maneira de se entrar “no jogo⁷⁰”.

O segundo eixo temático se refere à forma que o pós-estruturalismo se faz presente na área educacional enquanto referencial teórico para as pesquisas. De modo geral, enfatizam-se: a humildade epistemológica, ao não perseguir a verdade; a busca de ferramentas úteis para o entendimento do mundo e o abandono da ideia de um lugar privilegiado a partir do qual podemos compreender definitivamente as relações que nos circundam (VEIGA-NETO, 2002). Dentre os trabalhos nesta perspectiva, destacamos os de Veiga-Neto (1995), Costa (1996; 2002); Paraíso (2004; 2005); Meyer e Paraíso (2014b); Gallo (2013).

⁷⁰ Imaginamos que por “jogo” o autor se refere a disputa por significação no campo da produção científica da área.

Platô: Deleuze-Guattari e o Roubo. De acordo com Deleuze (1979, p. 71) "uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione". Decorre dessa questão outra ainda mais específica à obra deleuze-guattariana: fazer filosofia é muito mais do que repetir filósofos, mas como a filosofia trata do mundo e há mais de dois mil anos que filósofos se debruçam sobre ele, também é difícil fazer filosofia, criar conceitos, pensar o novo, sem retomar o que já foi pensado (GALLO, 2010).

Agora torna-se importante destacar que a presente pesquisa não fez apenas utilizar Gilles Deleuze e Félix Guattari como referências bibliográficas. Nessa perspectiva filosófica, faremos o que eles chamaram de roubo, ou seja, roubar é operar via um sequestro da sabedoria de outros, a serviço da imanência pura, ou seja, da criação.

Trata-se de roubo criativo, uma vez que os conceitos apropriados sempre se transformam e viram algo novo. Parafraseando o compositor norte-americano Bob Dylan, Deleuze afirma que:

Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre". (DELEUZE; PARNET, 1998; p. 6-7).

No vídeo *O que é um Rizoma?*, (KLUGE; VOGL, S/D) Joseph Vogl⁷¹ descreve que o roubo proposto por Deleuze e Guattari, a apropriação produtiva, *Entwendung*⁷², como um processo bastante produtivo quando aplicamos conceitos que possuem um alto potencial criativo para gerar desentendimentos produtivos, isto é, um tipo de pensamento que descreve processos de produtivas apropriações. Joseph Vogl afirma também que o furto convencional é um ato de aquisição: "isso torna-se minha propriedade e aumenta meu capital, já a desapropriação é diferente". *Entwendung* consiste em extração temporária de um contexto, de um *milieu*⁷³, e inserção num outro, com o propósito de testar, fazendo-o ganhar uma nova capacidade criativa. Esta é a forma na qual um pensamento pode funcionar, transferir conceitos de um domínio para o outro, e ver o que este conceito pode mobilizar num meio estrangeiro, assim funciona o pensamento por desapropriação.

⁷¹ Joseph Vogl é Professor de Literatura Moderna Alemã, Estudos Culturais e Mídia, na Humboldt Universidade, em Berlim.

⁷² Significa furto sem aquisição, ou ainda desapropriação. Tradução livre.

⁷³ Meio. Tradução livre.

Como podemos perceber, não se trata apenas de copiar ou transpor um conceito da filosofia para a área da educação. É preciso estabelecer uma postura que produza sentido para a educação, mais que classificar, rotular e aplicá-lo, trata-se de uma recriação.

Gallo (2013), baseado em Deleuze e Guattari, chamou esses procedimentos de deslocamentos. Cita que, nessa perspectiva, uma vez que o objetivo da filosofia é criar conceitos, a filosofia da educação ou as pesquisas educacionais que se utilizam de conceitos filosóficos também pode criar conceitos roubando-os de outros campos. Segundo Deleuze (ano?), o roubo é um ato criativo, pois sempre existe transformação daquilo que nos apropriamos.

Sílvio Gallo (2013) afirma que não se trata de apresentar verdades deleuzianas sobre os problemas educacionais, mas de propor exercícios de pensamento que demonstrem a fecundidade do pensamento de Deleuze: operar por deslocamento, tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para a educação.

A produção filosófica é, necessariamente, solitária, mas é uma solidão que propicia encontros; esses encontros de ideias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos é que proporcionam a matéria da produção conceitual. Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo. Nesse sentido, a filosofia de Deleuze pode ser vista como um *desvio*. (GALLO, 2013, p. 30).

Segundo outro importante interlocutor da filosofia deleuze-guattariana na área da educação, Roberto Machado (1990), a interpretação do pensamento de um filósofo aliado pode ser considerada uma colagem ou subtração de conceitos; entretanto, não se trata de uma imitação, mas de um novo pensamento, um duplo não da semelhança, da diferença.

Machado (2009) afirma também que para Deleuze esse estilo do pensamento filosófico contemporâneo pode ser comparado ao procedimento de colagem, uma analogia aos trabalhos artísticos dadaístas de Arp, Picabia, Duchamp, Man Ray, Max Ernest.

Falar de colagem a respeito do pensamento filosófico significa dizer que o texto considerado é muitas vezes extraído de seu contexto, ou melhor, que os conceitos – considerados como objetos de um encontro como um aqui e agora, como coisas em um estado livre e selvagem – são utilizados como instrumentos, como técnicas, como operadores, independentemente das inter-relações conceituais próprias do sistema a que pertencem. (MACHADO, 2009 p. 30).

A partir do pensamento deleuze-guattariano, Machado (2009) afirma que realizar uma colagem não significa se insurgir contra o sistema, colar um conceito fora de seu contexto original e pronto. Trata-se, antes, de modificá-lo, produzindo seu duplo, e produzir um duplo não significa se insurgir contra o sistema. Significa desembaraçar, desemaranhar os conceitos de seus sistemas de origem para criar um novo sistema.

Platô: Deleuze-Guattari e Geofilosofia. Continuando os enlances entre a filosofia deleuze-guattariana e sua proposta de roubo, deslocamento, desvio e colagem com a área da educação, Deleuze e Guattari (2010) propõem uma geologia dos conceitos filosóficos, ou melhor, do pensamento. Propõem isso, por meio do que chamaram: geofilosofia.

De acordo com Santos (2013), trata-se de noção que surge tardiamente na obra dos autores, envolve suas principais criações conceituais, e se refere a um campo de constituição do pensamento em particular, em sua relação com as condições de um meio social geográfico como plano de imanência absoluto do pensamento⁷⁴. Grosso modo, a geofilosofia proposta pelos autores foi um nome dado aos movimentos do pensamento que operam a partir dos binômios terra-território e territorialização-desterritorialização. “O sujeito e o objeto oferecem uma aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 113).

Tais conceitos já apareciam na obra dos filósofos antes do surgimento do termo geofilosofia, inclusive já se referindo a “uma nova linguagem crítica para analisar o pensamento como fluxo ou movimento através do espaço” (PETERS, 2002, p. 79).

Contra o conservadorismo, o apoliticismo e o a-historicismo da filosofia analítica, Deleuze e Guattari desenvolvem, começando com os gregos, uma geografia da filosofia: uma história da geofilosofia. Em vez de uma história, entretanto, eles conceitualizam a filosofia, em termos espaciais, como uma geofilosofia. Tal concepção complica, imediatamente, a questão da filosofia: ao ser vinculada a uma geografia e a uma história - uma espécie de especificidade espacial - a filosofia não pode escapar de sua relação com a Cidade e o Estado. Em suas formas moderna e pós-moderna, ela não pode evitar um vínculo com o capitalismo industrial e da sociedade do conhecimento. (PETERS, 2002, p. 79).

⁷⁴ Ainda que limitada à última parte da obra de Deleuze e Guattari, a tematização da geofilosofia teria uma importância especial por dar um novo tratamento a temas abordados anteriormente pelos dois autores e, também, por articular-se a novos temas e conceitos que aparecem decisivamente nesse último momento (SANTOS, 2013).

De acordo com Santos (2013), a geofilosofia invoca um plano de imanência do pensamento, que, enquanto tal, não se constitui pelo nexos causal entre um “começo” e um “fim”, como princípio de identidade e representação, mas por uma relação variável entre o território e a terra. Completa afirmando que terra e território constituem menos uma unidade do que duas zonas de vizinhança, demarcando assim a conjunção de um plano absoluto do pensamento com um "meio" de imanência social.

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 323).

Simplificadamente, Deleuze e Guattari (1997, p. 224) definem: “(...) podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território. Referindo-se aos movimentos cartográficos de territorialização-desterritorialização, Santos (2013) destaca que a partir da filosofia deleuze-guattariana uma geofilosofia dos conceitos e do pensamento mobiliza topologias instáveis. Configura-se, com efeito, uma cartografia dos deslocamentos, direções e trajetos que circunscreve o mapa de uma geografia agitada por linhas de fuga, longitudes e latitudes, sendo essas, portanto, as condições do plano de imanência absoluto do pensamento, de sua desterritorialização e reterritorialização.

Santos (2013) entende que os movimentos de desterritorialização demarcam as efetuações e demolições conceituais que se desencadeiam, de modo a constituírem-se em um quadro de cesuras que subvertem as noções e estruturas, conjurando rupturas, mutações, agitações na superfície.

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é primeiro. Pergunta-se em que sentido a Grécia é o território do filósofo ou a terra da filosofia. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103).

É importante uma ressalva, desterritorialização e reterritorialização são processos indissociáveis. Na perspectiva deleuze-guattariana, se há um movimento de desterritorialização, teremos também um movimento de reterritorialização. Esses movimentos de desterritorialização e reterritorialização são coisas concomitantes.

Com efeito, desterritorializar os conceitos deleuze-guattarianos da filosofia e territorializá-los na Educação (Física), mais especificamente, no campo do currículo cultural é o pretendemos criar com a presente pesquisa. Como escrito acima, é assumidamente um roubo, um deslocamento, um desvio e uma colagem, mas também um exercício de geofilosofia, desterritorialização-territorialização do pensamento, e, portanto, pura criação.

5. PLATÔS ANALÍTICOS: APROXIMAÇÕES, DIFERENCIAÇÕES, LAISSEZ-FAIRE? FÓRMULA?

Entrecruzando a perspectiva filosófica deleuze-guattariana com a análise dos pressupostos do currículo cultural de Educação Física, podemos afirmar que a própria “escrita-currículo”, ou mesmo os procedimentos didáticos (mapeamento, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação) e os princípios pedagógicos (reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos e evitamento do daltonismo cultural) têm cumprido a função de palavras de ordem constituintes dos enunciados pedagógicos do currículo cultural.

Não obstante, a partir de uma concepção pós-estruturalista, entende-se que a leitura e interpretação dos enunciados não basta para que sejam praticados. Ou seja, as palavras de ordem neles contidas, não são automaticamente obedecidas pelos sujeitos, mesmo que concordem e as entendam. Se assim fosse, o propósito deste trabalho de analisar como vem se dando a “escrita-currículo”, quais seus componentes, intensidades e potencialidades, não existiria. Todavia, sabemos que a significação destes enunciados não acontece assim, de forma neutra e pragmática.

Inspirados na obra de Deleuze e Guattari (1995b), entendemos que os enunciados promovem o que se pode chamar de agenciamentos enunciativos. De forma bastante simplificada, definiremos, por hora, o agenciamento enunciativo como um modo particular de como o sujeito e as palavras de ordem se ligam, se relacionam, em uma associação que é transformadora e não linear. Afinal, quando ocorre um agenciamento de enunciação sobre um corpo pensante, significa que houve a atribuição de um determinado ponto de vista sobre um enunciado, que, por estar no campo da abstração, realiza uma “transformação” neste corpo.

Nesta perspectiva, podemos dizer que estamos em uma relação de agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. Em outras palavras, um agenciamento é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos, de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia’. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 84).

A noção de agenciamento entre enunciados pessoas é o que explica, por exemplo, que pessoas que trabalhem baseadas no mesmo referencial teórico tenham interpretações e práticas diferentes. Isso posto, descrevemos a seguir como se dão certos agenciamentos tomando como referência principal, aqueles produzidos no encontro entre os professores, o conceito de “escrita-curriculo”, e os procedimentos e princípios do currículo cultural.

De forma geral, é possível perceber que existem muitos elementos que cruzam a “escrita-curriculo”, e que embora não explícitos pela literatura ou visíveis no cotidiano escolar, estes elementos estão passando pela escrita curricular, influenciando-a. De acordo com filosofia deleuze-guattariana, podemos denominá-los de linhas de força.

Adotando a mesma concepção filosófica, Malufe (2011) nos ajuda a entender que a força é algo que sabemos que existe, mas que não podemos propriamente pegar com as mãos, ver com os olhos; podemos apenas captar o efeito de uma força. A força é algo de certo modo incorporal, incorpóreo, mas atribuída ao corpo. É no corpo que se consegue notar o efeito de uma força. A força é o que confere movimento ao corpo.

Por isso, tudo que existe, inclusive a escrita curricular, são definíveis por um cruzamento específico de linhas de força. Nesse caso, a “escrita-curriculo”, as aulas, o professor, os alunos, cada um deles em si é um cruzamento de muitas linhas.

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

Deleuze e Guattari (1997b) explicam que três linhas nos compõem, cada qual com seus perigos. Não só as linhas de segmentos que nos cortam e nos impõem as estrias de um espaço homogêneo, mas também as linhas moleculares, que já carregam seus microburacos negros e, por último, as linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linhas de destruição.

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

Desse modo, a partir da fala dos professores participantes do GD, elaboramos platôs analíticos tomando referência quatro temas discutidos. Os dois primeiros se referem a comparações entre a forma como estes agenciamentos enunciativos do currículo cultural influenciam as escritas curriculares. Ou seja, ora os professores fizeram coisas parecidas, aproximações, ora se diferenciaram, diferenciações⁷⁵.

Professor 1: Mesmo com... com essa... com todos os princípios e procedimentos didáticos eu analisando aqui. Analisando não, visualizando esses quadros aqui dá *pra* perceber que o que pode é a diferenciação, mesmo com algumas **aproximações**. Né? Então mesmo em alguns princípios e alguns procedimentos há aproximações de um projeto para o outro mas há **diferenciações** grandes assim. Tanto no decorrer do projeto quanto aonde o projeto acontece, e quais princípios se colocam dentro dos procedimentos é... eu estou percebendo a partir disso isso. Só queria começar falando isso.

Outros dois temas discutidos no GD, que surgiram a partir das análises dos dados produzidos no DBD e que nos inspiraram na elaboração dos platôs analíticos, emergiram da menção a suposições bastante dicotômicas em torno do “estado da arte” da “escrita-curriculo”. Enquanto alguns professores parceiros, entendem que a escrita curricular na perspectiva cultural “pode tudo”, o que chamamos aqui de *laissez-faire*⁷⁶, outros, alertam para o risco desta não se tornar uma “fórmula”, ou seja, o “pode nada”.

Platô: “escrita-curriculo” e suas aproximações. A partir do material produzido pelos três dispositivos criados⁷⁷, é possível afirmar que as escritas curriculares analisadas territorializaram elementos muito parecidos. Por “territorializar”, entendemos a criação de um território que pode ser tanto um espaço vivido no meio do qual um sujeito se sente “em casa”. Logo, o território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma⁷⁸ (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de

⁷⁵ Sabemos que o oposto de aproximações é afastamentos, e que o oposto de diferenciações é semelhanças, no entanto, preferimos manter os termos tal como surgiram nas primeiras falas de um dos professores parceiros do GD e que, por isso, serviram de referência às discussões posteriores.

⁷⁶ Deixar-fazer. Tradução livre. Termo já utilizado por Neira e Nunes (2006) e descrito no platô referente.

⁷⁷ Disponíveis nos Anexos A, B, C e E.

⁷⁸ O conceito de “território” de Deleuze e Guattari ganha essa amplitude porque ele diz respeito ao pensamento e ao desejo, entendido aqui como uma força criadora, produtiva. O território é então, articulação entre pensamento e desejo.

investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (p. 323).

Em relação aos procedimentos de ensino, observamos que todos os projetos registrados e analisados começam territorializando o procedimento didático-metodológico conhecido por mapeamento.

Mediador: Todos começaram com mapeamento?

Professor 1: Sim. Todos. Não. Só um que não. Desculpa sim. Todos... todos... todos⁷⁹.

Professor 5: O que todo mundo fez foi mapeamento. Todos começaram com mapeamento.

Outro aspecto em relação ao início dos projetos é que todos elaboram atividades de mapeamento apresentando questões em uma ordem gradativa. Primeiro, abordam algumas questões mais gerais sobre a escola e o que os alunos sabem, ou já estudaram, em relação às práticas corporais. Depois, os professores utilizam estas informações para definir o tema do projeto a ser desenvolvido, e ainda neste início, os mapeamentos ficam mais específicos, ou seja, perguntam o que os alunos sabem sobre a prática corporal selecionada.

A partir das falas dos professores participantes do GD, também obtivemos algumas informações sobre o início dos projetos com a ampla utilização dos procedimentos de mapeamento.

Professor 1: Eu acho que o que se aproxima. Na maioria, são, no começo todos pedem descrições né? Ou pedem para os estudantes relatarem o que sabem sobre o tema, ou sobre a manifestação cultural estudada. Na maioria tem uma conversa sobre o que está sendo tematizado. E em alguns no início, não sei se todos fizeram registro, mas que eles colocaram no papel, ou registraram o que eles conversaram em sala de aula. Não sei...

Professor 3: Todo mundo tende [tratando sobre o mapeamento] a trazer, como estas práticas acontecem no seu local de origem. De diferentes formas, vídeo, ou trazendo as pessoas, mas não sei se em todos. Mas na maioria que eu vi aqui todos querem mostrar como acontece em seu local de origem. Isso é uma coisa que aproxima todos os trabalhos aqui.

⁷⁹ Nota-se que neste fragmento as duas primeiras falas são citadas sem espaçamento, isso porque são consecutivas. Na fala seguinte, usamos espaçamento, pois se trata de uma fala “recortada” de outro momento do GD. Seguiremos deste modo quando citarmos as transcrições do GD.

Observando os desenhos e as descrições de atividades produzidas do DBD⁸⁰, é possível perceber também que os projetos registrados partiram para a vivência da prática corporal estudada em momentos muito semelhantes.

Professor 1: O que também deu para perceber é que a maioria parte para a vivência em um momento parecido. Né? Aí fazem uma discussão no início sobre o tema, aí logo depois de duas descrições, a maioria aqui, vem a vivencia sobre o tema. Isso elas se aproximam bastante.

Como podemos observar no material produzido pelo DBD, o início das vivências se deu, geralmente, após uma, duas, três ou quatro aulas de mapeamento em sala de aula: 1 aula nos projetos de *parkour*, futebol, esportes radicais; 2 no caso dos projetos que tematizaram handebol, skate, *kung fu*; 3 aulas nos projetos que estudaram o frevo, brincadeiras de rua e as práticas corporais dos parques; e por fim, 4 aulas antes da vivência no projeto de futebol e Copa do Mundo. Apenas o projeto que abordou a ginástica teve atividades de vivência desde a primeira aula.

Professor 1: Eu acho que o que aproxima aí é como, como são feitas. Porque a maioria está como mapeamento, após isso algumas vivências, aí após isso alguns vídeos. Né? A maioria está assim...

Tal como descrito pelo professor 1, também foi comum observar que após as atividades de mapeamento e algumas vivências, os projetos analisados partiram para situações didáticas de aprofundamento e ampliação. Não foi uma regra, alguns registros do DBD mostram que outros professores propuseram atividades de ressignificação, ou mesmo registro, do que haviam mapeado. Porém, o mais comum, logo após o mapeamento, foram as atividades de ampliação e aprofundamento.

Em relação a estes procedimentos, outro fenômeno que observamos nos desenhos do DBD é a frequência com que estas atividades de ensino aparecem interligadas. Ou uma após a outra, ou ambas na mesma aula.

Professor 4: Eu, percebendo os desenhos, não só o primeiro, eu não colocaria o que pode ou o que não pode. Mas assim, o que muito pode é aprofundar e ampliar. Isso muito pode. E o que pouco pode é avaliar e registrar. Pelos desenhos. Pelas cores.

Na nossa opinião, essa questão decorre da própria definição de atividades de aprofundamento e ampliação presentes na literatura do currículo cultural de Educação

⁸⁰ Disponíveis nos anexos A e B.

Física. Retomando brevemente o que foi mencionado nos platôs específicos sobre o currículo cultural, as atividades de aprofundamento permitem aos alunos conhecerem melhor e mais profundamente o que estão estudando, no caso, saberes relacionados a uma dada prática corporal, já as atividades de ampliação permitem uma análise dos discursos, sobre esta manifestação corporal, que não haviam emergido nas primeiras leituras e interpretações.

Como se nota, são atividades didaticamente complementares. Ainda temos que, de certo, um material didático utilizado em aula, como um vídeo ou uma entrevista com praticantes, pode ampliar e aprofundar em uma mesma aula⁸¹. Basta que o material utilizado trate de um conteúdo que o professor está trabalhando com a turma, e que em outro momento, traga também outros olhares sobre estes discursos. Por exemplo, uma atividade de assistência a um vídeo, onde o professor seleciona um filme que tematize as regras do futebol de campo na perspectiva dos próprios jogadores, mas que, na sequência, também ilustre a fala de um árbitro e/ou de um torcedor sobre a questão das regras.

Talvez, por conta destes dois aspectos, muitos professores parceiros, territorializaram nos registros do DBD os dois procedimentos didático-metodológicos tão proximamente, às vezes, juntos em uma mesma aula. Vale destacar que tal combinação de procedimentos não se trata de uma especificidade das atividades de aprofundamento e ampliação. Apesar disso, a associação entre elas e, mesmo envolvendo as demais, foi bastante comum nos projetos registrados. Os desenhos do DBD mostram que em algumas ocasiões foram realizadas atividades de mapeamento e registro; ampliação e ressignificação; aprofundamento e ressignificação; aprofundamento e registro; avaliação e registro, entre outras.

Retornando aos procedimentos didáticos de aprofundamento e ampliação, outro aspecto próximo é que, de forma geral, nestas atividades os professores utilizaram abundantemente recursos audiovisuais como filmes, vídeos e videogames.

Outra constatação a partir dos materiais produzidos pelos dispositivos diz respeito ao fato de ser possível perceber que os projetos apresentaram atividades de registro e avaliação quando se aproximavam do fim, quer seja no formato de apresentações,

⁸¹ Aqui cabe uma ressalva, entendemos que a referência não deve ser o que cada um sabe sobre o tema, assim, certamente, um texto poderia levar alguns alunos a aprofundarem seus conhecimentos enquanto outros a ampliarem mediante o acesso a representações até então desconhecidas. Não obstante, entendemos que o referencial deve ser os conteúdos abordados até o momento pelo professor.

portfólios, vídeos ou coreografias. Observando as últimas aulas registradas isso fica bastante explícito. Os professores participantes do GD tiveram a mesma impressão.

Professor 3: A gente está conferindo aqui. Mas uma coisa que aparece nos trabalhos é a construção de apresentações ou de textos coletivos, coisas que finalizam o projeto.

Professor 5: Acho que evidencia, alguma prática que evidencia a ressignificação que foi feita. Sabe de uma atividade que... você objetivamente vê o que foi feito. O percurso aí...

Professor 3: Aqui quase todo mundo teve registro. Um registro final. Por exemplo um portfólio, um vídeo, um texto, uma coreografia... só eu que não fiz.

Também foram observadas nos registros do DBD atividades como discussão, debates e outras situações dialógicas que não caracterizam especificamente uma dada atividade de ensino, mas descrevem elementos importantes da didática baseada no conceito de “escrita-currículo”.

Neira e Nunes (2009) afirmam que uma proposta de Educação Física que tenciona a formação dos seus sujeitos para a promoção e luta pela equidade social deve recorrer ao diálogo, decisão e atuação fundadas na responsabilidade individual e coletiva, e que por isso, caminha por trilhas incertas. Além de amplamente citadas no registro de atividades do DBD, tais questões também foram destacadas durante o GD.

Professor 3: Eu acho também que o que aproxima são os momentos de diálogos e de discussões. Eu acho que quase todos os relatos têm momentos de... diálogo e discussão.

Professor 5: [...]. Aparece muito forte estas palavras assim: Socialização de pesquisa, discussão, diálogo, ressignificações, vídeo, prática. Tô fazendo de uma forma mais marcada.

Outra característica do currículo cultural, comentada por um professor do GD, que pôde ser observada de forma bastante explícita no DBD, é a utilização de diversos espaços, tanto dentro da escola quanto fora dela.

Professor 2: E digo o que pode também é tecer o conhecimento em todo espaço da escola. Eu vejo isso, como os professores vão transitando em diferentes espaços da escola. Dá *pra* perceber isso.

Pelos desenhos do DBD se vê que além da quadra os professores e professoras parceiros utilizaram frequentemente o pátio, a sala de aula, a sala de informática no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Três projetos (registros 3, 4 e 7)

inclusive, não utilizaram a quadra da escola como tradicionalmente se esperaria de uma aula de Educação Física.

Observando os materiais produzidos no DBD com ajuda da análise dos professores do GD, em relação aos princípios pedagógicos, podemos notar que a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos e o reconhecimento da cultura da comunidade foram os que mais territorializados conforme as escritas curriculares registradas.

Professor 1: Eu acho que descolonização do currículo e ancoragem social aparecem pra caramba. Na maioria aparece esses dois princípios bastante. Descolonização do Currículo e ancoragem social dos conhecimentos.

Professor 2: São os que aparecem mais.

Professor 1: Acho que em todos trabalhos tem. O 4 e o 5. Mais ainda a ancoragem social dos conhecimentos.

Professor 2: A ancoragem social está atrelada ao aprofundamento.

Professor 3: Acho que todo mundo trabalhou com o reconhecimento da cultura dos alunos. Em momentos diferentes inclusive.

Professor 4: Tem trabalho que não tem o reconhecimento da cultura dos alunos.

Professor 3: Tem. Qual que não tem?

Professor 4: O 2.

Professor 3: Verdade. Todos os trabalhos menos esse, usaram o reconhecimento da cultura corporal dos alunos.

Também foi possível perceber que alguns princípios estabeleciam aproximações com os procedimentos didáticos. A partir da análise dos desenhos do DBD, é possível afirmar que o procedimento didático de mapeamento anda muito próximo do princípio pedagógico de reconhecimento da cultura corporal da comunidade. Todos os desenhos produzidos no DBD descrevem essa territorialização de forma bastante intensa. Também é possível identificar proximidade entre o mapeamento e os princípios de justiça curricular e descolonização do currículo.

Da mesma forma, observamos que as atividades de aprofundamento e ampliação se associaram mais intensamente com os princípios pedagógicos da ancoragem social dos conhecimentos e o evitamento do daltonismo cultural.

No tocante aos procedimentos de ensino e sua relação com a “escrita-currículo”, de maneira geral, percebemos que tais elementos se territorializaram de maneira bastante forte. Isso porque, a partir dos materiais produzidos no âmbito desta pesquisa, vê-se por parte dos professores parceiros uma referência bastante definida e sólida dos

procedimentos didáticos durante a descrição da escrita curricular. A ponto de se tornarem a via de regra dos discursos sobre as atividades de ensino. Por mais que apresentem certas variações, a quantidade de elementos descritos como aproximações sobre estes procedimentos nos faz entender que o sentido atribuído pelos professores a essas propostas possa ter adquirido características duras e sedimentares.

Se conectarmos estas observações à análise das linhas de força que compõem a “escrita-curriculo”, podemos posicionar os procedimentos didáticos da perspectiva cultural de Educação Física enquanto linhas de segmentaridade dura.

A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridade dura (ou, antes, já há muitas linhas dessa espécie); a família - a profissão; o trabalho - as férias; a família - e depois a escola - e depois o exército - e depois a fábrica - e depois a aposentadoria. E a cada vez, de um segmento a outro, nos dizem: agora você já não é um bebê; e na escola, aqui você não é mais como em família; e no exército, lá já não é como na escola... Em suma, todas as espécies de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos recortam em todos os sentidos, pacotes de linhas segmentarizadas. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101).

Sobre estas linhas, afirmam os autores que elas possuem certas características que explicam seu agenciamento, ou, antes, seu funcionamento nos agenciamentos, e asseguram que não há agenciamento que não comporte tais linhas. Dentre as características das linhas de segmentaridade dura, destacam-se três características:

1) Os segmentos dependem de máquinas binárias de classes sociais, de sexos, homem-mulher, de idades, criança-adulto, de raças, branco-negro, de setores, público-privado, de subjetivações. Em outras palavras, é a linha que delimita, classifica, define fronteiras, fecha estruturas e às impõem como único modo de pensar;

2) Os segmentos implicam também dispositivos de poder, bem diversos entre si, cada um fixando o código e o território do segmento correspondente. Por isso, Deleuze e Guattari (1996) afirmam que tratam de agenciamentos de poder autoritários porque impõem a significância e a subjetivação como sua forma de expressão;

3) Todas as linhas de segmentaridade dura envolvem um certo plano que concerne, a um só tempo, às formas e seu desenvolvimento, os sujeitos e sua formação.

Platô: “escrita-curriculo” e suas diferenciações. É possível observar que, em todos os materiais analisados, os projetos desenvolvidos apresentam tempos de duração distintos, enquanto uns aconteceram em apenas 9 aulas (desenho 2, ver em anexo A e B), outros necessitaram de 72 aulas (desenho 11, ver em anexo A e B). Esta característica foi

significada pelos professores parceiros durante o GD como sendo uma diferenciação da “escrita-currículo”.

Professor 5: Sabe outra coisa que também dá *pra* perceber? Que apesar de ter as orientações o tempo que cada um desprende, que cada projeto desprende é diferente. Então vai bem ao encontro daquilo de que é bem da necessidade de cada escola. Bem o tema que está sendo trabalhado. E mesmo o mapeamento, que é uma parte inicial do trabalho, tem projetos que levam quatro momentos, tem projeto que são menos, outros mais.

Professor 5: O bom deste currículo é que ele não estabelece por exemplo duas aulas para o mapeamento, cinco para... Cada um que trabalhou com ele trabalhou de forma diferente e mesmo assim todos trabalharam com o currículo cultural.

Professor 2: Outra coisa que não pode é estabelecer tempo de início e tempo de finalização. Isso daí é impossível. Por isso quando a gente trabalha na escola com tempo de bimestre não tem como. Isso é impossível.

Professor 2: Os trabalhos têm tempo de duração diferente.

Três, dos dez projetos registrados no DBD, solicitaram e/ou enviaram atividades para serem feitas fora da escola (lições ou trabalhos de casa). Outros dois, desenvolveram as atividades de pesquisa durante as aulas. Este também foi identificado pelos professores do GD como um elemento de diferenciação nas escritas curriculares.

Professor 5: [...]. E o que distancia a pesquisa. Nem todos, não é a maioria que trabalha com pesquisa. Manda a pesquisa. Não que não faça.

Professor 3: Como assim? Lição de casa?

Professor 5: Isso. Que pediram a pesquisa para trazer. To vendo aqui que são três relatos que pediram para trazer. Tem outros dois, se não me engano, que foram feitos na escola, em sala de vídeo, essas coisas, né? [...]. O que distância é a pesquisa, ou a forma como essa pesquisa é feita.

Retomando a literatura que subsidia o currículo cultural, vimos que os diversos autores acenam para a importância de se elaborar as atividades de mapeamento de forma contínua. No entanto, observando os desenhos produzidos pelo DBD, nota-se que apenas dois projetos registrados, o que aborda as práticas corporais dos parques da cidade de São Paulo e o que tematiza o kung fu, assim o fizeram. Ou seja, a maioria restringiu o mapeamento apenas ao início dos trabalhos⁸².

⁸² Disponível no anexo A.

O mesmo aconteceu com relação aos procedimentos de registro e avaliação. Nos desenhos dos projetos 1, 2, 3 e 4 não constam atividades de avaliação, e o número de atividades de registro, além de pequeno, na maioria dos projetos é bastante irregular.

Mediador: Você fala isso porque poucos registraram e avaliaram?

Professor 4: Não poucos, mas tem alguns mapas aqui que o verde e o azul estão bombando. O cinzinha, o cinza é o da avaliação, o lilás [refere-se às atividades de registro] não tem muito né? Mas isso não quer dizer que, a gente, nós não avaliamos ou não registramos. Quer dizer que isso que a gente não registrou no computador [no DBD].

Professor 5: Eu faço uma leitura assim. Olhando pelos gráficos, mesmo que alguma coisa escape do registro ele tem certas marcas... Esse instrumento tem certas marcas assim. Que ficou mais robusto. Então o que o Professor 4 falou não deixa de ser verdade. Porque olhando de uma forma geral, o registro e a avaliação não são tão colocados os desenhos.

Analisando esta característica ilustrada nos desenhos do DBD, os professores participantes do GD ficaram confusos e um pouco incomodados. Muitos não entendiam o porquê dos dados aparecerem desta forma, uma vez que afirmavam ter por hábito mapear, registrar e avaliar.

Professor 5: Hoje eu também não consigo. Tanto que no meu registro do DBD a avaliação e o registro aparecem tanto quanto os outros.

Professor 1: Se for assim, nos desenhos não consta isso que a gente tá falando.

Professor 3: Tem trabalhos sem avaliação.

Professor 1: Vários!

Professor 5: Mas naquele momento que você pensou o trabalho e mudou a direção, você não fez uma avaliação do projeto e da sua direção.

Professor 2: Pode ser que você não materializou [em atividades pedagógicas].

Professor 5: Por isso que eu acredito que a todo momento você ouve, você vai avaliando e buscando novos caminhos.

Professor 2: Quando você dá aula, você não pensa sobre a aula? Você não olha aquela aula e fala como ela foi?

Professor 3: Mais isso então é a avaliação na concepção que está dada aqui. Aqui é uma ação didática de avaliação do aluno, mais ligada a prática do registro. Na minha leitura foi isso que aconteceu aqui. Se você pegar todos os desenhos aqui tipo tem um que tem uma avaliação no meio do caminho aqui, tem outro aqui, mas os outros não. Isso vai depender do conceito de avaliação que a gente está pensando em colocar aqui na discussão.

Além de talvez apenas não terem feito referência à avaliação por ocasião do “preenchimento” do DBD, é possível que as atividades de mapeamento, registro e

avaliação não tenham aparecido com maior regularidade e quantidade nos desenhos porque, como explicam Escudero e Neira (2011, p. 295), “outros mapeamentos são realizados por meio de diferentes instrumentos (conversa com os alunos, observação dos momentos extra aula, visitas à comunidade e diálogo com os familiares), com a função de retroalimentar o processo pedagógico”.

Com base no posicionamento do professor 3 deduzimos que a grande dispersão dos registros das práticas de mapeamento, registro e avaliação que diferenciam um DBD do outro, se deve, primeiro, a estas práticas muitas vezes ocorrem no âmbito do pensamento ou fora do ambiente escolar, e que por isso devem ter sido frequentes, mas não se territorializaram na forma de atividades pedagógicas, e assim, não foram explicitadas no desenho do DBD.

Conforme os trabalhos que fundamentam o currículo cultural, essas atividades deveriam acontecer ao longo de todo o projeto, no entanto, é visível, em todos os materiais analisados que o mapeamento se concentrou prioritariamente no início dos projetos, enquanto as atividades avaliativas acumularam-se no fim. Já as atividades de registro, ao menos na metade dos desenhos produzidos, encontram-se distribuídas no decorrer das ações didáticas, quase sempre acontecendo concomitantemente a outro procedimento, por exemplo, aprofundamento e registro; ampliação e registro; e ressignificação e registro.

Todavia, não é o caso do projeto 6 que se debruçou sobre a ginástica. Observando os desenhos do DBD, um professor afirmou que a experiência não contém atividades de registro.

Professor 3: Sim. Quer uma diferenciação? Nem todo mundo escreveu que fez registro. Nem todo mundo.

De forma voluntária, e por conta da especificidade da situação, o professor parceiro que indicou esse aspecto de diferenciação se identificou como autor do projeto e acabou confirmando a característica da sua escrita curricular.

Professor 3: No meu já tem vivência logo nos primeiros dias. Quer ver? O de ginástica...logo no início, já teve umas ações para lembrar de coisas que nós devíamos ter feito no ano anterior. Entendeu?

Professor 3: Então, tipo assim, acho que é um distanciamento do [nome da escola⁸³], a possibilidade de fazer as coisas sempre práticas, no relato

⁸³ O professor se referiu à escola em que trabalha, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Entendemos que ele fez esta diferenciação das demais escolas tentando afirmar que por conta das particularidades desta instituição educativa, outras possibilidades curriculares são viabilizadas.

né? Que está presente no relato. E lá não tem nenhuma atividade de registro. Isso também é um distanciamento.

Professor 3: O meu não tem nenhum lilás. Não tem nenhum registro. Eu não fiz um trabalho com registro. Eu fotografei o projeto o tempo todo, mas naquele entendimento era de que os alunos estivessem registrando.

Professor 3: Eu enxergo um distanciamento. A minha atividade com os alunos quase que essencialmente tem vivência todas as aulas. A gente teve uma ação que foi um dia que a gente não teve atividade nenhuma.

Professor 3: Distancia, no de vocês tem vários momentos, só sala, vídeo, outras coisas, mas neste trabalho específico têm a existência de vivência prática em todas as aulas.

Uma diferenciação bastante notória e que pode ser observada tanto nos materiais produzidos pelo DBD quanto na fala dos professores participantes do GD, se refere ao aparecimento dos princípios didáticos na “escrita-currículo”. Mesmo que tenhamos observado aproximações em relação aos princípios citadas no platô anterior, vemos que os princípios se destacam na escrita curricular de forma bastante heterogênea e dispersa. Por exemplo, apesar de todos os projetos registrados terem iniciado com as atividades de mapeamento, inspiradas nos princípios de reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça e descolonização curricular, os demais princípios pedagógicos também foram citados. Nas outras atividades desenvolvidas pelos professores parceiros, o apontamento dos princípios foi ainda mais disperso e pulverizado.

Professor 1: Então uma ideia de diferenciações é mesmo com... mesmo se aproximando a maioria das pessoas aqui dos professores artizando e colocando o mapeamento aqui sempre em primeiro, os princípios são outros princípios que conversam com o mapeamento, então, mesmo o mapeamento estando sempre em primeiro, se não me engano só em um que não está, os princípios que se dão ao mapeamento, que percorrem o mapeamento são outros princípios.

Professor 3: De forma bem diferentes. Aparecem de forma bem diferentes. Alguns aparecem no momento de ampliação, outras em outros momentos, porque é tipo assim, aqui, vou dar um exemplo que está aqui o [quadrado que representa uma aula] rosa, registro, tem um registro que está com o 2 que é justiça curricular, outro está como 4 que é daltonismo cultural, tem com 5 que é ancoragem social dos conhecimentos. Então estas coisas aparecem de forma diferente nos currículos aqui.

Professor 1: Sabe o que eu to percebendo... pensando aqui? Que agora, olhando as descrições os trabalhos estão mais próximos do que nas descrições das manchas [desenhos do DBD]. Eu vejo muito mais

proximidade aqui [na descrição das atividades], na escrita dos professores, do que na mancha [que ilustram mais os princípios].

Partindo da ideia de que território é aquele espaço dominado, e que territorializar então é da ordem da organização, a desterritorialização⁸⁴ é a pura fragmentação do território fixado, é desordem, é o instável, ou como chamamos aqui, é o heterogêneo, disperso e pulverizado. Temos que no âmbito das reverberações intensivas dos princípios pedagógicos nas escritas curriculares, estes enunciados pedagógicos não produziram, tal como aconteceu com os procedimentos didáticos, territorialidades, mas o contrário. Ainda sobre o modo como os princípios reverberam nas atividades pedagógicas do currículo cultural de Educação Física, os professores parceiros assim se posicionaram:

Professor 2: Ali, as questões dos princípios. A gente pode trabalhar com todos ou de repente, dependendo do projeto pode trabalhar com um, dois, três ou com quatro;

Professor 2: Se a gente olhar os princípios. Aí eu concordo com o **professor 3**. Você pode trabalhar com um, ou com dois, com quatro, com cinco.

Professor 1: Com todos.

Enquanto alguns professores registraram no DBD, que em algumas atividades não tinham pensado em nenhum princípio pedagógico, ou seja, que era possível “abrir mão” de alguns princípios na construção da “escrita-curriculo”, outros afirmaram que nem todos os princípios apareciam ao mesmo tempo nas atividades de ensino, mas que não podiam deixar de considerá-los no projeto como um todo.

Professor 3: O que que é “n”?

Mediador: Nenhum.

Professor 3: A tá.

Professor 5: Isso mostra que é possível trabalhar sem usar os princípios.

Em seis desenhos, 1, 3, 5, 6, 7, 8, ocorreu de o professor afirmar que nenhum princípio foi pensado na elaboração de determinada atividade pedagógica. Diante deste ponto, os professores participantes do GD tiveram opiniões e hipóteses bastante contrárias. É importante citar, que tais questões foram promovidas, pois estão

⁸⁴ No entanto, desterritorialização não pode ser confundida com o caos ou a bagunça. Aqui a fragmentação serve para exemplificar conhecimentos que não estão territorializados rigidamente, ou seja, que a apropriação não aconteceu de modo determinista.

intrinsecamente relacionadas ao modo como os princípios pedagógicos se fazem presentes na “escrita-currículo”.

Professor 3: Eu acho que não há a possibilidade de se fazer o currículo cultural sem nenhum destes. Eu acho que não. É essencial ao currículo cultural que os princípios tenham pelo menos algum destes garantidos.

Professor 2: Alguns destes.

Professor 3: Mas eu acho que não dá para ser sem nenhum. Eu acho que é essencial.

Professor 1: Só que nos desenhos tem nenhum né? Nos desenhos...

Professor 5: Mas peraí. Não é a todo o momento.

Professor 1: Não.

Professor 3: É em determinada atividade.

Professor 4: Mas ele colocou nenhum em uma aula. Naquela aula. O cara observou a aula depois e não soube dizer se tinha sido influenciado.

Professor 5: É difícil a gente pensar pelo cara que registrou.

Professor 3: É o olhar dele né?

Professor 5: Se depois ele olha a atividade que ele propôs e não achou nenhuma coisa que... Não sei... Eu penso assim Mediador, a maior parte do trabalho a gente envolve estes princípios. Todos eles. Obviamente que em algum momento do nosso percurso um acaba entrando mais do que outros por conta da necessidade do grupo que se está trabalhando.

Professor 5: Eu penso, que aqui, o professor que registrou talvez ele tenha confundido na hora do registro. Porque como você pensa uma avaliação no currículo cultural sem usar os princípios? Como você pensa um registro que é o quadrado cinza sem pensar nos princípios? Então, nenhum? Eu não consigo entender nenhum aqui. Quando você mandou, e eu comecei a olhar, a primeira coisa que eu comentei foi isso: Como que um professor colocou isso? Avaliação sem nenhum dos princípios? Como você avalia por avaliar?

Professor 2: No momento de registrar no diário, eu olhei a atividade de ensino privilegiando um princípio ou outro. Naquele momento.

Professor 5: Exatamente por isso que não dá para ser nenhum. Aqui está na última aula, avaliação está no último. Como está sem nenhum princípio?

Professor 1: Mapeamento também. Resignificação também.

Professor 3: Acho que não pode é abrir mão de alguns princípios, não há a necessidade de haver todos né? Acho que não dá para abrir mão de alguns princípios, e acho que a possibilidade de trabalhar com a presença ou não de todos outros é na minha leitura é viável acontecer um projeto sem a presença de todos, não tipo assim, sem a presença de nada, sem a presença de alguns deles, de qualquer um deles.

Professor 3: Mas que a gente não precisa usar necessariamente todos, ao mesmo tempo, no mesmo trabalho, no mesmo projeto.

Professor 3: Mas olha no seu trabalho e veja se algum deles não apareceu. A questão é essa. Se você fez um trabalho, e algum deles não apareceu é possível.

Professor 5: Eu achava que eles deviam ser combinados, mas naquele momento você deixaria algum de lado, pela necessidade que você tem ali. Mas agora eu penso o seguinte, não que você vai retirar todos, mas

não são eles que fazem o que é o currículo cultural? É complicado né? Apesar de olhar para o meu trabalho tem bastante, tem bastante. Então não sei...

Professor 2: Na minha visão, quando eu trabalho com o currículo cultural eu não tiro nenhum destes aí, não abro mão de nenhum.

Professor 1: Não abre mão, mas todos não acontecem no mesmo momento.

Professor 5: Por exemplo: olhando para os gráficos têm professor que não trabalha todos os princípios. O gráfico é muito pontual. O que eu quero dizer é o seguinte, mesmo um trabalho, num projeto que você faça em um tema, você tirar um destes princípios, não importa quais sejam os motivos, por isso que eu não aceito aquele nenhum. Não é que eu não aceito, mas eu não consigo compreender. Mas agora, você tirar tudo, acho que descaracteriza o currículo cultural. Eu tô pensando sobre isso né... Estou com mais dúvidas do que certezas.

Principalmente se considerarmos os princípios pedagógicos, temos aqui, vários exemplos de que alguns enunciados do currículo cultural não são “aplicados” de maneira técnica, neutra e sem modificações. Diante destas diferenciações, podemos afirmar que os professores participantes deram diferentes sentidos ao que é proposto na literatura. Dessa maneira, Deleuze e Guattari (1995a) afirmam que de nenhum jeito um enunciado é individual, ele é sempre fruto de um encontro de multiplicidades.

Professor 3: Isso mostra as diferentes interpretações dos professores em relação as atividades. Por exemplo, quando eu faço uma breve descrição de tal aula, eu faço uma, você uma, ele outra. Iam sair coisas diferentes.

Professor 1: Aí eu vi a necessidade da mancha [dos desenhos, que ilustra os princípios]. A gente não dá conta, de só aqui nas descrições, tanto em relatar quanto em colocar as coisas que vão nos influenciando. Aqui para relatar, os princípios, mas os princípios, na hora de relatar as descrições eles escapam. Aqui nas descrições eles não aparecem.

Sobre as multiplicidades, se tratam da história de cada sujeito, dos fatos vividos, das relações cotidianas, do campo cultural, dos lugares, paisagens e campos de experimentação, dos hábitos. Tudo isso influencia os sujeitos no momento que acessam os enunciados, e faz com que cada pessoa se aproxime mais de uma determinada palavra, campo semântico, sonoridade, sendo então, posicionada de forma diferente pelo próprio significado. Deste modo, as multiplicidades atuam diretamente nos sentidos que damos aos enunciados. Esta compreensão implica, portanto, no rompimento determinista do entendimento com a regra da palavra de ordem e da significação.

De certo, na presente pesquisa, não queremos retornar ao campo do explicável, propondo o modo como professores e professores entendem a “escrita-currículo” da Educação Física cultural, muito menos, o modo como “aplicam” os procedimentos didáticos e princípios pedagógicos. Nosso intuito é analisar o funcionamento, os sentidos atribuídos no campo experimental para a “escrita-currículo”, por meio dos seus componentes, fases, suas relações e potencialidades.

Deleuze (1974, p. 34) define o sentido como uma “tênue película no limite das coisas e das palavras”. Ou seja, o sentido se dá em uma dimensão do enunciado que não está apenas na linguagem. Para Deleuze, sentido não equivale a significado ou significação. A significação é de ordem estritamente linguística. Ela diz respeito aos códigos, a combinação de símbolos, a uma convenção sem a qual não é possível participar de um idioma.

Em uma leitura, dizíamos, há uma mistura entre elementos de ordem linguística e outros de outras tantas naturezas: sensação, história, memória, hábito, ritmo, som, timbre de voz, velocidade de leitura, relações cotidianas, paisagens, imagens, cultura, formação etc. E dizíamos o quanto o efeito de uma leitura, o sentido que ela produzirá, depende do cruzamento dessas coisas todas, que são de naturezas diversas. O sentido é um pacote de coisas, no qual as palavras não se desgrudam de vários outros elementos não-linguísticos que, junto com elas, constituem uma enunciação. (MALUFE, 2011, p. 9).

Como se vê, o sentido está inscrito na linguagem, mas não de forma neutra e restrita a ela. De acordo com a autora, o sentido é a inevitável intromissão da linguagem na sensação.

Gilles Deleuze (1974) entende o sentido como um efeito produzido que marca simultaneamente o caráter de criação e de passividade deste elemento. O sentido é algo disparado. Ele é um efeito que acontece nos encontros e não algo a ser encontrado. No caso de um texto, o sentido não existe independentemente do leitor, não é uma instância imóvel, um reservatório aguardando ser descoberto no enunciado.

No nosso caso, em relação aos sentidos atribuídos aos enunciados pedagógicos em torno de uma produção didática pós-crítica, Corazza (2011, 2012, 2013a, 2013b) e Dalarosa (2012) criaram o conceito de didática da tradução. Também de inspiração deleuze-guattariana, a chamada didática da tradução⁸⁵ trata-se de uma perspectiva didática onde não existe “linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem”; de modo que a sua língua

⁸⁵ Chamada também de transcrição, didática da diferença, *escreitura* (CORAZZA, 2015).

“tem de alcançar desvios femininos, animais, moleculares, e todo desvio é um devir mortal” (DELEUZE, 1997, p. 12).

Traduzindo as matérias originais advindas da arte, da ciência e da filosofia, remete-se a educação à tradição, não restaurando o idêntico, mas levando à imersão do divergente, por meio de escolhas e mediação, lembrança e escreitura dos signos. Com a didática da tradução, transcriam-se a cultura e a civilização, diferenciando os seus mapas, numa crítica-clínica do pensar, do escrever e ler, do educar e viver. (CORAZZA, 2015, p. 105)

Nessa perspectiva, a tradução implica, menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter, recriar, é o romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços, apropriando-se do antigo ou do estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz (CORAZZA, 2015). “Tradução que adota uma concepção de linguagem não instrumental; não fundada na transitividade da função referencial; nem centrada na comunicação, e sim, na nomeação; numa explícita posição de autorreferencialidade, derivada da função poética” (p. 112).

Recorrendo ao currículo, a tradução percorre a aula, como um dispositivo que desencadeia a sua dramaticidade, ou como uma prática que a desdobra, lidando com a própria vida, tratada como processo criador, que é necessário traduzir. Fica, assim, integrada a uma pedagogia ativa, dotada de força criadora, que privilegia os construtos que afetaram ou revolucionaram cada área de conhecimento; bem como os elementos mais obscuramente desafiadores, enquanto possibilidades abertas à recriação. (CORAZZA, 2015, p. 114)

Ainda de acordo com Corazza (2015), na *práxis* tradutória, os originais se modificam ao mesmo tempo em que as línguas se transformam. Em vez de as palavras originais se manterem e da tradução desaparecer, ambas as formas são transformadas e vivificadas pelas variações de leituras e variantes de escrituras, feitas com e por dentro dos textos e dos discursos.

Retomando as diferenciações observadas, podemos afirmar que os professores participantes da pesquisa traduzem os princípios pedagógicos de forma bastante diferente, o oposto do que acontece com os procedimentos didáticos. Enquanto uns acreditam que é possível produzir a “escrita-curriculum” sem utilizar os princípios, outros entendem que eles são o próprio território do currículo cultural, portanto, estritamente necessários.

Professor 3: Eu continuo achando que pode tudo [não ser “influenciado”] nos dois [procedimentos e princípios].

Professor 5: Eu acho que estes princípios é que colocam o currículo cultural como currículo cultural. Eu acho que estes princípios é que tornam o currículo cultural no currículo cultural. Então não tem como. Se eu bem entendi a sua pergunta: São na verdade, se em algum momento você não consegue trabalhar todos eles.

Professor 3: Se não deixa de ser currículo cultural.

Quando o assunto do GD foi a maneira como os princípios pedagógicos eram “recrutados”, “usados”, pelos professores, diferente dos procedimentos que visivelmente se territorializaram ou foram traduzidos rigidamente nas atividades de ensino e na escrita curricular, os princípios do currículo cultural não se fizeram tão presentes na produção do DBD⁸⁶. Parece que os efeitos se deram antecipadamente, constituindo e transformando os próprios professores.

Nesta perspectiva, tal como afirma Malufe (2011, p. 8), o efeito “é completamente dependente do cruzamento específico, em que elementos os mais diversos são colocados num mesmo caldeirão”. No momento deste encontro é que um efeito se dá, antes mesmo do sujeito-leitor poder dar se conta conscientemente disto. Mas tal como os sentidos, o efeito também é outro para cada um dos leitores.

Professor 3: Ao professor. Como ele entende estas coisas, e como ele significa aquelas questões. Talvez por exemplo, no mesmo trabalho eu pensasse uma coisa. Se eu pensasse o trabalho do professor 5 eu iria pensar de maneira diferente. A compreensão que o professor tem sobre aquela teoria, aqueles princípios...

Professor 2: Acho que isso depende de vários fatores. Até da época do ano em que o professor inicia o trabalho.

Professor 2: Você *ta* no final do ano e você já fez vários trabalhos de várias culturas e tal. De repente, o daltonismo ele não aparece. Mas podia aparecer.

Professor 3: Não aí eu acho que não. Acho que não seja por isso, a ideia é onde surgiu o daltonismo cultural. O professor é o grande responsável por estas ações diferentes. Afinal quem está arriscando somos nós.

Professor 2: No momento que eu vou artistar alguma coisa, eu particularmente sempre acabo pensando em um deles. A partir destas

⁸⁶ Exceto nos desenhos do DBD (Anexo A), uma vez que este continha um item específico que solicitava esse exercício do pensamento. Mas de qualquer maneira, observamos que os princípios pedagógicos se territorializaram de uma forma muito imprecisa.

coisas que a gente está conversando, o tempo que a gente está com as turmas, se é uma escola nova, dos trabalhos que a gente já fez. etc.

Professor 1: Eu estou pensando que nós somos influenciados por estes princípios né? Nós o temos em nossas ações didáticas, aí em certos momentos possa ser que há a explosão de um deles de acordo com o que aconteça nas situações ali de aula. Pode ser que todos estejam nos rondando. Ou esteja rondando as aulas ali, e pode ser que em alguns momentos, ou com uma fala, ou com um posicionamento, ou como uma ação da escola com os alunos, ou com relação do que aconteça no bairro com um dos estudantes. Um deles pode ser que um deles se sobreponha aos outros. Mas eu tento sempre estar influenciado. Não influenciado, mas... parece que isto está dentro de mim. Mas que sempre isso esteja presente. Mas que em alguns momentos, um deles possa rachar ou aparecer.

Desse modo, as falas dos participantes nos fazem entender que os princípios pedagógicos agem de forma implícita nas atividades pedagógicas propostas. Porque quando precisaram descrever suas escritas curriculares, nenhum professor citou diretamente o efeito dos princípios nas aulas, ou nas atividades desenvolvidas. Ao invés de serem “utilizados” ou “aparecerem” na “escrita-curriculo”, afirmou-se, por exemplo, que estes “influenciaram” os sujeitos. Primeiro, estes enunciados promoveram certos efeitos nos indivíduos, “isto está dentro de mim” (PROFESSOR 1), “estejam nos rondando” (PROFESSOR 1) e “pensando em um deles” (PROFESSOR 2), só depois, e como já dissemos, de maneira implícita, se territorializaram no currículo cultural.

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. Porém, tais transformações só acontecem no incorpóreo, ou seja, não se concretizam no mundo palpável.

“As palavras de ordem ou os agenciamentos de enunciação em uma sociedade dada — em suma, o ilocutório — designam essa relação instantânea dos enunciados com as transformações incorpóreas ou atributos não-corpóreos que eles expressam” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 14). Os autores ilustram esse conceito citando dois exemplos: a repreensão que os pais dão aos filhos quando lhes exigem um comportamento mais maduro e uma condição de sequestro:

‘Você não é mais uma criança...’: esse enunciado diz respeito a uma transformação incorpórea, mesmo que esta se refira aos corpos e se insira em suas ações e paixões. [...] ou quando ocorre um assalto dentro de um avião em

que os passageiros são transformados em reféns e o avião sai da condição de veículo e se torna em uma prisão: a transformação dos passageiros em reféns, e do corpo-avião em corpo-prisão, é uma transformação incorpórea instantânea” (p. 13-14).

Entendemos aqui que as chamadas “transformações incorpóreas” ilustram o próprio poder da linguagem, ou seja, são as transformações instantâneas e imediatas provocadas pelo enunciado que a exprime e do efeito que ele produz. Desta relação, surgem as inúmeras diferenciações, tanto em relação às escritas curriculares e os princípios quanto em relação às falas dos professores parceiros no GD.

Retomando o mapeamento das linhas de força que compõem a “escrita-curriculo” da Educação Física na perspectiva cultural, 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.

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

Estas, procedem por limiaries, constituem devires, blocos de devir, marcam contínuos de intensidade, conjugações de fluxos. Deleuze e Parnet (1998) apontam que estas linhas promovem mutações a cada limiar e cada conjugação, “fazem correr, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização que já não pertencem nem a um nem a outro” (p. 101).

Deleuze e Guattari (1997b) afirmam que as linhas moleculares são do tipo “rizoma”.

A diagonal se liberta, se rompe ou serpenteia. A linha já não faz contorno, e passa *entre* as coisas, *entre* os pontos⁸⁷. Pertence a um espaço liso. Traça um plano que não tem mais dimensões do que aquilo que o percorre; por isso, a multiplicidade que constitui não está subordinada ao Uno, mas ganha consistência em si mesma. (p. 235)

Além das considerações de que as escritas curriculares apresentavam certas diferenciações, principalmente no quesito dos enunciados dos princípios, alguns

⁸⁷ Grifo do autor.

professores participantes do GD tentam explicar as condições que possibilitam o surgimento destas diferenciações.

Professor 1: Mas olha que legal então, talvez eu esteja me equivocando, mas um momento de contingência, um momento de problema te colocou a trazer os procedimentos de maneira diferente.

Professor 3: Um problema de contingência? Como assim? Não entendi.

Professor 1: Em relação à sua escola. Por um problema que você viveu com eles. Por conta das crianças.

Professor 3: Tem uma questão do espaço público, que a gente tem brigado bastante. Que a gente acha que é importante sair, mostrar. Tem mais uma série de questões. Mas é isso. No meu relato todos os dias temos vivência.

Professor 5: Mas eu acho legal que o currículo cultural permite isso.

Diante destas falas, vemos aqui, grande proximidade das descrições dos professores com a noção deleuze-guattariana de acontecimento. É justamente isto o que provoca novos agenciamentos. Ou seja, é devido ao acontecimento que se promove a reorganização do que era dado anteriormente, tratando-se por isso, de uma “nova contingência”, como bem explanou o professor 1 na fala acima.

Giorgio Bianco (2005) descreve o acontecimento como contingente, porque de algum modo, depende das ocasiões que o produz (aquilo que força o pensamento); ao mesmo tempo, é absoluto, porque, não tendo um modelo, não se refere a nenhum outro conceito que não a si próprio, isto é, não depende dos supostos estados de coisas que lhe são externos.

A nova imagem do pensamento opõe-se à imagem dogmática do pensamento: acima de tudo, o pensamento não pressupõe um ato voluntário de fundação que eliminaria os pressupostos para iniciar do zero, já que o pensamento começa sempre pela diferença, *au milieu*, no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que *força* o pensador a pensar: o acontecimento que faz sentido e que corta o escorrer linear do tempo. Aquilo que força o pensamento provoca um choque que faz com que cada faculdade saia de seus eixos, os quais coincidem com os limites do bom senso e do senso comum. (BIANCO, 2005, p. 1295).

Nesta perspectiva, a artistagem, entendida aqui como uma prática que caracteriza a “escrita-curriculum”, é fruto de agenciamentos, sendo estes, resultados de improváveis acontecimentos. No GD, os professores descreveram também a existência de outros acontecimentos.

Professor 5: Mas mesmo assim, atendendo um público diferente.

Professor 3: Mas eu acho que não é só o público.

Professor 5: Eu acho que é a faixa etária.

Professor 3: Mas eu acho que a faixa etária interfere muito, mas a condição física, a condição estrutural do espaço...

Como vimos, os professores destacaram que as características dos alunos (público e faixa etária) e a condição estrutural da escola influenciam no momento da escrita curricular. No entanto, essas falas causam-nos surpresa porque o currículo cultural de Educação Física não se ancora em nenhuma perspectiva psicobiológica. Tal como salientam Neira e Nunes (2006), nesta concepção, não são considerados os fundamentos desenvolvimentistas que costumeiramente orientam as decisões curriculares convencionais, dentre eles, a faixa etária dos alunos e o que eles são capazes de fazer.

Isso porque no currículo cultural o conhecimento é resultado das experiências culturais. Conseqüentemente, todas as práticas corporais (e seus praticantes) são suscetíveis aos significados postos em circulação pelos discursos.

Neira e Nunes (2009) exemplificam esta questão, afirmando que não existe determinante para que o ensino das brincadeiras fique restrito às mais tenras idades, ou que a temática da relação entre ginástica e saúde seja alocada no Ensino Médio. Isso nos levaria a um contingenciamento estruturante, diferente do que propõe a “escrita-curriculo”.

Outra possibilidade é entender a fala dos professores quando destacam a questão do “público” e da faixa etária, como se referindo a um certo grupo cultural, ou ainda geracional. Estas sim, questões importantes na elaboração da escrita curricular do currículo cultural de Educação Física. Pois, possuidores de experiências culturais distintas, diferentes grupos culturais e geracionais trazem para dentro do currículo diferentes repertórios culturais. Neira e Nunes (2009) asseveram que o coletivo docente deve cuidar para a integração da própria cultura experiencial, a cultura dos alunos, as vivências nas aulas e os conhecimentos que se pretende ensinar. Nesta triangulação que se dá a produção de novos sentidos para a prática educativa e para a vida, qualquer assunto que considere a articulação supracitada, pode configurar em qualquer etapa ou ciclo de ensino.

Entendemos também, que a possibilidade de “interferência” dos acontecimentos como os citados pelos professores, só se dão quando os agenciamentos são da ordem molecular, ou seja, compostos por linhas de segmentaridade flexíveis. Entretanto, as diferenciações eclodem não como proposições criativas de um sujeito racional,

consciente e centrado, mas como alguém que, sensível aos acontecimentos, participa dos agenciamentos conferindo-lhes pequenas desrupturas.

A maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais depende de agenciamentos nos quais ele próprio é apanhado, seja porque, limitando-se a efetuar as formas socialmente disponíveis, a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que ‘decodificam’ ou ‘fazem fugir’ (entre os quais é preciso incluir os agenciamentos artísticos). Todo agenciamento, uma vez que remete em última instância ao campo de desejo sobre o qual se constitui, é afetado por um certo desequilíbrio. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Retomando o que propõe Corazza (2015), estas diferenciações também são produzidas nas traduções didáticas que, em maior ou menor grau, são também ações de transcrição dos próprios elementos educacionais. Dessa maneira, o grau de criação se refere à sensibilidade dos sujeitos aos acontecimentos e agenciamentos maquínicos.

Platô: a “escrita-currículo” = *Laissez-faire*? Ainda durante o GD, em diversas situações, quando perguntado sobre: “O que pode a ‘escrita-currículo’?”, um professor respondeu que ela poderia tudo.

Professor 3: Eu acho que tudo pode.

Professor 3: Acho que tudo pode. Uma coisa é o que é ‘permitido’, outra coisa é o que as pessoas fizeram de fato assim. Então, usar pouco o 6 [nenhum princípio], mas eu faço uma leitura que pode tudo.

Neste momento, a questão foi reformulada, e desta vez focamos no ponto sobre as potencialidades desta perspectiva didática do currículo cultural, tomando as questões relacionadas com a territorialização dos procedimentos didáticos e dos princípios pedagógicos enquanto enunciados ou palavras de ordem. Quando perguntados se era possível “abrir mão” dos procedimentos, ou seja, se nesta perspectiva era possível registrar em poucos momentos, avaliar em poucos momentos, tal como aparecia no desenho do DBD, ou ainda, se podia não avaliar e não registrar, alguns professores disseram que por conta do aspecto criativo, flexível e contra-hegemônico da concepção didática da “escrita-currículo”, é possível que alguns procedimentos pedagógicos que, se diga de passagem, são bastante comuns às perspectivas tradicionais e tecnicistas, não sejam realizados.

Professor 3: Tá. Então eu acho que é possível fazer sem registro. Tipo assim, eu acho que há a possibilidade de pensar no currículo cultural

sem a utilização de registro. E assim, pensando na avaliação e não a necessidade de registro. Os alunos fizeram coisas que a gente precisa retomar, mas meu registro do professor eu vou ter que fazer, mas independente de qual seja o currículo. O professor sempre vai ter que registrar, ele te faz pensar naquilo que foi feito, seja em SGP⁸⁸, seja em diário, ele sempre vai ter que acontecer. Mas não acho que vai ser obrigatório ter um registro dos alunos formal assim, mesmo o do professor, mesmo o das crianças, mesmo em portfólio, em vídeo, há uma possibilidade de se fazer sem...

Professor 3: Quando eu digo que não é preciso fazer o registro, me refiro às atividades didáticas com os alunos.

Professor 3: Isso. Eu ainda acho que não precisa fazer tudo [se referindo aos procedimentos didáticos].

Professor 3: Quando estou dizendo que pode tudo. Estou pensando que posso criar outras oportunidades. Eu achar que pode tudo acho que posso fazer outras coisas.

Professor 3: Por isso eu acho que pode tudo. Inclusive não ter algumas coisas. Inclusive sem avaliação.

Professor 1: Eu fico muito... É... Eu acho que com a palavra tudo a gente pode cair em uma armadilha. Tudo é...

Professor 3: Eu continuo achando que pode tudo nos dois [procedimentos didáticos e princípios pedagógicos].

Professor 2: Até sem avaliação? Você já fez um trabalho sem avaliação?

Professor 3: Não nunca fiz. Mas acho que existe a possibilidade das pessoas criarem outras coisas [...].

Professor 3: Continuo com a minha opinião que é possível fazer um projeto sem avaliação.

Professor 5: Eu não.

Professor 2: Eu também não.

Professor 3: Sim. Por isso que eu acho que pode tudo. Eu acho que pode tudo. Eu não acho que deixa de ser... aliás, às vezes, eu até acho que deixa de ser.. [A professora se referia a deixar de ser currículo cultural]. Às vezes eu tenho umas crises, mas tipo assim, existe possibilidade de se fazer de formas diferentes. Talvez ano que vem se eu for trabalhar com brincadeiras, talvez não seja nesse formato de vocês. De pessoas que têm outros...

De acordo com as falas do professor 3, podemos deduzir que os sentidos que ele atribui a “escrita-curriculum” sejam próximos de uma escrita curricular que possua apenas linhas de fuga, onde tudo é possível e nada é obrigatório. Compreensão parecida com a de Chiquito (2007), quando descreve uma perspectiva de currículo denominada de “escrita-devir”.

⁸⁸ A professora se referiu ao Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) da Secretaria Municipal de São Paulo.

Um currículo marginal, anárquico, estrangeiro: não segue regras, porque não tem nenhuma, não tem sequer língua, a própria língua percorre outros caminhos, outros espaços, os lisos e é levada para o deserto, segue as intensidades de propagação que esse espaço cria (p. 142).

Sobre as famosas linhas de fuga, são na verdade as primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência, de réplica, tais como as demais linhas, mas picos de criação e de desterritorialização. Para Deleuze e Parnet (1998), as linhas de fuga são as mais estranhas, é como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, para um destino desconhecido, imprevisível, não preexistente. Para eles, é a linha mais complicada de todas, a mais tortuosa, de maior declive, é a linha de gravidade ou celeridade. “Há linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e escapam da estrutura, linhas de fuga, devires, sem futuro nem passado, sem memória, que resistem à máquina binária”. (p. 22).

Mas uma “escrita-curriculum” tão fluída e anárquica não é consenso entre os participantes do GD. Alguns professores reiteram a necessidade de se elaborar todos os procedimentos didáticos propostos para o currículo cultural. A possibilidade de não os fazer, ou como preferiram “abrir mão”, não é possível, e as justificativas são bastante interessantes. O que, de forma geral, estes professores propõem é a elaboração destes procedimentos de uma outra forma, adotando uma concepção um pouco diferente da tradicional.

Professor 5: Se você entender o registro com várias frentes né? Não só a forma como a maioria das pessoas entende. Se você pensar que o registro é uma constatação de uma significação que as crianças têm. Daquilo que foi tematizado as crianças aprendem, você precisa ter um registro. Certo? Porque a gente fala em avaliação, não em termos tradicionais, ou das teorias críticas, a gente fala em um outro tipo de avaliação. Talvez, e aí vai muito no trabalho da Nyna [ESCUADERO, 2011], talvez lá na frente a gente consiga encontrar um outro nome para fazer a avaliação do currículo cultural. Mas ainda a gente chama de avaliação. Então enquanto instrumento de avaliação eu acho que a gente precisa de registro.

Professor 5: Não é? Ele tem várias frentes. Pode fotografar, fazer uma coreografia em dado trabalho, mas ainda assim, se é uma análise de representação ele é um registro.

Professor 2: A avaliação é uma coisa que observando a escrita de nossos trabalhos é uma coisa que acontece em todos. A questão de utilizar só um método que é o registro, daí a gente tem que

começar a pensar porque é que... a gente não pode ficar preso só em um método de avaliação.

Professor 1: Mas mesmo dentro de um método, nós podemos várias coisas. O registro nos permite várias coisas. A ideia de registrar, não acho que ela esteja, essencializada ou cristalizada em um método, eu acho que ela está aí.

Professor 2: Eu ainda tô achando que o currículo cultural não pode tudo.

Professor 1: Eu também acho.

Professor 2: Não tem como você não trabalhar com avaliação. Pelo menos na minha visão. A gente faz avaliação a todo momento. A gente ta dando uma aula e observa e... Com a ideia de artistar, como é que você vai artistar no outro dia se você não vai olhar.

Tal como na fala acima, alguns professores participantes do GD, entendendo a avaliação para além do procedimento de atribuir valor às aprendizagens dos estudantes, asseveraram sobre a necessidade deste tipo de atividade, afirmando que avaliar também está condicionado à própria noção de artistagem.

Professor 2: Mas se a gente trabalha com a ideia de artistagem, é impossível a gente abrir mão da avaliação. Por que como é que a gente vai olhar uma aula e artistar a próxima na sequência? Sem pensar no que aconteceu nesta aula, você está avaliando.

Professor 4: Até porque a avaliação do currículo cultural até onde eu consegui entender o trabalho da Nyna [ESCUADERO, 2011] é avaliar para pensar a próxima aula, sempre neste fluxo constante. E não se aprendeu ou não. Se ampliou, se...

Professor 2: Pode ou não trabalhar sem avaliação? Essa foi uma bola que a gente levantou. Eu acho que se a gente trabalha com a ideia de artistagem, não tem como, toda hora você está olhando, pensando sobre a aula.

Professor 5: Mas ali nos procedimentos ó: Eu acho que não dá. Como é que eu posso trabalhar sem avaliação?

Professor 1: O Professor 5. Posso te fazer uma pergunta? Então se não pode tirar avaliação, então não pode tirar aprofundamento? Ou avaliação tem um peso maior do que aprofundamento?

De fato, entendemos tal como em Neira e Nunes (2006), que nesta concepção de avaliação o professor recolhe elementos para refletir sobre sua prática pedagógica. Convém lembrar que para que esse processo se dê a contento o educador deverá adquirir o hábito de manter registros constantes das suas observações. Esse diário de campo enriquecer-se-á com o arquivamento das produções dos alunos ou imagens das aulas, é instrumento fundamental para identificar os resultados do processo pedagógico. Aqui observamos mais uma vez que a “escrita-curriculo” da Educação Física cultural possui

inúmeras linhas duras que o atravessam, e que isto não deve ser entendido como uma “falha” da sua escrita curricular, mas algo imanente de tudo que existe, inclusive em uma perspectiva pós-estruturalista.

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

Professor 5: Eu vejo que não é possível fazer nenhum tipo de trabalho sem registrar por questões legais inclusive.

Corroborando com a fala do professor 5, entendemos que, ao contrário do que se pode pensar, a “escrita-curriculo” não pode ser entendida como um *laissez-faire* ou, como afirma Chiquito (2007), um currículo marginal, anárquico, que não segue regras, porque não tem nenhuma. Cremos que a “escrita-curriculo” não pode ser criada apenas à mercê das intencionalidades, desejos e vontades do professor. Isso porque qualquer tipo de trabalho pedagógico não se desvincula da função social da escola, da função social atribuída à Educação Física⁸⁹, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Geral da unidade escolar etc. Tal como bem destaca o professor 5, esta questão inclui a própria legislação educacional, como descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, LEI 9.394/1996):

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

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

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

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

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

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

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

⁸⁹ De acordo com Corazza (2015, p. 111), mesmo a “didática da diferença, não tem como não trabalhar com os percursos históricos das matérias, por meio dos quais os currículos e as aulas vêm transmitindo (de fato, traduzindo), de maneira mais ou menos falsa, os elementos artísticos, filosóficos e científicos”.

⁹⁰ Redação dada pela Lei nº 10.793, de 01/12/2003. Grifos nossos.

VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...].

Mais do que opções pedagógicas, é importante compreendermos os procedimentos didáticos como atividades de ensino que caracterizam o próprio processo educacional.

Pelo fato de uma proposta desse tipo não poder ser sistematizada de maneira universal, visto que depende intimamente daquilo que possa vir a ocorrer durante o processo educativo no qual o método de ensino é construído, somente a partir do conhecimento da realidade (grupo de alunos e comunidade onde vivem) quando se estabelece um contato mais íntimo com os seus saberes é que o método de ensino efetivamente se configura. Nesta direção, o método sugerido para uma abordagem cultural de Educação Física não comporta, em sua rotina, os tradicionais elementos da pedagogia tecnicista: semanários ou cronogramas de aula. Isso decorre do fator do improvisado, e não de uma aula improvisada, nem mesmo do *laissez-faire*. (NEIRA; NUNES 2006, p. 240).

Mesmo não sendo o foco deste trabalho, identificamos também, a partir das falas dos professores participantes do GD, outros elementos que se constituem como linhas duras da “escrita-currículo” da Educação Física cultural: as leis educacionais, as normas contidas no regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico da unidade e a própria concepção de currículo, a partir da área das Linguagens, cuja proposta é a tematização das práticas corporais dos variados grupos culturais que compõem as sociedades.

A análise das falas dos professores no GD deu-nos a perceber que apesar do risco de se pensar em um currículo “pode tudo”, a maioria desenvolveu suas escritas curriculares buscando inovações didático-metodológicas, referendados pela legislação e pela forte influência do currículo cultural tal como proposto por Neira e Nunes (2006; 2009), deixando-se levar pelos agenciamentos. Pois é no meio dos agenciamentos que se “negociam” as variáveis, segundo tal ou qual grau de desterritorialização, para determinar aquelas que estabelecerão relações constantes ou obedecerão a regras obrigatórias (linhas molares), e aquelas que servirão de matéria fluente à variação (linhas moleculares e linhas de fuga).

Platô: “escrita-currículo” = Fórmula? Em outro momento do GD, observando a grande quantidade de aproximações entre as escritas curriculares, surgiu uma questão fundamental para os objetivos deste trabalho.

Professor 1: Tendo em vista os procedimentos ali. A pergunta do Mediador: Alguns deles podem não estar no currículo cultural? Eu acho que podem. Se não vira uma receita ou uma fórmula.

Tal como a nossa hipótese, de que os procedimentos didático-metodológicos estão sendo utilizados de forma técnica, alguns professores parceiros afirmam que em certos momentos a “escrita-currículo” pode estar sendo elaborada, menos como uma didática artístada e mais como um currículo prescritivo. Isso se deu, enfaticamente, em relação aos procedimentos didáticos e as atividades propostas pelos professores (comandas). No meio da discussão, mesmo sem conhecerem tais hipóteses, alguns professores perceberam os riscos da “escrita-currículo” se transformar em um “fazer-como”, sequência, “receitinha”, ou mesmo, em uma fórmula.

Professor 3: Eu entendo o que o professor 1 está falando, porque começa a parecer que tem uma receitinha mais ou menos né?

Professor 1: Nestes três relatos, não sei se é pouco material para fazer essa avaliação. Mas estes três relatos aqui, parece que têm um fazer-como aí.

Professor 1: Mas, não sei se você me permite professor 4, a artistagem no currículo cultural, ela tem um fazer-como aí dentro dela?

O professor 1, observando as atividades de ensino de um projeto sobre brincadeiras (Registro 9 do Anexo B), afirmou que era engraçado ver como as atividades eram iguais. Ele se referiu ao próprio trabalho, que naquele momento estava desenvolvendo com seus alunos e a um trabalho do professor 4, que também não estava nos dados desta pesquisa, mas que ele tinha assistido em uma apresentação de um curso.

Professor 1: Sabe o que eu *tava* pensando agora? Eu tô pensando aqui... observando o relato de brincadeiras. Eu estava tentando aqui... a relacionar as brincadeiras que o professor 4 apresentou e o projeto que eu estou fazendo. É engraçado como as coisas são iguais, porque assim ó. Primeiro foi lá e fez um mapeamento das brincadeiras né? E aí após isso, foi entregue um questionário para entregar para os pais, para ver quais brincadeiras os pais faziam. Eu fiz isso. O professor 4 fez isso. O professor 5 fez isso. Né? E aí logo após isso, foram vivenciadas brincadeiras, onde está a artistagem aqui?

Como o professor 1 provocou o debate que adquiriu grande destaque no encontro, decidimos solicitar aos dois professores um relato de prática em forma de texto, que contivesse as atividades pedagógicas em ordem cronológica. Nosso intuito, era analisar o que os professores parceiros afirmavam sobre as aproximações e tentar responder à pergunta lançada pelo próprio participante: “Onde está a artistagem aqui? ”.

Professor 1: Três coisas completamente iguais, eu fiz a mesma coisa que o professor 4 e o professor 5.

Naquele momento do GD, enquanto o professor 1 sentia-se cada vez mais incomodado pelo risco de estar fazendo algo igual, fixo, formulado, dadas as semelhanças que descrevia entre os três projetos de brincadeiras, o professor 2 e o professor 4 insistiam que apesar das semelhanças, ou mesmo das comandas iguais, as práticas não seguiam fórmulas, pois de acordo com eles cada um dos professores desenvolveu atividades que lançaram questões distintas aos alunos.

Professor 5: Só uma coisinha. Voltando ao que o professor 1 falou. Por mais que se aproxime os nossos trabalhos, eu penso assim: eles não são no mesmo lugar.

Professor 1: Mas as atividades de ensino, são praticamente iguais.

Professor 5: Então. Mas talvez o que a gente tenha pensado se aproxime. Mas isso não quer dizer que a prática foi igual e o que eles trouxeram foi igual.

Professor 2: Eu entendo, mas a aula não foi necessariamente igual.

Professor 2: Mas não é igual.

Professor 1: Não estou falando que é igual. Eu estou falando que nós temos aproximações muito fortes. Um com o outro e até com o tempo, que começa de uma maneira, que após isso ele se desprende da mesma maneira e a continuação se dá da mesma maneira.

Professor 5: É, então a gente pode olhar para isso e rever a prática pedagógica, rever outras coisas, até para você inserir outros elementos. Eu concordo. Mas o fato da gente se aproximar, e destes três trabalhos se aproximarem, não quer dizer que nós três estejamos engessados na mesma coisa. Eu não acho.

Professor 5: Beleza, mas mesmo que te chame atenção, eu não sei se isso é uma coisa relevante, porque todos nós aqui, nós participamos do mesmo grupo, lemos coisas parecidas. Mas na hora que você coloca o currículo em prática, o que acontece na escola dele não é a mesma coisa que acontece comigo. Eu posso colocar a mesma atividade de ressignificação que ele põe, mas a ressignificação que as crianças, meus alunos, de repente não é a mesma que as crianças dele vão ter.

Professor 1: Ok. Mas você está dando exemplo da resposta das crianças. Mas a atividade pedagógica foi a mesma.

Analisando as descrições de atividades do projeto de brincadeiras (Registro 9 do Anexo B) e os dois relatos de prática também sobre brincadeiras dos professores 1 e 5 (Registros 12 e 13 do Anexo E), conseguimos observar que estes três currículos, de fato, apresentavam muitas aproximações no que tange a ordenação das atividades propostas.

Observamos que os três professores iniciaram seus trabalhos com o mapeamento das brincadeiras que as crianças conheciam, registraram e seguiram para as vivências. Em diferentes momentos, os três trabalhos mapearam, via questionário para os familiares, as brincadeiras que eles brincavam quando eram crianças e, na sequência também partiram para a vivência das brincadeiras descritas pelos familiares. Sobre as vivências, os três projetos registrados apresentam atividades de ressignificação das brincadeiras. Dois projetos registraram a prática por meio de desenhos produzidos pelos alunos. Em dois registros, os professores convidaram pessoas da comunidade escolar para falarem sobre as brincadeiras que vivenciavam quando crianças.

Retomando os dados produzidos no GD e o exemplo descrito pelo professor 1 sobre os projetos de brincadeiras, os professores parceiros tentaram explicar o motivo de tantas aproximações⁹¹.

Professor 4: Aproximado *ta*. Mas isso não quer dizer que... É como o **Professor 3** falou. A gente lê o trabalho uns dos outros, a gente se inspira nos trabalhos uns dos outros, a gente lê os mesmos textos do grupo de pesquisas.

Professor 3: A gente lê as mesmas coisas, a gente lê os mesmos relatos...

Professor 5: Nós somos muito marcados pelos relatos, por exemplo, o meu de brincadeira, você assistiu e está pensando em fazer esse trabalho, você pega algumas ideias, descarta outras, então realmente marca. Mas agora, no currículo, com outras tematizações. Não acredito...

Em outro movimento, considerando os argumentos dos professores de que estavam fazendo coisas parecidas porque se conhecem, leem as mesmas coisas, são do mesmo grupo etc., visando a aumentar a complexidade da presente pesquisa, procuramos incluir dados sobre a “escrita-currículo” de outros professores que não fossem integrantes do GPEF⁹².

⁹¹ Cabe ressaltar que durante o GD os professores participantes não tinham disponíveis os demais relatos sobre brincadeiras. Seguiram falando após a descrição dada pelo professor 1.

⁹² Nunca é demais destacar que nosso objetivo não é avaliar se os participantes estão fazendo corretamente ou se estão produzindo um “verdadeiro” currículo cultural. A questão é continuar nosso objetivo de realizar

Diante do material enviado por um professor que conheceu o currículo cultural por meio da leitura das obras referência e pela participação em eventos da área, encontramos também muitas aproximações com o que já foi observado e descrito no primeiro platô deste tópico, exclusivamente no que diz respeito aos procedimentos didáticos. Observamos que este professor iniciou sua escrita curricular exatamente como os membros do GPEF que participaram do DBD, ou seja, começa mapeando as práticas corporais que os alunos conhecem e, em sentido gradativo, escolhe o tema do projeto procurando reconhecer as práticas corporais da comunidade e registra o que os alunos conhecem sobre esta.

Consecutivamente, o professor promove atividades de vivência a partir da segunda aula. Ele também criou momentos para que os alunos recriassem os gestos das práticas tematizadas (procedimento de ressignificação), utilizou filmes para aprofundar e ampliar o conhecimento dos alunos e elaborou uma apresentação final e uma atividade de elaboração textual como fontes de registro.

Como vimos, as hipóteses de que todos faziam parte do GPEF, se conheciam, assistiam uns os relatos de prática do outro, não justificam as aproximações observadas nos projetos registrados, pois quando analisamos quatro registros de um professor não conhecido pelos demais participantes do grupo, os pontos de aproximação, ao menos no documento analisado, foram basicamente os mesmos. O que reforça ainda mais a tese de que o sentido atribuído aos enunciados pedagógicos do currículo cultural, mesmo diante de tantas advertências⁹³, tem gerado esse efeito nas práticas.

Somando as análises produzidas no platô de aproximações, com as análises advindas dos relatos de brincadeiras e dos relatos enviados pelo professor que não é participante do GPEF, entendemos que os procedimentos didáticos do currículo cultural têm sido “utilizados” a partir de uma tradução quase “literal”, ou seja, mais na direção de uma “fórmula” didática do que um elemento da produção da “escrita-curriculo”, tal como ela é desejada nas perspectivas curriculares pós-críticas e pós-estruturalistas. Isso porque, a partir destes procedimentos didáticos, parece que as escritas curriculares por nós mapeadas seguem trajetórias bastante semelhantes. Sabemos é claro, que são necessárias atividades de ensino que possibilitem a produção de uma prática educativa, no caso do

comparações entre as atividades de ensino que compõem o currículo cultural, tendo em vista suas intensidades, objetividades, potencialidades e como isso tem sido operado maquinicamente pelos docentes.
⁹³ Por exemplo: “Não pretendemos descrever ‘passos’ ou ‘etapas’ a serem seguidas; tencionamos sugerir alguns encaminhamentos a partir de experiências vividas” (NEIRA; NUNES 2006, p. 247).

currículo cultural – mapeamento, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação – que fazem justamente esse papel, o problema é quando estas atividades têm seguido a mesma ordem.

Também observando estas aproximações, alguns professores que estavam no GD questionaram inclusive se é mesmo possível uma produção curricular na perspectiva da “escrita-currículo”.

Professor 1: Mas a artistagem está aonde?

Professor 3: Não é só a atividade que é artistagem, são as formas que você fez.

Professor 1: Mas não é a mesma coisa?

Professor 4: Então, é isso que eu estou pensando agora né? Ela é possível? É possível artistar? Então põe ali, tudo. Tem aquilo ali ó. [se referindo aos procedimentos e princípios escritos na lousa];

Professor 3: [...]. Talvez a gente esteja preso em algumas amarras.

Professor 1: Eu acho... Eu tentei colocar... Eu só coloquei isso em relação à *artistagem*. Acho que essa foi uma das preocupações do pesquisador no início. Então, eu só coloquei isso em relação à artistagem. Aqui tem um fazer-como. Nestes três relatos têm um fazer-como ali. Não é possível...

Professor 1: Eu só acho que cada vez que eu leio isso aqui, cada vez mais eu vejo aproximações. No formato.

Outros professores defendem a ideia de que não existe uma fórmula sendo seguida. Primeiro, alegam que os princípios e os procedimentos didático-metodológicos são eles próprios constituintes desta perspectiva cultural, e que sem estes constructos não existe currículo cultural.

Professor 5: Mas eu não acho que tomou um formato. Vou bater nessa tecla, na brincadeira, aconteceu isso aqui, por exemplo, na capoeira, de repente o professor 2 pode ter, quando eu trabalhei capoeira o professor 2 trabalhou de outra forma. E também é currículo cultural, então não tem um fazer ali pronto.

Professor 3: Não tem. Mas as coisas estão ficando muito iguais.

Professor 5: Eu acho que estes princípios é que colocam o currículo cultural como currículo cultural. Eu acho que estes princípios é que tornam o currículo cultural no currículo cultural. Então não tem como. Se eu bem entendi a sua pergunta: São na verdade, se em algum momento você não consegue trabalhar todos eles.

Em várias ocasiões do GD alguns professores disseram que os projetos "não eram iguais porque o local é diferente". Em outras palavras, afirmaram que o local físico, a escola, os alunos, influenciam a escrita curricular. Tal como citamos acima, para estes professores, mesmo as atividades sendo iguais o que promove a diferenciação da escrita curricular é sempre a resposta, a interação, a participação dos estudantes. Isso tudo constitui uma atividade pedagógica.

Retomando a questão dos agenciamentos, é importante destacar que até agora, tal como é a proposta deste trabalho, nos referimos basicamente aos agenciamentos produzidos pelos enunciados pedagógicos, o que Deleuze e Guattari (1995a) chamaram de agenciamentos coletivos de enunciação. Todavia, não podemos reduzir o estado de corpos aos enunciados coletivos. Destacamos então, que aqui temos um exemplo dos efeitos relativos a outro tipo de agenciamento, os chamados maquínicos de corpos, ou ainda, agenciamentos de desejo.

Os agenciamentos maquínicos são pensados por Deleuze e Guattari (1995a) como máquinas sociais, enquanto as relações entre os corpos humanos, corpos animais e corpos cósmicos dizem respeito a um estado de mistura e relações entre os corpos em uma sociedade. Citando vários exemplos que podem ser entendidos como agenciamentos maquínicos, alguns professores participantes do GD afirmaram serem os grandes responsáveis pelo efeito diferenciação entre um projeto e outro.

Professor 5: No caso de nós três. Por exemplo, nestes três trabalhos de brincadeira, além do local que influencia, nós estamos bem longe um do outro, além dos três estarem em locais diferentes, influencia também o conhecimento que as crianças trazem sobre estas brincadeiras, o local que elas brincam.

Professor 5: Se os meus alunos moram em prédio eles tem uma prática, se moram em casa eles tem outras. Eu identifico isso onde eu trabalho. E ó, são várias, são ruas né? Imagina bairros. Então eu acredito que tudo isso influencia o entendimento que as crianças têm sobre brincadeiras.

Professor 2: Quando você estava na sala de aula, você problematizou do mesmo jeito que ele, que ele? Existe uma multiplicidade de coisas...

Aqui pensamos que duas questões podem estar misturadas. A primeira é que o fator localidade, ou seja, o argumento de que os projetos não são iguais porque os locais tampouco o são, não garante que a escrita curricular seja por si só criativa. Em outras palavras, é possível fazer a mesma coisa em locais diferentes, mesmo que pareçam criações para aqueles que lá estão, no caso, os alunos. De outra forma, podemos pensar

cada localidade como um agenciamento maquínico, e só desta forma, deixando-se influenciar, “ouvindo” a localidade, é que ela se torna provedora de práticas diferenciadas, pois promove o encontro inesperado, improvável, desruptivo entre o pensamento do professor, as condições físicas da escola, a cultura da comunidade que lá habita, e principalmente a fala dos estudantes.

Professor 5: Mas esses professores também são atravessados por certas informações, por exemplo, se eu sair da minha escola e for para sua dar aula, eu vou levar aquilo que eu entendo por brincadeiras, mas quando eu chegar lá, eu vou ver a resposta dos alunos, que vai...

Professor 1: Eu estou pensando assim ó, nisso que você falou pelas coisas que nós estamos sendo atravessados, nos nossos três relatos de brincadeiras, nós atravessamos coisas praticamente iguais na escola. Então o que vai definir, ou o que vai possibilitar a artistagem não está sendo nós, está sendo as escolas, as crianças.

Professor 5: Então, eu acho que também professor 1. Porque olha só, quando eu chego na escola...

Professor 1: Eu não estou falando que nós estamos fazendo coisas iguais, o que me preocupa, é que nós, em um ambiente completamente... é o que mais me preocupa é que, eu na Sul, ele na Leste, e você na Norte [zonas da cidade de São Paulo]. Nós fizemos coisas, colocamos coisas praticamente iguais.

A partir do argumento que se a produção da “escrita-currículo”, ou melhor, se a produção das diferenciações se dão apenas por conta da localidade, alguns professores afirmaram também que, hipoteticamente, se dois professores derem aula de Educação Física nesta perspectiva para a mesma turma, “sai coisa diferente”.

Professor 1: A sabe o que eu fiquei pensando? Nisso que você falou: Mesmo as escolas sendo diferentes, por exemplo eu acho que isso é mais complexo ainda. Porque se eu estivesse na sua escola, ou se o professor 2 estivesse na sua escola, ou vice-versa, será que o projeto seria o mesmo? Será que esse desenho, da artistagem aqui seria parecido? Seria o mesmo?

Professor 5: Isso que você falou Professor 1, de repente, se nós pudéssemos trocar de escola como é que seria? É, eu não sei dizer se pode ou se não pode. Mas é uma constatação que nós estamos marcados. Nós também trazemos nossas convicções, nossas visões e nossas ideias... De repente isso também pode acabar influenciando também né?

Professor 1: Sim. É por isso que eu disse que quando ocorrem algumas diferenciações você pontuou aí só as escolas. Pensei que seria mais complexo do que isto.

Professor 5: Ah tá. Verdade.

Uma segunda questão diz respeito à coexistência dos dois tipos de agenciamento. Tal como advertiram Deleuze e Guattari (1995b), agenciamento maquínico de corpos e coletivos de enunciação não são coisas opostas, andam em reciprocidade mútua, mas agem de forma diferente. Os agenciamentos maquínicos de corpos (conteúdo) têm uma forma, assim como os agenciamentos coletivos de enunciação (expressão) também têm a sua forma, logo, não podemos dizer que os agenciamentos coletivos são a expressão dos agenciamentos maquínicos de corpos. Não há essa relação de reduzir um ao outro, ou uma relação dicotômica entre “regimes de signos” e “estatuto de estados de coisas”.

Grosso modo, o que os filósofos afirmam é que existe uma relação entre os dois agenciamentos, os dois percorrem um ao outro, um agenciamento intervém no outro, é um movimento recíproco e não hierárquico. Uma aula é um território porque para construí-la é necessário uma série de agenciamentos coletivos de enunciação e outros tantos agenciamentos maquínicos de corpos. É por isso que uma perspectiva didática que se predispõem a seguir caminhos improváveis, guiada pelo mapeamento constante da fala dos estudantes, sensível aos agenciamentos e acontecimentos do ambiente escolar, jamais poderá se tornar uma fórmula.

Professor 5: Não, não, me parece que isto esteja sendo colocado como alguma coisa como restrição. Opa, espera um pouquinho. Nós usamos vídeos, usamos imagem de internet, nós usamos reportagem, nós usamos entrevistas, nós trazemos pessoas que tem mais prática. Mas não é isso? Então porque o espanto de quando trabalhamos brincadeira porquê de novo ressignificação?

Professor 3: Não é isso, a impressão é que a gente está meio que transformando isso em receita eu acho.

Professor 3: Mas isso tem acontecido no grupo com outros trabalhos das práticas parecidas né? Nós começamos a fazer este trabalho. Nós desenvolvemos certas práticas, não é normal que a gente tenha que avaliar estas práticas também?

Professor 1: Professor 5 eu concordo com você que os efeitos, podem ser diferentes, não estou falando que são diferentes. Certo? Porque continuando nas brincadeiras, algumas coisas que aconteceram no trabalho do Professor 4, estão acontecendo comigo na minha escola. Os efeitos em algum momento estão sendo os mesmos. Algumas coisas que estão me chamando atenção é como esta artistagem está sendo...

Professor 2: Estruturada?

Professor 1: Isso. Então olha lá. Será que nós estamos estruturando certas coisas aqui? Será que a artistagem se dá só pelos efeitos? Não estou julgando...

Quando o professor pergunta “Será que a artistagem se dá só pelos efeitos? ”, aqui entendemos que ele se referiu à questão do efeito sendo produzido não por algum gesto ou uma prática nova no mundo, na área da Educação Física, mas como o efeito para aquele que ainda não foi atravessado pelo currículo cultural.

Disso, recorreremos à noção de que o efeito sempre se dá em relação a um sujeito, e não a uma população. O efeito é imponderável, inesperado, portanto, de um pacote de coisas que se relacionam, se conectam. Ele passa pela linguagem, mas ele afeta o corpo apenas de quem lê. Ele liga as palavras aos corpos, ele faz com que a palavra seja algo que afeta o corpo (MALUFE, 2011).

Nessa perspectiva, se a “escrita-curriculum” do currículo cultural de Educação Física, está seguindo uma certa fórmula ou sequência fixa de atividades pedagógicas característica, na nossa opinião, isso se deve a atribuições de sentido bastante equivocadas sobre o que reza a teoria referente aos procedimentos didáticos e princípios pedagógicos.

Isso porque a proposta de Neira e Nunes (2006; 2009), além de deixar bastante explícito que o professor deve estar sempre sensível aos devires, acenam que todo o processo deve se dar sem conteúdos e atividades pré-estabelecidas. Isso não quer dizer que tudo se torna linha de fuga, uma vez que o currículo cultural jamais se coloca contra a legislação, contra a desvinculação da Educação Física da proposta pedagógica da unidade escolar etc.

Como já destacado, nesta concepção, a produção da “escrita-curriculum” depende dos questionamentos e interesses surgidos a partir da tematização das práticas corporais e problematização das representações sobre elas que circulam na sociedade, quer seja por parte dos alunos, dos professores ou da comunidade escolar (NEIRA; NUNES, 2006). Por isso, conforme Neira (2011a), também influenciado por Deleuze e Guattari, o currículo artistado, ou mesmo a “escrita-curriculum”, deve se aproximar do modelo de rizoma.

Mediante o fazer pedagógico que caracteriza o currículo cultural, o conhecimento é tecido rizomaticamente. Os educadores tornam-se menos escolares e mais culturais. Menos parecidos com o professor e mais próximos do artista, trabalhando na linha da divergência e da reconceituação daquilo que está posto. Afinal, elaborar e desenvolver esse currículo não deixa de ser uma prática artística ainda não imaginada e impossível de ser copiada. Uma prática do desassossego, que desestabiliza o conformado, o acomodado, os antigos problemas e as velhas soluções. Prática que estimula outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. (p. 192).

Sobre o que são rizomas, Deleuze e Guattari (1995a) os descrevem como um modelo inspirado em algumas plantas cujos brotos se ramificam em qualquer ponto e se transformam em um bulbo ou um tubérculo. Diferentemente de uma árvore⁹⁴, o rizoma tem a capacidade de conectar um ponto a qualquer outro. Não possui uma raiz pivotante, também não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, existem somente linhas.

Evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes... Tudo isso é o rizoma. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22).

Descrevendo as potencialidades do rizoma, Deleuze e Guattari (1995a) apontam cinco princípios:

1º e 2º - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode e deve ser conectado a qualquer outro;

3º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural, como imagem e mundo. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza, por isso as leis de combinação crescem com a multiplicidade. Em outros termos, o rizoma não é feito de unidades, mas de dimensões. Não tem início nem fim, mas um meio, no qual a ideia da gênese mostra-se como um devir. A multiplicidade refere-se ao fato de que ela própria é constituinte do rizoma.

4º - Princípio de ruptura a-significante: Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, isso porque ele não possui eixos estruturantes ou cortes significantes que ora separam, ora atravessam uma estrutura.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param

⁹⁴ Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

de se remeter umas às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. (p. 17)

5º e 6º - *Princípio de cartografia e de decalcomania*: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é contrário a qualquer eixo de estrutura profunda, como uma sequência de base decomponível em constituintes essenciais. Para os filósofos, o decalque volta sempre "ao mesmo", remete sempre a uma presumida "competência" e reproduz do rizoma somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação. Diferente é o rizoma, que faz mapa e não decalque. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói e contribui para a conexão dos campos. Ele faz parte do rizoma⁹⁵.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (p. 21)

Desse modo, a didática na perspectiva da “escrita-curriculo” só é possível se acontecer como um mapa. Por isso, afirma Neira (2011a), que a arquitetura do currículo cultural de Educação Física, inspirada nesta concepção, é construída aula após aula, a partir das relações entre professor, alunos e o tema estudado, portanto, impossível de ser copiada.

Professor 1: Tô pensando que é também a combinação. Mas é possível pensar que a artistagem é também só um destes quadrinhos isolados [aula]. A artistagem também está aqui. Não é só a combinação disso tudo aqui [aula]. A artistagem além de estar na combinação de um projeto, no final ou no início. Mas a artistagem está também só em uma aula. Ou do início ou do meio ou do fim. Por que várias relações vão surgindo que nos coloquem a pensar essa aula. Então a artistagem também está aí. Não é só a combinação de tudo [procedimentos e princípios]. Ela pode estar só nesse bloquinho vermelho aqui que é uma ressignificação e está o princípio 4 aqui, que é a descolonização do currículo.

⁹⁵ Tal como fazem os filósofos, é importante ressaltar que o modelo rizomático não restaura um simples dualismo opondo os rizomas às árvores, os mapas aos decalques, como um bom e um outro mau. “A demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades. No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a. p. 23).

Professor 3: Você acha que a artistagem está a cada aula?

Professor 1: Sim. Também. Ela não é a combinação de tudo.

Professor 2: Sim. Envolve tudo.

Professor 3: Professor 1 no quadro 6 aqui. Você acha que é uma aula artistada?

Professor 1: Eu não posso dizer, olhando aqui, quais relações que surgiram que fez isso um acontecer.

Professor 2: Tem algumas coisas que... para trabalhar as questões do gênero, trabalhou isso, isso, isso, tem algumas características que são muito peculiares, que escapa a todo momento, mesmo que sejam mínimas.

Finalizando estes platôs analíticos, é importante que se tenha claro que não se trata de propormos um método deleuze-guattariano de se fazer currículo, um currículo-rizoma ou currículo-mapa. Também, dizer que uma coisa pode e deve ser feita rizomaticamente, está longe de ser um formato fechado. Por si só, o rizoma e o mapa são um não-formato. São a abertura para às infinitas possibilidades advindas dos agenciamentos. Nesta medida, mesmo se considerarmos que as atividades propostas iguais, sem considerar o agenciamento promovido pelos alunos, constituem uma fórmula de se fazer um currículo cultural, esta só pode existir se houver descaso com os demais agenciamentos e acontecimentos envolvidos na escrita curricular, que definem a próxima aula, tais como: o patrimônio cultural da comunidade escolar, as condições físicas da escola, os saberes dos estudantes etc. Nesse caso, “quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 22).

2 VINTE E CINCO PLATÔS: O CURRÍCULO CULTURAL E “ESCRITA-CURRÍCULO”

A escola tem acumulado historicamente sérias críticas à sua forma homogeneizante, rígida e excludente de educar. Os currículos absolutamente prescritivos do período que se estende dos anos 1950 até os nossos tempos insistem em padronizar os roteiros pedagógicos para a definição de objetivos educacionais devidamente classificados e inscritos em ortodoxas taxinomias. Para sobre essa concepção uma certa neutralidade, um significado transcendental, como se a elaboração de um plano curricular fosse a receita segura e certa para se ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa.

Na Educação Física, Neira e Nunes (2006; 2009) destacam que as diferentes perspectivas curriculares – ginástica, esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, saudável e cultural crítica e pós-crítica, apresentam especificidades no tocante às orientações didático-metodológicas. O currículo ginástico, por exemplo, era sistematizado sob molde de métodos, onde os alunos formavam filas e colunas e reproduziam mecanicamente os movimentos que o instrutor executava. Em outros momentos, vimos que o esporte se tornou o principal meio de intervenção, meio de aprendizagem de regras sociais, conformação de papéis, competição e eficácia.

Em outra perspectiva, a psicomotora, vimos que os métodos se tornaram um pouco mais intuitivos e ativos, muito embora, houvesse severa graduação racional das atividades a partir do referencial psicológico, onde dominava o sentido prático conduzido pela via da aplicação. As estratégias mais utilizadas nesta proposta compreendiam o emprego de testes psicomotores, a execução individual de tarefas motoras e, mais recentemente, a resolução de situações-problema.

Seguindo a tendência pedagógica tecnicista inspirada nas teorias desenvolvimentistas, a Educação Física sofre até hoje com o formalismo didático, efeito de planos elaborados em correspondência a taxinomias e padrões de movimento. Definem-se então, antecipadamente e sem criticidade, objetivos, procedimentos, métodos e formas “precisas” de avaliação, o que faz da ação didática uma prática operacionalizada de forma mecânica.

A partir das concepções descritas acima, houve também a proliferação de obras e manuais que apresentavam propostas “passo a passo”, aulas prontas e até mesmo livros didáticos. Surgiram também os materiais pedagógicos do tipo “manuais de como montar aulas” ou “1001 atividades lúdicas para as aulas de Educação Física”. Todos eles repletos

de sugestões a serem “aplicadas” em qualquer escola, de maneira indiscriminada, cabendo ao professor apenas o trabalho de reproduzir o currículo prescrito.

Nas duas últimas décadas, sob forte influência do projeto neoliberal, a Educação Física novamente é vista pelo viés tecnicista, acrítico e homogeneizante. Estamos nos referindo ao currículo saudável, cuja organização, também é regida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade.

Como alternativa a tais propostas, Neira e Nunes (2006; 2009), baseados em uma perspectiva pós-crítica, inspirada nos Estudos Culturais, Multiculturalismo Crítico, Pós-Colonialismo, Pós-estruturalismo, Teoria Queer, Estudos Feministas e Étnico-Raciais; propõem o currículo cultural, cuja função social é ampliar e aprofundar o repertório que os estudantes possuem em relação às práticas corporais, garantindo-lhes o direito a ressignificar o que é produzido no âmbito da cultura.

A questão central, nesta perspectiva, é o entendimento de que as danças, lutas, esportes, brincadeiras e ginásticas são uma parcela importante da cultura produzida historicamente e um traço da identidade cultural, daqueles e daquelas que a produzem e reproduzem cotidianamente. Enquanto artefatos culturais, transmitem certos significados e representações de mundo e sociedade. Por esse motivo, o currículo cultural se propõe a tematizar as práticas corporais dos diversos grupos que coabitam a sociedade. O intuito é a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que se engendram nestas práticas, produzindo, por vezes, efeitos negativos entre os sujeitos que as acessam, tais como discriminação, preconceito e exclusão.

Em relação aos aspectos didático-metodológicos, Neira e Nunes (2006; 2009) propõem certos procedimentos de ensino, dentre eles: mapeamento, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Os autores também sugerem alguns princípios pedagógicos, tais como: reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, justiça curricular, descolonização do currículo, evitamento do daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. Abarcando estes elementos, a ação didática característica do currículo cultural, entendida aqui a partir do conceito de “escrita-curriculum”, se põem, tal como afirmam Neira e Nunes (2009), como a uma alternativa à homogeneização e ao engessamento que as pedagogias monoculturais insistentemente vêm repetindo na Educação Física.

Atribui-se à “escrita-curriculum” um caráter aberto, não linear, nem baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos, que agora

passam de meros reprodutores a sujeitos “escritores” da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o híbrido é desejado e não evitado, tal como ocorre em outras propostas.

Muitas são as definições e apropriações da escrita curricular: “artistagem” (CORAZZA, 2006, 2011, 2012a); “didáticaArtista” (CORAZZA, 2013a) ou ainda, “currículo-artistado” e “escrita-artista” (CORAZZA, 2006). Tratam-se de conceitos bastante próximos, quando não sinônimos e baseados no mesmo campo teórico. Igualmente, desejam a flexibilização do processo educacional de modo que as velhas sequências didáticas, modelos curriculares, materiais padronizados, sejam substituídos por uma perspectiva inventiva, revolucionária, inspirada na instantaneidade do nosso tempo. Aqui, nada preexiste ou está pronto e acabado, o processo navega pelas ondas dos conhecimentos mapeados, invade os significados atribuídos, elege temas, compartilha-os entre o grupo, desestabiliza-os, problematizam-se questões. Todas efêmeras, contextuais e transitórias.

Estas características subversivas em relação às concepções didáticas tecnicistas e tradicionais, e a potencialidade criadora desta perspectiva, foi o que nos despertou o interesse de investigá-la. Para tanto, partimos do conceito deleuze-guattariano de agenciamento enunciativo coletivo, para entender como se dá esse encontro entre o professor e os enunciados didáticos do currículo cultural. Propomos então, três dispositivos de produção de dados, entre eles, o Diário de Bordo Digital, o Grupo de Discussão e a recolha de alguns relatos de prática. Tomando como referência nosso campo teórico, o pós-estruturalismo, e a complexidade do fenômeno estudado, entendemos que em algumas circunstâncias, os dispositivos metodológicos podem ter sido não apropriados aos objetivos da pesquisa. Por isso, não paramos de nos movimentar metodologicamente. Um dos medos era que caíssemos nas disposições certas e totalizantes que tanto criticamos. Pois, a vontade de dizer que uma coisa “é”, que nos coloniza o pensamento desde a tenra infância, por vezes, foi maior do que nossa necessidade de dizer o que esta coisa apenas “podia”.

De qualquer modo, tentamos garantir que as considerações aqui empreendidas não desejam o *status* de verdade absoluta, mas como um conhecimento particularmente produzido, transitório e que está em processo. Também não é completo diante das infinitas relações embutidas na nossa problemática.

Ao todo, oito professores que afirmam conhecer a literatura do currículo cultural contribuíram com a pesquisa registrando regularmente suas aulas no dispositivo do DBD, sendo que seis deles, também participaram do GD. Em outro momento, dois professores nos enviaram relatos, que foram discutidos no GD, mas que não estavam disponibilizados para o grupo, e um outro professor, que não era conhecido pelos demais, nos enviou quatro relatos de prática contendo as atividades pedagógicas empreendidas na sua escrita curricular.

Ao mapearmos as atividades desenvolvidas procurando elementos, fases, intensidades e objetividades em torno da “escrita-curriculum”, primeiramente, produzimos campos analíticos de comparação entre as formas de se elaborar uma experiência curricular. Dividimos estes campos em aproximações e diferenciações da “escrita-curriculum”.

No tocante às aproximações, observamos que não são poucas. De modo geral, os professores criam seus currículos seguindo “quase que” *pari passu* os enunciados pedagógicos do currículo cultural de Educação Física, mais precisamente, quando dizem respeito aos procedimentos didáticos. Começam pelo mapeamento abordando questões mais gerais sobre a escola e o que os alunos sabem ou já estudaram em relação às práticas corporais, utilizando estas informações para definir o tema do projeto a ser desenvolvido. Ainda neste início, os mapeamentos ficam cada vez mais específicos, ou seja, mapeiam-se os conhecimentos dos alunos sobre a prática corporal selecionada.

Logo depois, as escritas curriculares partem para a vivência da prática corporal tematizada. Isso acontece em momentos muito semelhantes, após 1, 2, 3 ou 4 aulas dedicadas ao mapeamento. Em seguida, os projetos analisados partem para as atividades de aprofundamento e ampliação. Frequentemente aparecem interligadas, ou seja, algumas vezes são desenvolvidas na mesma aula. As atividades de registro, por exemplo, apareceram majoritariamente associadas a outros procedimentos didáticos. Outras associações entre os procedimentos também foram bastante comuns, como aulas em que incidem atividades de mapeamento e ampliação, ressignificação e aprofundamento, ressignificação e ampliação, entre outras.

Ainda em relação às aproximações, os professores na escrita dos currículos utilizam uma variedade de recursos audiovisuais, filmes, vídeos e videogames. Também observamos que todas as escritas curriculares apresentam atividades como discussão, debates e outras práticas de diálogo; utilizam diversos espaços, tanto dentro da escola

quanto fora dela e, nas últimas aulas dedicadas ao tema, realizam atividades de registro e avaliação, no formato de apresentações, portfólios, vídeos e coreografias.

Em relação aos princípios pedagógicos, podemos notar que a descolonização do currículo, a ancoragem social dos conhecimentos e o reconhecimento da cultura corporal da comunidade são os que mais se territorializam nas escritas curriculares. Observamos também que o procedimento didático de mapeamento caminha próximo aos princípios pedagógicos de reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular e descolonização do currículo. Já as atividades de aprofundamento e ampliação se associam mais intensamente com os princípios pedagógicos da ancoragem social dos conhecimentos e do evitamento do daltonismo cultural.

A partir destes dados, percebemos que os procedimentos de ensino do currículo cultural se territorializam na “escrita-curriculum” de maneira bastante forte. Pois, por mais que apresentem certas variações, sua aparição na escrita curricular ocorre de forma regular, ordenada e bem definida.

Apesar disso, as atividades de ensino também apresentaram diferenciações. Três projetos solicitaram e/ou enviaram tarefas a serem feitas fora da escola, como lições e trabalhos de casa; dois desenvolveram pesquisas durante as aulas, enquanto outros dois elaboraram atividades de mapeamento, registro e avaliação de forma contínua. Talvez, porque realizaram mapeamentos e avaliações por meio de diferentes instrumentos, tais como conversa com os alunos, observação dos momentos extra-aula, visitas à comunidade e diálogo com os familiares. Também é possível observar que em todos os materiais analisados os projetos desenvolvidos apresentam tempos de duração distintos.

Outra constatação notória é a territorialização dos princípios didáticos na “escrita-curriculum” de forma heterogênea e dispersa, ou seja, mais como uma desterritorialização. Isso porque ao invés de serem vistos diretamente na escrita curricular, os princípios incidem nos professores, ou seja, “influenciam”, “estão dentro”, “estão rondando” os sujeitos, que “pensam em um deles”. Em outras palavras, os enunciados pedagógicos do currículo cultural que tratam sobre os princípios, produzem efeitos indiretamente na “escrita-curriculum” e diretamente nos professores, como transformações incorpóreas.

A respeito disso, vimos que se tratam de transformações instantâneas e imediatas, efeito do próprio poder da linguagem, são provocadas pelo enunciado que as exprime. Como exemplo da forma desterritorializada que os princípios incidem na “escrita-curriculum”, citamos, por exemplo, a assertiva lançada por um professor dizendo que é possível desenvolver o currículo cultural sem se inspirar neles. Os demais participantes

da pesquisa afirmam que apenas em algumas atividades não pensam em nenhum princípio pedagógico, e que nem todos aparecem ao mesmo tempo. Tais condições são explícitas nas escritas curriculares registradas. Não obstante, os demais professores apontam que, mesmo sem conseguir identificá-los direito, não podem deixar de considerá-los no projeto como um todo, sob o risco dessa produção deixar de ser o currículo cultural. Diante das diferenciações identificadas, podemos afirmar que, especificamente em relação aos princípios pedagógicos, os professores participantes conferem diferentes sentidos ao que é proposto na literatura.

A respeito de como ocorrem os agenciamentos coletivos de enunciação, Deleuze (1974, p. 34) afirma que o sentido é como uma “tênue película no limite das coisas e das palavras”. Ou seja, não é apenas o significado, ele se dá em uma dimensão do enunciado que também está na linguagem, mas não apenas na tradução de um código linguístico. Outro conceito que nos ajudou bastante a entender esse fenômeno é a noção de didática da tradução desenvolvida por Sandra Corazza (2015). Nessa perspectiva, a didática é entendida como discurso que, diante da impossibilidade de uma tradução literal, é transcrita a cada experiência curricular. Temos, então, que, no nosso entendimento, os procedimentos do currículo cultural são traduzidos de forma mais “literal” e estruturada, enquanto os princípios são territorializados na escrita curricular de forma mais flexível.

Outros dois platôs das nossas análises se referem ao “estado da arte” da “escrita-curriculum”. Enquanto um professor acredita que nessa perspectiva “pode tudo”, outros, tomando como referência a grande quantidade de aproximações observadas, acreditam que as escritas curriculares estão seguindo uma dada fórmula. Foi o que nos levou a criar mais dois platôs: “escrita curriculum”= *Laissez-faire*? E “escrita-curriculum”= Fórmula?

O platô *laissez-faire* surge quando um dos professores parceiros afirma que a “escrita-curriculum” pode tudo e que, por conta do aspecto criativo, flexível e contra hegemônico da concepção didática da “escrita-curriculum”, é possível elaborar uma experiência curricular sem seguir os procedimentos e sem ser influenciado pelos princípios. Em oposição, para os demais professores, a possibilidade de “abrir mão” dos elementos que caracterizam o currículo cultural não é possível, pois se trata da própria fundamentação do ato educativo. Corroborando, entendemos que a “escrita-curriculum” não pode ser entendida como um “*laissez-faire*”, uma vez que, tal como propõe a própria teorização do currículo cultural, a Educação Física deve estar consoante com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, deve se dar a partir do reconhecimento das

culturas da comunidade escolar, bem como se desenvolver a partir da fala dos estudantes sobre o que acompanha a tematização das práticas corporais.

Por outro lado, a partir das aproximações revela que a “escrita-curriculo” pode estar sendo elaborada menos como uma didática artistada e mais como um currículo prescritivo, que possui, tal como afirmaram os próprios professores um “fazer-como”, uma sequência, “receitinha”, ou mesmo, uma fórmula.

No platô referente a estas afirmações, analisamos três relatos sobre o mesmo tema: brincadeiras. Nestes, os três professores iniciam seus trabalhos com o mapeamento das brincadeiras que as crianças conheciam, registraram e partiram para a vivência. Em diferentes momentos, utilizam questionário para mapear os saberes dos familiares dos estudantes, sobre as brincadeiras que brincavam na infância e, na sequência, vivenciam-nas. Sobre este momento, as três escritas curriculares registradas apresentam atividades de ressignificação das brincadeiras, onde os alunos são incentivados a criarem e adaptarem as regras. Duas recorrem a desenhos produzidos pelos alunos e duas convidam pessoas da comunidade escolar para falarem sobre as brincadeiras que vivenciaram quando crianças.

A justificativa apresentada pelos participantes para tantas coincidências é que se conhecem, leem as mesmas coisas e são do mesmo grupo. Argumento que cai por terra quando constatamos as mesmas aproximações em registros sobre a “escrita-curriculo” de um professor não integrante do GPEF.

Apesar de residir em outro estado e nunca ter participado das reuniões do grupo, o professor iniciou sua escrita curricular exatamente como os parceiros da presente pesquisa. Ele começa sua escrita mapeando as práticas corporais que os alunos conhecem e também, em sentido gradativo, escolhe o tema do projeto procurando reconhecer as práticas corporais da comunidade, concomitantemente, registra os conhecimentos dos alunos. Logo após esta rodada de atividades de mapeamento, o professor promove atividades de vivência, neste caso, a partir da segunda aula. Ademais, ele também organiza situações para que os alunos recriem os gestos das práticas tematizadas (procedimento de ressignificação), utiliza filmes para aprofundar e ampliar os saberes e elabora uma apresentação final e uma construção textual como formas de registro.

De modo geral, notamos que por vezes os trabalhos se desenvolvem seguindo uma suposta língua curricular, acompanhada e regida por todo um corpo de procedimentos quase que “obrigatórios” e em ordem.

Observamos que o maior diferencial desta perspectiva curricular, no que tange às orientações didático-metodológicas é o forte apelo à consideração dos agenciamentos maquínicos (encontros entre professor, regras e normas da escola, apontamentos da direção escolar, cultura patrimonial da comunidade etc.), em especial, a fala dos estudantes. Todavia, entendemos que, se a “escrita-curriculo” está seguindo uma certa sequência ou fórmula, tal como foi apontado por alguns professores do GD e por nós (se levarmos em consideração apenas a comanda das aulas), deduzimos que isso só pode estar acontecendo por desatenção com os agenciamentos maquínicos. Isso porque uma perspectiva didática que se predispõem sensível aos agenciamentos e acontecimentos deveria seguir invariavelmente por caminhos improváveis, uma vez que é impossível antever a fala dos alunos.

Na direção contrária do que parecem afirmar os participantes (quando se referem aos procedimentos didáticos), vimos que a criação da “escrita-curriculo” não se dá como conjunto exaustivo de técnicas internalizadas que o professor aplica automaticamente. Ela é um elemento traduzido, continuamente agenciado e, por conta das multiplicidades que a envolvem, dos diferentes sentidos que os professores podem atribuir aos enunciados pedagógicos, a “escrita-curriculo” se singulariza.

Nessa concepção, a “escrita-curriculo” só se constitui ao se agenciar. Para nós, ela só existe se for tomada em modelo de *rizoma*, ou seja, aberta para 1) *conexões*, não tem início nem fim, mas meio; 2) *heterogênea*; 3) *múltipla*, sem unidades e definições territorializantes; 3) sem eixos estruturais pois promove uma *ruptura a-significante*; 4) *cartográfica*, pois funciona como um mapa, aberto, conectável, desmontável, reversível e por isso; 5) impossível de ser *decalcado* ou copiado.

No entanto, vimos que a “escrita-curriculo” tem funcionado, entre o que é visto e dito nos discursos modernos e uma escrita devir. Aqui, o devir está em dois momentos, na tradução da literatura, ou seja, nos agenciamentos coletivos de enunciação e nos graus de abertura para os agenciamentos maquínicos de corpos.

No quesito linhas de força, vimos que a “escrita-curriculo” não pode ser apenas constituída de linhas de fuga, muito menos, que, por possuir linhas duras, perde-se em intensidade e objetividade. Mapeamos que neste entrecruzar de linhas, a escrita curricular é sim repleta de linhas molares tais como: as leis educacionais, as regras e normas do regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico, a concepção cultural e seus procedimentos didáticos. Mas que também se abre a agenciamentos moleculares: a

cultura dos alunos, seus desejos, atitudes, falas, as disposições espaciais, temporais e os princípios pedagógicos.

Por linhas de fuga, entendemos que por tão efêmeras que são, não se territorializam em enunciados pedagógicos, passam pela “escrita-curriculum” como acontecimentos e agenciamentos inesperados, disruptivos e criadores. Um exemplo que citamos é o caso da professora participante que elaborou todas as atividades pedagógicas da Educação Física na perspectiva cultural com atividades de vivência e fora da escola, porque trabalhou com questões de utilização dos espaços públicos.

Por fim, o professor não é uma fonte originária, racional, produtora do novo, muito menos um aplicador de um conjunto de enunciados aos quais ele se submete e se contenta apenas em replicar. Ele atua dentro dos agenciamentos, como mais uma dentre outras forças que se engendram na elaboração da “escrita-curriculum”. Porque, tal como disse Schérer (2005, p. 1187), “a grande ideia deleuziana, a grande fórmula segundo Deleuze, é que as ideias não estão na cabeça, mas fora de nós. Elas não estão dentro, mas fora”.

POST-SCRIPTUM⁹⁶ SOBRE A ESCRITA-CURRÍCULO

Se podemos falar em estética da existência, em estilística do viver, e se educar é (re)criar modos de viver, *lócus* de vida, (re)produção de tipos de vida, logo, defendemos as virtualidades da estilística e da estética nas áreas da educação e do currículo.

Aparece como uma virtualidade, que ainda caminha com passos racionais, modernos, conservadores, sendo mais possibilidade do que virtualidade, mas que se incomoda com a inflexão e a mesmice dos métodos ortodoxos e intransigentes.

Por isso se lança, ainda timidamente, na direção do novo e da criação. Com um pé na molaridade, outro na molecularidade, e os olhos nas linhas de fuga, e mais: apaixonados pela subversão das regras e desejando a desrupção do sistema, os professores-escritores-artistas-capoeiras esperam atentos aos acontecimentos. Isso porque a cada golpe imanente dos agenciamentos maquínicos, eles desferem outro, e assim se dá a escrita, a obra e o jogo.

Professor 1: Mas olha que legal então, talvez eu esteja me equivocando, mas um momento de contingência, um momento de problema [um golpe] te colocou a trazer os procedimentos de maneira diferente [contragolpe].

Agem a partir de formas brutas, se inspiram em posições ético-políticas, ainda entre críticas e estéticas, e que muito se dá pela intuição e pelos reflexos. Provocam uma verdadeira experiência, agenciada, contingenciada, complexa, vetorizada, micropolitizada, provisória e efêmera no espaço-tempo escolar. Isso mesmo! Uma experiência, e não um projeto. Porque projeto tem início, meio e fim, e na experiência o que vale é o meio.

A escrita-currículo é tudo isso: criação e cópia, entre o fazer-como, fórmula, “receitinha”, amarras e *laissez-faire*. Sua potência se mostra onde todas estas fases coexistem, se atravessam, brigam entre si, acontecem e se produzem, das maneiras mais distintas. Não tanto por mérito ou capacidade do escritor-artista-capoeira, mas pelo encantamento do agente-apreciador via sua enorme habilidade de imaginação.

⁹⁶ Título inspirado no texto *Post-Scriptum sobre a sociedade do controle*. (DELEUZE, 1997).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. A imanência Absoluta. In: ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 322f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

ALVIANO JÚNIOR, W. **Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular**. 2011. 270f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

APPLE, M. W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 61-67, jan./abr. 2001.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BIANCO, G. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**. vol. 2, n.27, jul./dez, 2002.

_____. Otimismo, Pessimismo, Criação: Pedagogia do Conceito e Resistência. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 26, n. 93, set./dez. 2005.

BOBBITT. F. J. **The Curriculum**. Boston, Houghton Mifflin Company, 1918.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. **Diário Oficial da União**. 20 de dezembro de 1996.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Editorial Ariel. 2001.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

_____. **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes. 2012.

CANEN, A. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói: Intertexto, 2001. p. 63-77.

_____. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, nº 2, p. 89-102, jul./dez. 1999.

CANEN, A. LUCAS, S. Avaliando Multiculturalmente um Projeto Educacional: o caso das “Escolas do Amanhã”. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 328-343, set./dez. 2011.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./out./nov./dez, 2002.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana**: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

CHIQUITO, M. S. **Planejamento de Ensino**: Formas de Ver e Maneiras de Dizer a Política Curricular. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná: PUCPR, 2007.

_____. **Infância, didática, salvacionismo**: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius. 2014. 152f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p.11-35.

CONNOR, S. **Cultura Pós-Moderna**: Introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

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

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

_____. **Por Um Inferno Em Educação, Nietzsche, Deleuze e Afins**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2002c.

_____. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Notas. In: HEUSER, E. M. D. (Org.) **Caderno de notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

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

_____. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis**, Cidade, Vol. 6, n. 1, páginas, agosto, 2013a.

- _____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013b.
- _____. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.
- CORAZZA, S. M.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 133-149.
- DALAROSA, P. C. **Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia**. Porto Alegre: UFRGS. (Escrileituras. Caderno de Notas 4), 2012.
- DAL'IGNA, M. C. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. **Nietzsche e a filosofia**. 1976. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- _____. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. ¿Que és un dispositivo? In: _____. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.
- _____. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992a, p. 219-226.
- _____. Carta a um crítico severo. In: _____. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992b, p. 11-22.
- _____. **Abecedário de Gilles Deleuze**. PARNET, A. V. Produzido e realizado: Pierre-André Boutang, Éditions Montparnasse, Paris. 1996. Disponível em: <<http://www.docspt.com/index.php?topic=16463.0>>. Acesso em 12 dezembro de 2015.
- _____. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- _____. **Proust e os signos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Em que se pode reconhecer o Estruturalismo. In: **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo, 2. Reimp.: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a.

_____. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.

_____. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, S. **Lógica do acontecimento** – Deleuze e a Filosofia. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. Partir, evadir-se, traçar uma linha: Deleuze e a literatura. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 2, 62, maio/ago. 2007.

ESCUDEIRO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

ESCUDEIRO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavallo. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 243-276.

- _____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e Método II: complementos e índice.** 5ª Ed. Petropolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2010.
- GALLO, S. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 47-78, jul./dez. 2000.
- _____. **Deleuze & a Educação.** 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-87.
- GIROUX, H. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática pedagógica dos professores de Educação Física.** 2007. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.
- _____. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo.** 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.
- GRANT, C. A.; WIECZOREK, K.; Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools. **Teachers College Record**, v. 102, n. 5, p. 913-935, abril, 2000.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUTIÉRREZ, J. Consignas para el despegue de un grupo de discusión: un modelo de presentación. **Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, Madri, n.2, p. 153-166, jan. 1999.
- _____. Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. **Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, 2001.
- _____. **Dinámica del grupo de discusión.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2008.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 3º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

IBÁÑEZ, J. **Más allá de la sociología**. El grupo de discusión: teoría y crítica (5ª ed.) Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

_____. Como se realiza una investigación mediante grupo de discusión? In: M. G. Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira. **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación** (3a ed.). Madrid: Alianza Editorial, 2010.

KASTRUP, V.; BARROS, L. P. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. RS - Porto Alegre: Sulina, 2009.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

KLUGE, A.; VOGL, J. O que é um rizoma? Prime Time. S/D. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2k-wWziPk-g>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**. Cidade, vol.2, n.27, p.123-130, jul./dez. 2002.

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

_____. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física**, 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, v. 51, n. 5, p. 1-10, fevereiro, 2010.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e Culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural**. 2013. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.

LIPPI, B. G. **Formação contínua de professores de educação física do Estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?** 2009. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

MACHADO, R. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **Deleuze, a Arte e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MALUFE, A. C. Deslocamentos do sentido em Deleuze: implicações para a leitura. **Alegrear**, n. 08, p. 1-12, dez. 2011.

MARTINS, H. H. T de S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAZZONI, A. V. “**Eu vim do mesmo lugar que eles**”: Relações entre experiências pessoas e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou *Sobre como fazemos* nossas investigações. In: _____. (Orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014a.

_____. (Orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014b.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Cidade, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

_____. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

MURICY, A. C. **Pastinha, uma vida de capoeira** (Documentário). Dirigido por. Brasil, 1998, 16mm, cor, 52 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-unP_tdBiKI. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** a perspectiva dos seus autores. 2011. Tese (Livre-Docência). 331f. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011a.

_____. **A reflexão e a prática do ensino - Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011b.

NEIRA, M. G; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física e culturas:** ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

_____. (Orgs.). **Educação Física e culturas:** ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2014.

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

_____. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar:** poder, identidade e diferença. 2006. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2006.

_____. **Frankenstein, monstros e o Ben 10:** fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 287f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

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

PARAÍSO, M. A. Pesquisas Pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

_____. Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras bem-sucedidas. Trabalho apresentado na **VI Reunião Anual da ANPEd-Sudeste**. Belo Horizonte, 2005.

PASSETTI, E. Anarquismo e Sociedade do Controle: O que estamos fazendo de nós mesmos? **Colóquio Foucault/Deleuze**: Unicamp, São Paulo, 2000.

PAULO-BENATTE, A. Deleuze e a política da literatura: algumas observações. **Uniletras**. Ponta Grossa, v. 34, n. 1, p. 91-96, jan./jun. 2012.

PÉREZ GALLARDO, J. S. (Org.) **Educação física escolar:** do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PELBART, P. P. **Vida Capital:** Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Geofilosofia, educação e pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**. Cidade, n. 27(2) p. 77-87, jul./dez. 2002.

SANTOS, Z. A. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: UNICAMP-IFCH, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física**/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SILVA, S. S. **Educação Física escolar versus Projeto Social Esportivo: quando os donos da casa perdem o jogo**. 2010. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Educação Pós-Crítica e formação docente. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, n. 8, junho, 1997.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. **O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, M. M. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2012.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança, por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares em pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2013.

VINCI, C. R. F. G. **Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari**. 2014. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. São Paulo: Vozes, 2013.

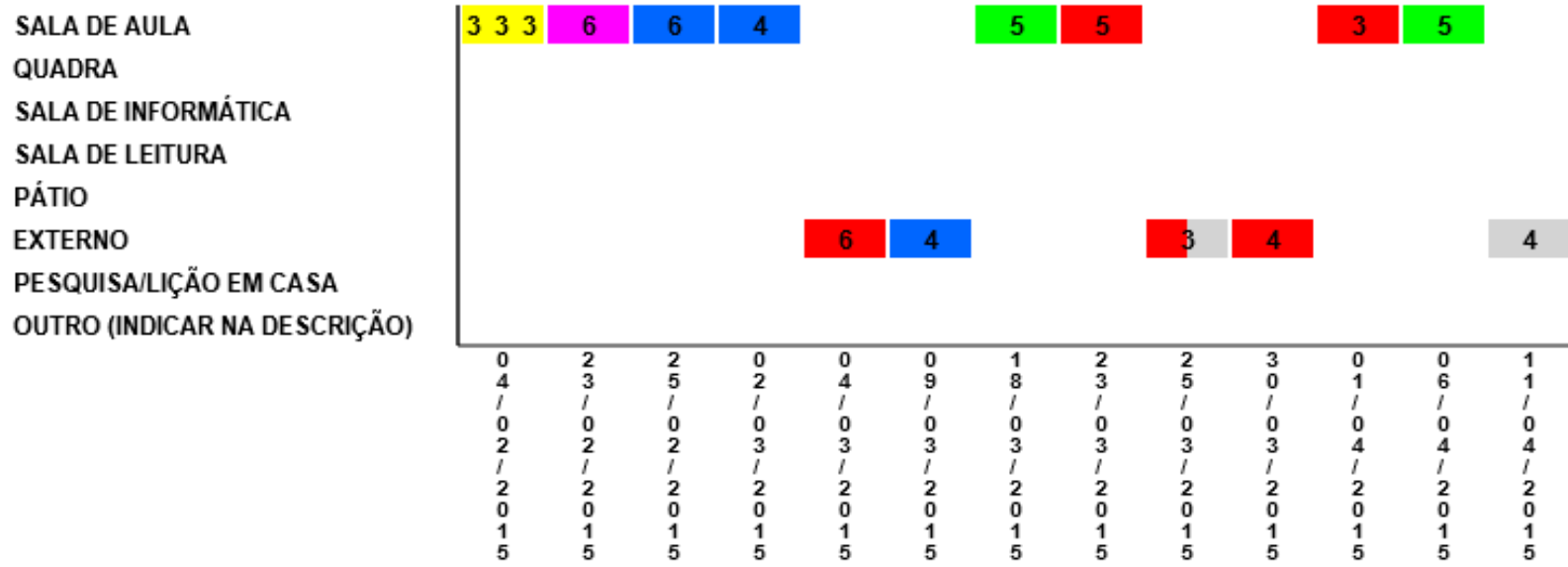
ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro, 2004.

ANEXO A – DESENHOS DO DIÁRIO DE BORDO

Legenda:

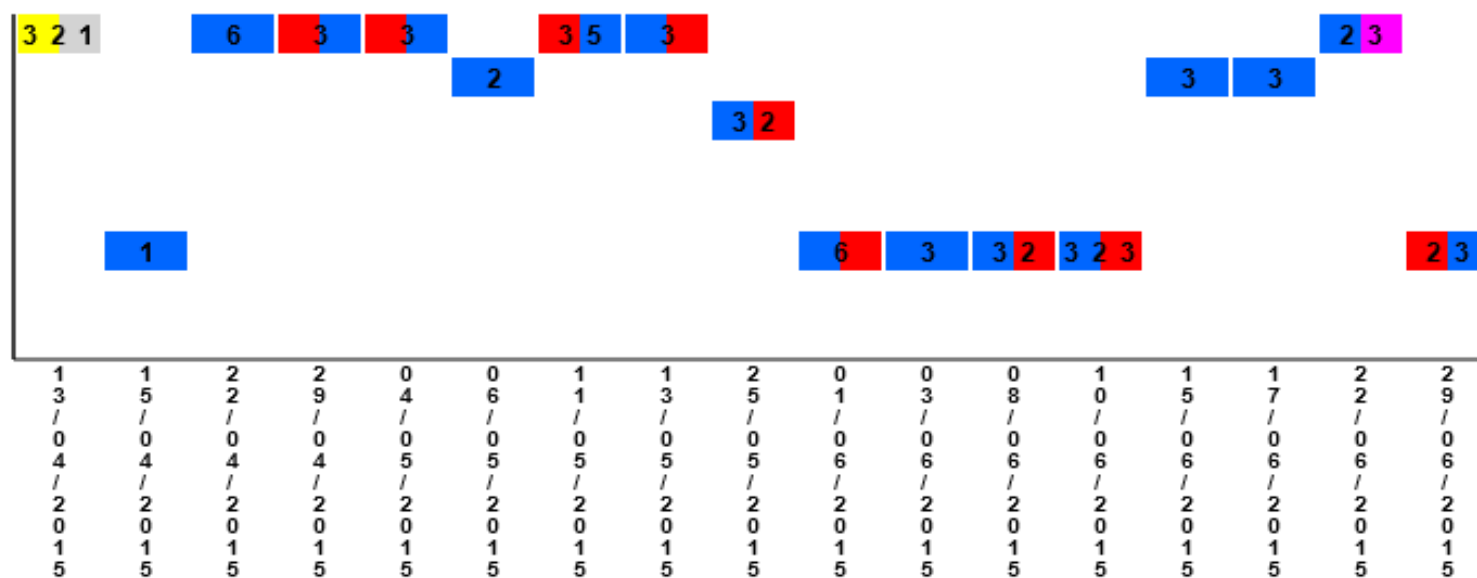
Procedimentos didáticos	Princípios
Mapeamento	Reconhecimento da Cultura da Comunidade (1)
Ressignificação	Justiça Curricular (2)
Aprofundamento	Evitar o Daltonismo Cultural (3)
Ampliação	Descolonização do currículo (4)
Registro	Ancoragem Social dos Conhecimentos (5)
Avaliação	Nenhum (6)

1)

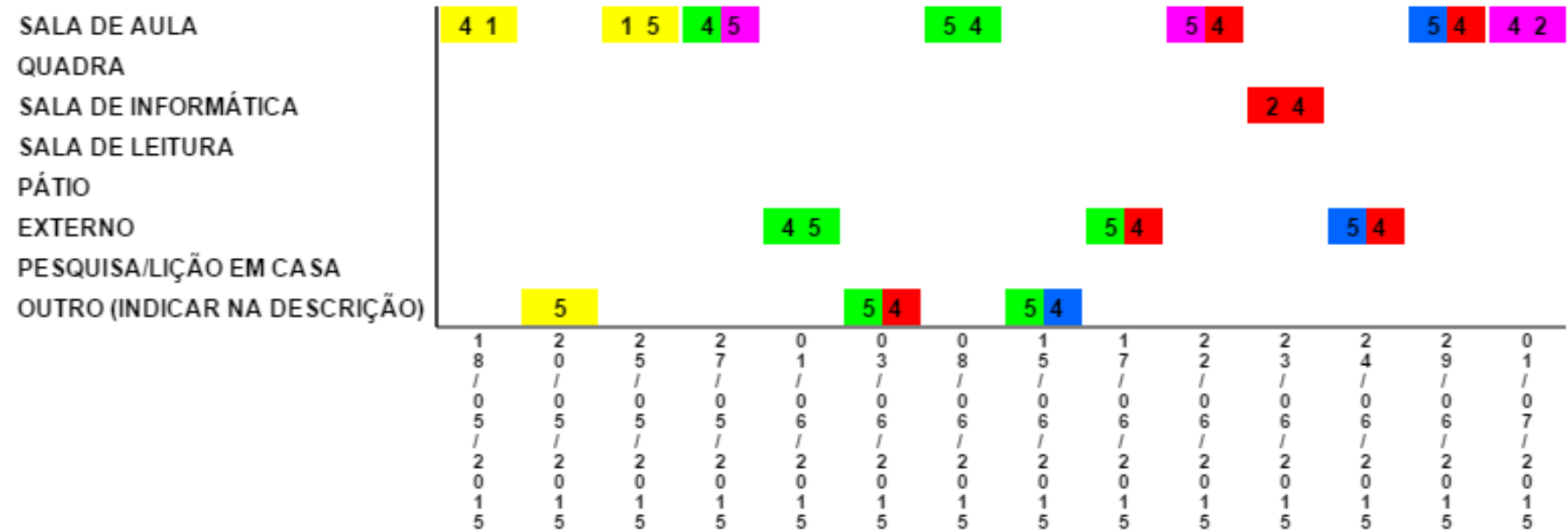


2)

SALA DE AULA
 QUADRA
 SALA DE INFORMÁTICA
 SALA DE LEITURA
 PÁTIO
 EXTERNO
 PESQUISA/LIÇÃO EM CASA
 OUTRO (INDICAR NA DESCRIÇÃO)

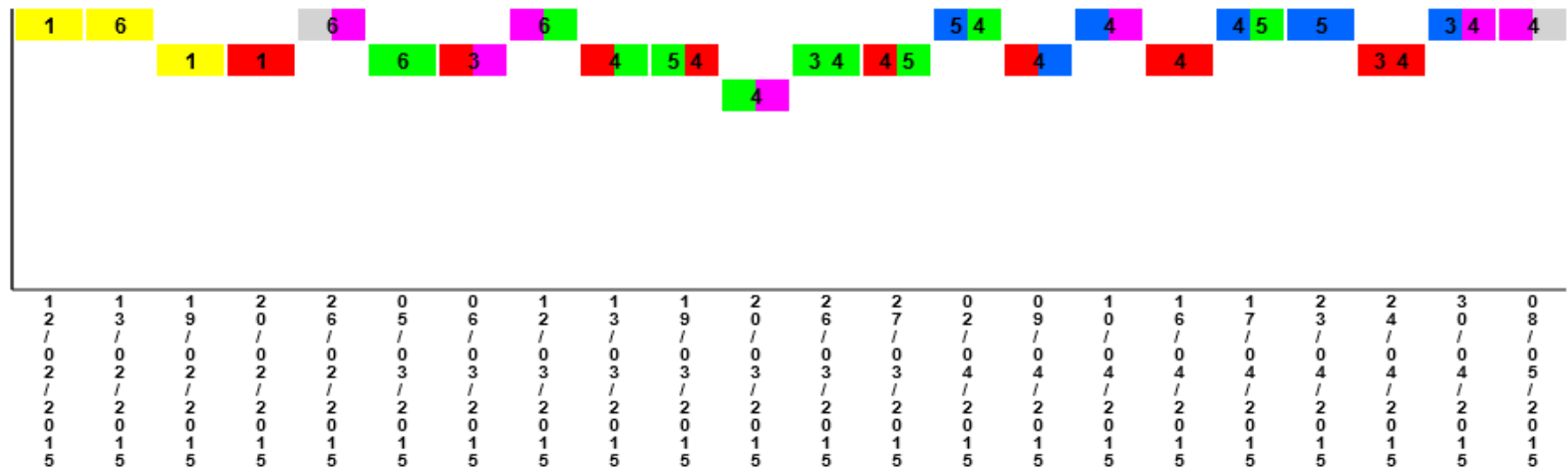


3)



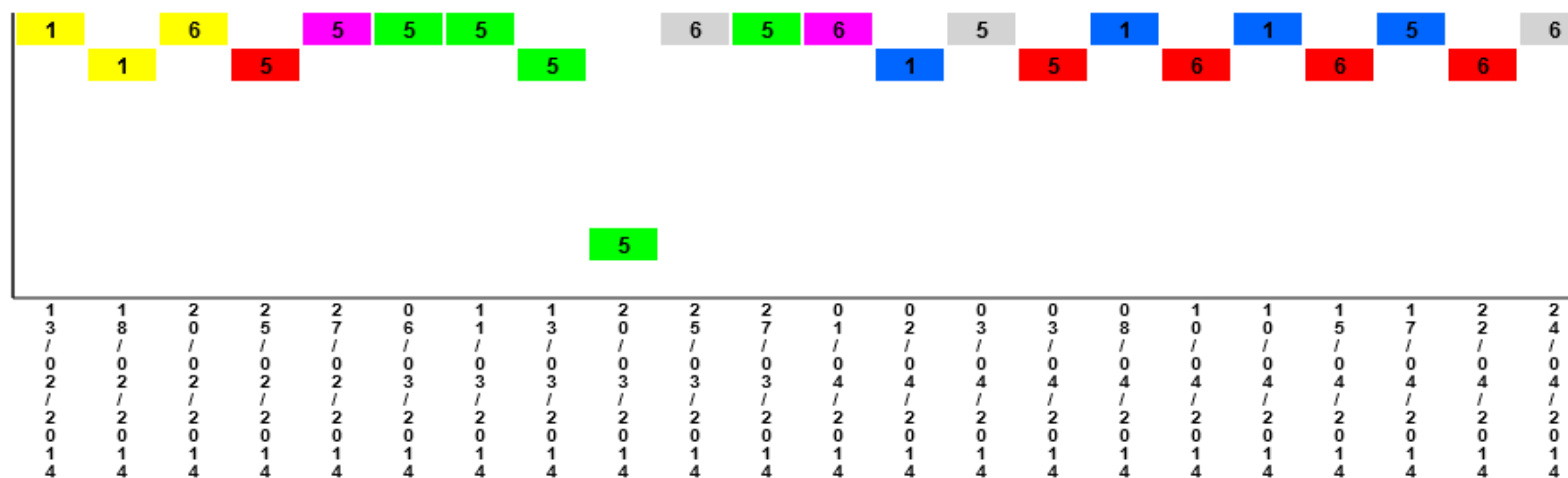
4)

SALA DE AULA
 QUADRA
 SALA DE INFORMÁTICA
 SALA DE LEITURA
 PÁTIO
 EXTERNO
 PESQUISA/LIÇÃO EM CASA
 OUTRO (INDICAR NA DESCRIÇÃO)



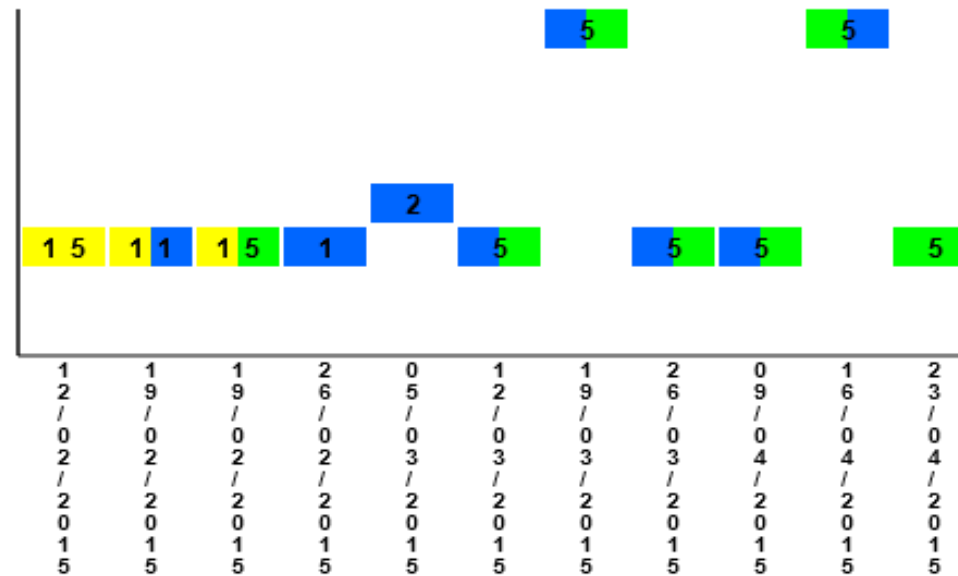
5)

SALA DE AULA
 QUADRA
 SALA DE INFORMÁTICA
 SALA DE LEITURA
 PÁTIO
 EXTERNO
 PESQUISA/LIÇÃO EM CASA
 OUTRO (INDICAR NA DESCRIÇÃO)



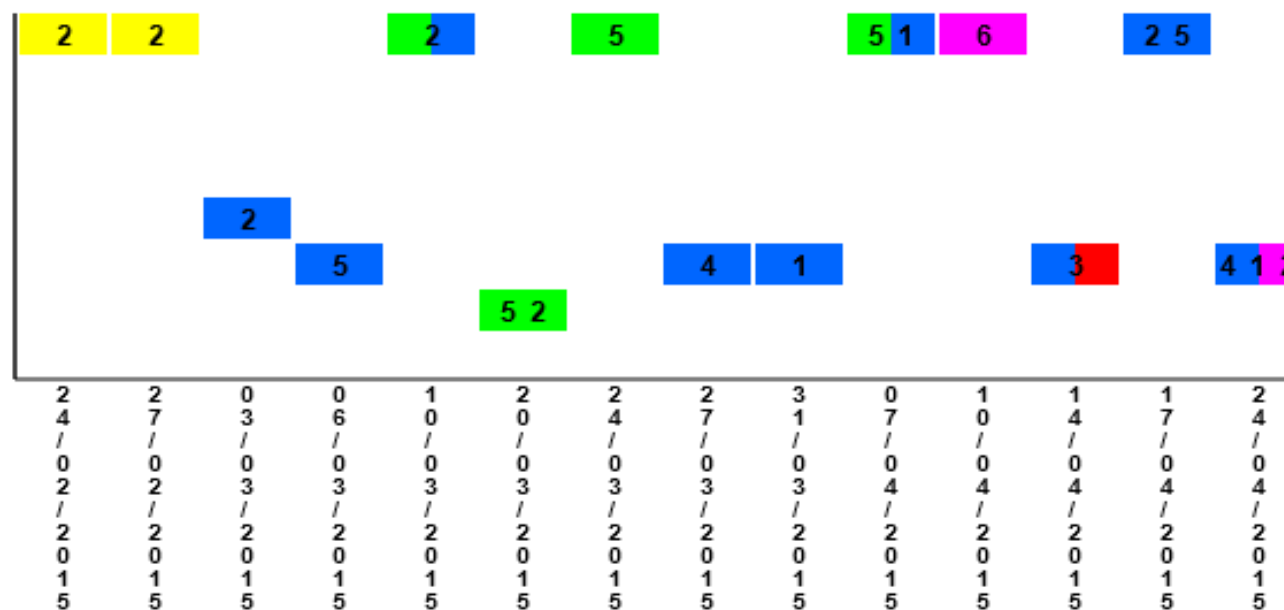
6)

SALA DE AULA
 QUADRA
 SALA DE INFORMÁTICA
 SALA DE LEITURA
 PÁTIO
 EXTERNO
 PESQUISA/LIÇÃO EM CASA
 OUTRO (INDICAR NA DESCRIÇÃO)



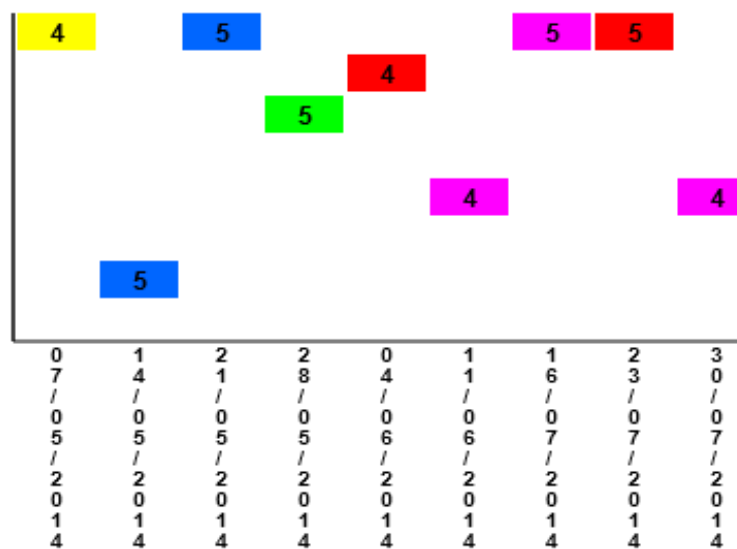
7)

SALA DE AULA
 QUADRA
 SALA DE INFORMÁTICA
 SALA DE LEITURA
 PÁTIO
 EXTERNO
 PESQUISA/LIÇÃO EM CASA
 OUTRO (INDICAR NA DESCRIÇÃO)



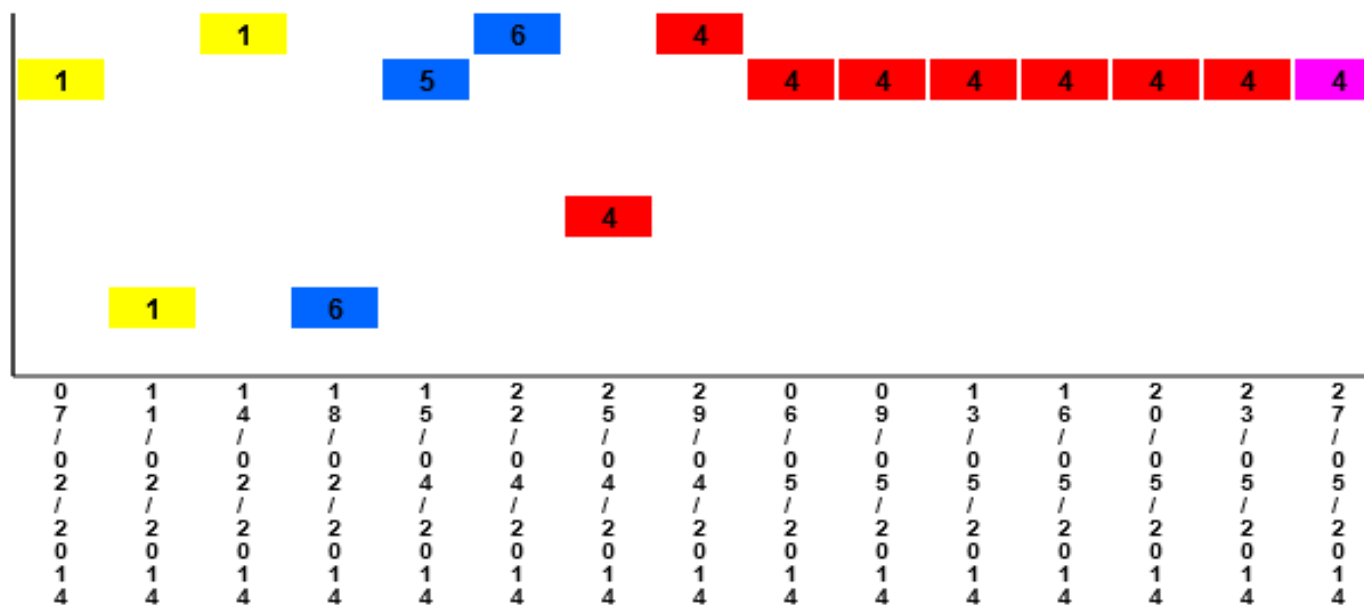
8)

SALA DE AULA
 QUADRA
 SALA DE INFORMÁTICA
 SALA DE LEITURA
 PÁTIO
 EXTERNO
 PESQUISA/LIÇÃO EM CASA
 OUTRO (INDICAR NA DESCRIÇÃO)

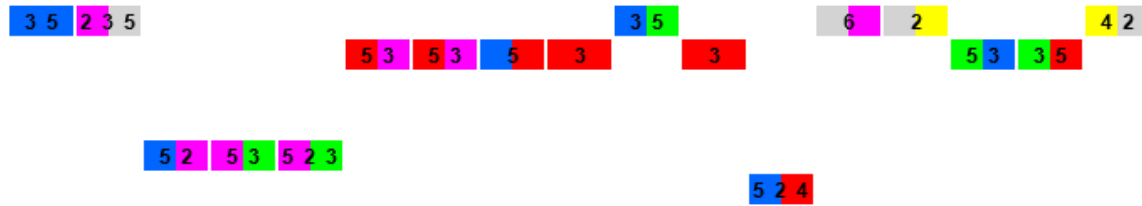


9)

SALA DE AULA
 QUADRA
 SALA DE INFORMÁTICA
 SALA DE LEITURA
 PÁTIO
 EXTERNO
 PESQUISA/LIÇÃO EM CASA
 OUTRO (INDICAR NA DESCRIÇÃO)

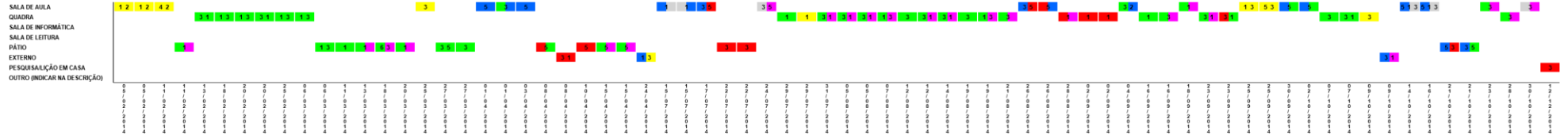


2° PARTE

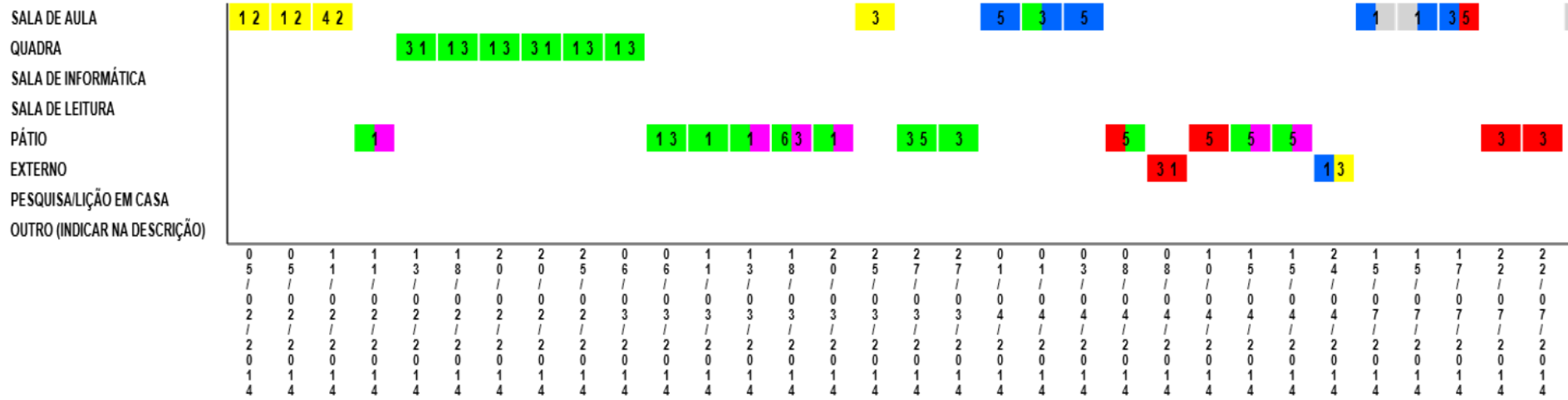


2	2	2	0	0	1	1	1	2	2	2	0	0	0	1	1	1
2	8	9	5	6	2	3	9	0	6	7	2	3	9	0	6	7
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

11)



1º PARTE



**ANEXO B – REGISTRO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PROPOSTAS
PELOS PROFESSORES PARCEIROS COM BASE NO ITEM “BREVE
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.**

REGISTRO 1: FREVO (13 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
04/02/2015	LANCEI ALGUMAS PERGUNTAS SOBRE AS PRATICAS CORPORAIS RELACIONADAS AO CARNAVAL.
23/02/2015	REGISTRO NO CADERNO.
25/02/2015	ASSISTIMOS UM VIDEO SOBRE PASSOS DO FREVO
02/03/2015	VIVENCIA DO FREVO OM GUARDA CHUVA
04/03/2015	VIVENCIADO FREVO
09/03/2015	CONSTRUÇÃO DE COREOGRAFIA
18/03/2015	APROFUNDAMENTO VIDEO DE CAPOEIRA E FREVO
23/03/2015	ANALISE DAS MARCHINHAS DE FREVO
25/03/2015	CONSTRUÇÃO DE COREOGRAFIA E PRODUÇÃO DE MARCHINHAS
30/03/2015	APRESENTAÇÃO DOS DIFERENTES GRUPOS
01/04/2015	CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS MARCHINHAS E APRESENTAÇÃO
06/04/2015	DISCUSSÃO SOBRE O VIDEO AMSTAD E SUA RELAÇÃO DO FREVO COM A IDENTIDADE CULTURAL DO POVO
11/04/2015	APRESENTAÇÃO DA COREOGRAFIA

REGISTRO 2: ESPORTES RADICAIS (17 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
13/04/2015	MAPEAMENTO: LANCEI ALGUMAS PERGUNTAS QUE NORTEARAM A AULA.
15/04/2015	INICIAMOS UMA VIVÊNCIA DE SKATE. DEPOIS SOCIALIZARAM AS DIFERENTES MANOBRAS.
22/04/2015	PARTES DO SKATE E SUAS MODALIDADES.

29/04/2015	ATIVIDADE DE DESFAMILIARIZAÇÃO. ASSISTIMOS UM VÍDEO DE UM SKATISTA DEFICIENTE (OG DE SOUZA) E VÍDEO SOBRE O ENSINO DA MANOBRA OLLIE.
04/05/2015	DESFAMILIARIZAÇÃO. ASSISTIMOS UM VÍDEO DA KARINA BUFONI E UM OUTROS SOBRE MANOBRAS BÁSICAS DO SKATE STREET.
06/05/2015	VIVENCIA DO SKATE NA QUADRA E NA SALA DE INFORMÁTICA.
11/05/2015	LEITURA DO VÍDEO SOBRE AS DIFERENTES CULTURAS NO SKATE. GANGSTER X PUNK
13/05/2015	VÍDEO DE CRIAÇÃO DE MANOBRAS (RODNEY MULLEN). VIVÊNCIA.
25/05/2015	BUSCA DE INFORMAÇÕES SOBRE O SLACK LINE.
01/06/2015	VIVÊNCIA DO SLACK LINE.
03/06/2015	VIVENCIA DA MODALIDADE LONG LINE
08/06/2015	VIVENCIA DO LONG LINE E SKY LINE
10/06/2015	VIVÊNCIA DO LE PARKOUR E ENTREVISTA COM O CLAYTON (PRATICANTE DA MODALIDADE).
15/06/2015	RETOMADA DOS CONTEÚDOS SOBRE AS DIFERENTES MODALIDADES PRATICADAS E SEUS ELEMENTOS NA SEQUENCIA FIZEMOS A VIVÊNCIA
17/06/2015	RETOMADA DOS CONTEÚDOS. VIVÊNCIA DO SKATE, SLACK LINE E LE PARKOUR.
22/06/2015	RETOMADA DOS CONTEÚDOS DAS TRÊS MODALIDADES EM SALA DE AULA.
29/06/2015	LEITURA INICIAL NA AULA SOBRE AS PARTES DA BICICLETA, MODALIDADES E DEPOIS VIVÊNCIA.

REGISTRO 3: PARKOUR (14 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
18/05/2015	MAPEAMENTO ACERCA DO QUE OS ALUNOS/AS CONHECIAM DE PARKOUR.

20/05/2015	VIVÊNCIA INICIAL DO PARKOUR NO PARQUINHO DA ESCOLA. OS ALUNOS/AS VIVENCIARAM OS GESTOS QUE CONHECIAM.
25/05/2015	DE ACORDO COM O MAPEAMENTO INICIAL, A TEMATIZAÇÃO DEFINIDA FOI: "O/A PRATICANTE DE PARKOUR". VIVÊNCIA DO PARKOUR NO PARQUINHO DA ESCOLA.
27/05/2015	ASSISTIMOS VÍDEOS TUTORIAIS E DA PRÁTICA DE PARKOUR. APÓS, DISCUTIMOS ACERCA DOS GESTOS CARACTERÍSTICOS DO PARKOUR PRESENTES NOS VÍDEOS. REGISTRAMOS OS DADOS NO CADERNO.
01/06/2015	RETOMADA DA AULA ANTERIOR (VÍDEOS). VIVENCIAMOS, ALGUNS GESTOS NO PARQUINHO DA ESCOLA E NO ESPAÇO EXTERNO À QUADRA (QUE POSSUI GRADES, BANCOS, TRONCOS DE ÁRVORES ETC).
03/06/2015	FORMAMOS PEQUENOS GRUPOS PARA VIVENCIAREM NO PARQUINHO. EM SEGUIDA, A ATIVIDADE FOI DEMONSTRAR AOS OUTROS GRUPOS OS GESTOS VIVENCIADOS E OS LOCAIS POSSÍVEIS DE SEREM VIVENCIADOS (GANGORRAS, ESCORREGADOR, PAREDES, GRADES, ÁRVORES, TRONCOS, BARRA FIXA ETC).
08/06/2015	DISCUSSÃO SOBRE A VIVÊNCIA REALIZADA NA AULA ANTERIOR PELOS GRUPOS. REGISTRAMOS NO CADERNO.
15/06/2015	CONVIDAMOS UM ALUNO PRATICANTE DE OUTRA TURMA PARA NOS EXPLICAR COISAS REFERENTES AO PARKOUR. INICIAMOS A AULA NA SALA DE AULA E DEPOIS FOMOS AO PARQUINHO.
17/06/2015	DUAS ALUNAS UTILIZARAM SEUS CELULARES E SOCIALIZARAM COM A TURMA SOBRE AS SUAS PESQUISAS. NESSA DISCUSSÃO, CONVERSAMOS SOBRE O CONTEXTO DE ORIGEM, AS CARACTERÍSTICAS DE LIBERDADE DO PARKOUR, OS TRACEUS E AS TRACEUSES). APÓS, FOMOS AO PARQUINHO PARA CRIAR ALGUNS PERCURSOS NA ESCOLA.
22/06/2015	CONFECÇÃO DOS PERCURSOS CRIADOS E VIVENCIADOS NA AULA PASSADA, EM PEQUENOS GRUPOS. COMBINAMOS QUE APRESENTAREMOS OS PERCURSOS NAS AULAS SEGUINTE E TAMBÉM QUE JOGAREMOS JOGOS VIRTUAIS DE PARKOUR.
23/06/2015	VIVÊNCIA DE JOGOS VIRTUAIS DE PARKOUR. HOVE A TROCA DE AULAS COM OUTRA PROFESSORA.

24/06/2015	O INÍCIO DA AULA FOI NA SALA DE AULA. DISCUTIMOS ACERCA DO JOGO VIRTUAL EM QUE O PRATICANTE DE PARKOUR FOGE DA POLÍCIA PARA NÃO SER PEGO. ALGUNS/AS ALUNOS/AS PERCEBERAM O PRECONCEITO CONTRA O/A PRATICANTE DE PARKOUR E QUE ESSE TIPO DE JOGO REFORÇA ESSA IDENTIDADE.
29/06/2015	NO INÍCIO, FIZEMOS A LEITURA DE UM TEXTO E CONVERSAMOS ACERCA DO PRECONCEITO CONTRA OS TRACEURS E AS TRACEUSES. APÓS, FOMOS AO PARQUINHO FINALIZAR AS APRESENTAÇÕES DOS GRUPOS DE SEUS PERCURSOS.
01/07/2015	CONVERSAMOS SOBRE A TEMATIZAÇÃO DO PARKOUR. CADA ALUNO/A REGISTROU NUMA FOLHA O QUE APRENDEU COM AS AULAS.

REGISTRO 4: HANDEBOL (22 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
12/02/2015	MAPEAMENTO SOBRE O HANDEBOL. CONVERSA E REGISTRO DO QUE CONHECIAM DO HANDEBOL. *** NESSA TEMATIZAÇÃO, PRETENDO CONSIDERAR O PRINCÍPIO DA ANCORAGEM SOCIAL DOS CONHECIMENTOS E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO (ESTUDAR O HANDEBOL EM UMA OUTRA PERSPECTIVA)
13/02/2015	DISCUSSÃO SOBRE AS RESPOSTAS DA ATIVIDADE DE MAPEAMENTO.
19/02/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL, CONSIDERANDO AS FALAS DOS/AS ALUNOS/AS.
20/02/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO JOGO FORAM ALTERADAS PELA TURMA, COLETIVAMENTE.
26/02/2015	DISCUSSÃO SOBRE A AULA ANTERIOR, COM RELAÇÃO AO JOGO DE HANDEBOL. A PARTIR DESSE DIA, CADA AULA SERÁ REGISTRADA POR UM ALUNO/A (OU POR UMA DUPLA) DA TURMA.
05/03/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL. RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS DE COMPREENSÃO DO JOGO (EX: ALGUNS ENTRAVAM DENTRO DA ÁREA. QUEM SABIA JOGAR, RELEMBRAVA PRA ELES QUE NÃO PODIAM ENTRAR NA ÁREA).

06/03/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL, CONSIDERANDO AS DISCUSSÕES FEITAS NA AULA ANTERIOR. SUGERI PESQUISAS DIVERSAS ACERCA DO HANDEBOL.
12/03/2015	ALUNOS/AS TROUXERAM AS PESQUISAS (A MAIORIA FOI SOBRE AS REGRAS DO JOGO). SOCIALIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS, COM A TURMA. SUGERI QUE CONTINUASSEM PESQUISANDO OUTRAS "COISAS" DO HANDEBOL, E NÃO SÓ REGRAS.
13/03/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL, CONSIDERANDO AS "REGRAS" DISCUTIDAS ANTERIORMENTE.
19/03/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL, CONSIDERANDO AS "RESSIGNIFICAÇÕES" FEITAS PELA TURMA. ALUNOS/AS TROUXERAM PESQUISAS SOBRE AS "TÉCNICAS" (GESTOS) DO HANDEBOL (UMA PESQUISA FOI FEITA POR UM ALUNO QUE TEM UM AMIGO QUE JOGA HANDEBOL).
20/03/2015	SOCIALIZAÇÃO DAS PESQUISAS FEITAS SOBRE OS GESTOS (NA SALA DE AULA). APÓS, ASSISTIMOS ALGUNS VÍDEOS DE JOGOS DE HANDEBOL (MASCULINO E FEMININO) NA SALA DE INFORMÁTICA.
26/03/2015	SUGESTÃO DE UM ALUNO DA TURMA: VIVENCIAR ALGUNS GESTOS DO HANDEBOL, SOCIALIZADOS NA AULA ANTERIOR (ARREMESSO, PASSE, DRIBLE ETC).
27/03/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL, CONSIDERANDO AS RESSIGNIFICAÇÕES FEITAS PELA TURMA ATÉ O MOMENTO. CONVIDEI UM ALUNO DO 9º ANO QUE É PRATICANTE DE HANDEBOL (ELE DEU INFORMAÇÕES SOBRE OS GESTOS DO GOLEIRO QUE NÃO CONHECÍAMOS: POSIÇÃO "X" E "CAIXOTE").
02/04/2015	SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISA DE UMA ALUNA SOBRE A ORIGEM DO HANDEBOL. DISCUTIMOS ACERCA DA "EUROPEIZAÇÃO" DO HANDEBOL E O QUANTO ESSA INFLUÊNCIA EUROPEIA-ESTADUNIDENSE ESTÁ PRESENTE EM NOSSAS VIDAS.
09/04/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL. SOLICITEI PESQUISAS ACERCA DA SITUAÇÃO DO HANDEBOL BRASILEIRO (COM VISTAS À RELACIONAR ISSO À "EUROPEIZAÇÃO" DA ORIGEM DO HANDEBOL).
10/04/2015	FIZ A LEITURA DE UMA NOTÍCIA ACERCA DA ATUAL MELHOR JOGADORA DO MUNDO DE HANDEBOL, QUE É BRASILEIRA. APÓS, CONVERSAMOS E REGISTRAMOS

	SOBRE ISSO SER IMPORTANTE PARA O BRASIL OU PARA ELA.
16/04/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL, CONSIDERANDO AS RESSIGNIFICAÇÕES DA TURMA.
17/04/2015	SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISA FEITA POR UM ALUNO. ELE TROUXE OS NOMES DOS TIMES DE HANDEBOL BRASILEIRO. QUANDO FIZEMOS A LEITURA, NINGUÉM CONHECIA OS TIMES, MAS UMA ALUNA PERCEBEU QUE A MAIORIA DELES TINHA RELAÇÃO AO NOME DE UMA UNIVERSIDADE. ENTÃO, SUGERI UMA PESQUISA SOBRE O TEMA.
23/04/2015	DISCUSSÃO BREVE ACERCA DO ASSUNTO DAS UNIVERSIDADES OFERECEREM BOLSA DE ESTUDOS PARA ATLETAS.
24/04/2015	VIVÊNCIA DO JOGO DE HANDEBOL, COM RESSIGNIFICAÇÕES FEITAS PELA TURMA.
30/04/2015	ASSISTIMOS UM VÍDEO FEITO POR UM BOLSISTA DO PIBID. ELE ENTREVISTOU SUA AMIGA QUE É JOGADORA DE HANDEBOL UNIVERSITÁRIA. APÓS, DISCUTIMOS SOBRE O DISCURSO DELA COM RELAÇÃO A SUA CARREIRA, A SITUAÇÃO ATUAL DO HANDEBOL BRASILEIRO E A SUA OPINIÃO SOBRE A MELH
08/05/2015	CONVERSAMOS SOBRE A FINALIZAÇÃO DO TEMA. FOI SUGERIDO A PRODUÇÃO DE UM TEXTO-RELATÓRIO SOBRE AS AULAS E COM UMA AVALIAÇÃO DE CADA UM/A. O PRAZO FOI DE UMA SEMANA PARA A ENTREGA DA ATIVIDADE

REGISTRO 5: FUTEBOL (22 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
13/02/2014	RODA DE CONVERSA COM OS/AS ALUNOS/AS SOBRE FUTEBOL
18/02/2014	CONTINUAÇÃO DA CONVERSA DA AULA PASSADA; VIVÊNCIA DO JOGO DE FUTEBOL
20/02/2014	RESPONDER QUESTÕES SOBRE FUTEBOL NO CADERNO; VIVÊNCIA DO JOGO DE FUTEBOL
25/02/2014	SUGESTÃO DE ALGUNS ALUNOS: JOGO DE CAVALINHO

27/02/2014	NO INÍCIO, EXPLICAÇÃO ACERCA DO FUNCIONAMENTO DO REGISTRO DAS AULAS PELOS ALUNOS. APÓS, VIVÊNCIA DO JOGO DE CAVALINHO E DE FUTEBOL.
06/03/2014	NA AULA ANTERIOR, ALGUMAS ALUNAS SUGERIRAM "PRATICAR AS TÉCNICAS". ENTÃO, NESSA AULA HOUVE A EXPLICAÇÃO SOBRE GESTOS DO FUTEBOL E A VIVÊNCIA DE ALGUNS DELES.
11/03/2014	EXPLICAÇÃO SOBRE MAIS GESTOS DO FUTEBOL. SUGERI PESQUISAS PARA A PRÓXIMA AULA.
13/03/2014	VIVÊNCIA DOS GESTOS DE FUTEBOL; JOGO DE CAVALINHO
20/03/2014	SOCIALIZAÇÃO DA PESQUISA DE UM ALUNO SOBRE CHUTEIRAS; VIVÊNCIA DO JOGO DE GOLZINHO (SUGESTÃO DE ALGUNS ALUNOS).
25/03/2014	DEBATE SOBRE O JOGO DE GOLZINHO DA AULA PASSADA.
27/03/2014	SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISA DE UMA ALUNA SOBRE EQUIPAMENTOS/ROUPA DOS JOGADORES; APÓS, VIVÊNCIA DO JOGO DE FUTEBOL (COM ALGUMAS ALTERAÇÕES NAS CARACTERÍSTICAS DO JOGO)
01/04/2014	CONVERSA SOBRE A VISITA DE UM JOGADOR PROFISSIONAL DE FUTEBOL. SUGERI QUE ELABORASSEM ALGUMAS QUESTÕES.
02/04/2014	(NESSE DIA, NÃO HÁ AULA DA 7A, MAS TROCAMOS AS AULAS COM OUTROS PROFESSORES); O JOGADOR ANDRÉ CASTRO (AUDAX-SP) COMENTOU SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA, SUA VIDA PROFISSIONAL, ONDE JÁ JOGOU, O DIA A DIA DO SEU TRABALHO, AS VIAGENS, AS CONVERSAS DENTRO DO VESTIÁRIO.
03/04/2014	VIVÊNCIA DO JOGO DE FUTEBOL (COM SUGESTÕES DE ALTERAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO JOGO, DE FORMA COLETIVA).
03/04/2014	DESTAQUES SOBRE A CONVERSA DA VISITA DO JOGADOR ANDRÉ CASTRO; ASSISTIMOS VÍDEOS DE FUTEBOL (INCLUINDO ALGUMAS JOGADAS DO PRÓPRIO JOGADOR), VISANDO IDENTIFICAR O QUE HAVÍAMOS ESTUDADO ATÉ O MOMENTO.
08/04/2014	SOCIALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA FEITA POR UMA ALUNA, SOBRE O FUTEBOL DE VÁRZEA. SOLICITEI QUE ENTREVISTASSEM FAMILIARES E/OU AMIGOS QUE JOGAM FUTEBOL DE VÁRZEA.

10/04/2014	VIVÊNCIA DO JOGO DE FUTEBOL, COM ALGUMAS ALTERAÇÕES NAS CARACTERÍSTICAS DO JOGO.
10/04/2014	SOCIALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE UM ALUNO, FEITA COM FAMILIAR; DISCUSSÃO SOBRE O CONTEÚDO DA ENTREVISTA.
15/04/2014	VIVÊNCIA DOS JOGOS DE FUTEBOL ATÉ AQUI REALIZADOS (CAVALINHO, GOLZINHO E JOGO DE FUTEBOL).
17/04/2014	SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE O "CAMPO DO JD. HELENA" (PRÓXIMO À ESCOLA), FEITA POR UM PROFESSOR DA ESCOLA E ANTIGO MORADOR DO BAIRRO. ELE TROUXE FOTOS E CONTOU SOBRE O ESPAÇO.
22/04/2014	DISCUSSÃO COLETIVA PARA ÚLTIMAS RESSIGNIFICAÇÕES NO JOGO DE FUTEBOL DA TURMA.
24/04/2014	QUESTÕES ABERTAS SOBRE O ESTUDO DO FUTEBOL; AUTO-AVALIAÇÃO ACERCA DA PARTICIPAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS. P.S: NÃO FOI SÓ ESSE O MOMENTO DE AVALIAÇÃO. DURANTE TODO O PROJETO OCORRERAM O DIÁLOGO, O MAPEAMENTO E OS REGISTROS DAS AULAS.

REGISTRO 6: GINÁSTICAS (11 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
12/02/2015	APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA, DOS ALUNOS E UM BREVE RELATO SOBRE O QUE FIZEMOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ANO ANTERIOR. ALGUNS ALUNOS SÃO ALUNOS DO CENTRO DESDE O ANO PASSADO E JÁ VIVENCIARAM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.
19/02/2015	A PARTIR DAS CONVERSAS COM A TURMA NA AULA ANTERIOR, DECIDIMOS COM O GRUPO QUE DURANTE ESSE PRIMEIRO SEMESTRE NOSSAS ATIVIDADES DAS AULAS SERÃO NORTEADAS PELAS PRÁTICAS GINÁSTICAS - A PROPOSTA É EXPERIMENTARMOS E DISCUTIRMOS DIVERSAS MODALIDADES DE GINÁSTICA.
19/02/2015	INICIAMOS A AULA COM UMA CONVERSA SOBRE COMO AS ATIVIDADES GINÁSTICAS ACONTECEM NOS SEUS LOCAIS DE ORIGEM (CLUBES, ACADEMIAS, ESCOLAS DE ESPORTES ETC), PARA QUE SE REALIZAM ESSAS PRÁTICAS

	CORPORAIS E QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DE CADA UMA DELAS.
26/02/2015	CONVERSAS COM OS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS GINÁSTICAS E A POSSIBILIDADE DE REALIZARMOS ALGUNS TESTES QUE SÃO REALIZADOS EM CLUBES, ACADEMIAS, MAS NA NOSSA AULA OS TESTES NÃO SERÃO COMO COMPARATIVOS DO INÍCIO E FIM DOS TREINAMENTOS POIS ESSE NÃO É O OBJETIVO DAS AULAS.
05/03/2015	NA AULA DE HOJE REALIZAMOS ALGUNS TESTES FÍSICOS QUE SÃO REALIZADOS NO INÍCIO DE UMA PRÁTICA GINÁSTICA OU ESPORTIVA. PELA DIFERENÇA ETÁRIA (ESSE GRUPO É COMPOSTO POR ESTUDANTES DE 15 A 70 ANOS) OPTEI POR UM PROTOCOLO DE TESTES PARA IDOSOS.
12/03/2015	INICIAMOS A AULA COM UMA EXPLICAÇÃO SOBRE O QUE É A ATIVIDADE AERÓBICA E PARA QUE ELAS SÃO UTILIZADAS. PERGUNTEI AOS ALUNOS SOBRE QUAIS AS ATIVIDADES AERÓBICAS ELAS CONHECIAM E AS RESPOSTAS FORAM: CAMINHADA, CORRIDA, NATAÇÃO E HIDROGINÁSTICA.
19/03/2015	RETOMAMOS O QUE SÃO AS ATIVIDADES AERÓBICAS; REALIZAMOS UMA AULA DE GINÁSTICA AERÓBICA VALORIZANDO ATIVIDADES RITMADAS (UTILIZEI MÚSICAS) - ALGUNS HOMENS FICARAM ENVERGONHADOS NO INÍCIO DA AULA, MAS OUTROS FORAM ENCORAJANDO OS COLEGAS E A AULA ACONTECEU.
26/03/2015	CONFORME OS QUESTIONAMENTOS DA AULA ANTERIOR, ORGANIZEI UMA ATIVIDADE QUE TRABALHASSE COM ATIVIDADE DE FORÇA. REALIZAMOS UM CIRCUITO COM ESTAÇÕES COM EXERCÍCIO DE AGACHAMENTO COM BASTÃO, PANTURRILHA COM BASTÃO, ABDOMINAL E EXERCÍCIOS PARA MEMBROS SUPERIOR
09/04/2015	NA AULA DE HOJE REALIZAMOS EXERCÍCIOS DE EQUILÍBRIO SOZINHOS E SOBRE O BANCO SUECO. ESSE É UM PEDIDO RECORRENTE DOS ALUNOS, QUE SEMPRE APRESENTAM QUE TEM MUITAS DIFICULDADES COM AS ATIVIDADES DE EQUILÍBRIO.
16/04/2015	REALIZAMOS NOVAMENTE ATIVIDADES RELACIONADAS AO EQUILÍBRIO. NA ATIVIDADE DE HOJE FORAM PROPOSTOS EXERCÍCIOS NO CHÃO COM A UTILIZAÇÃO DE TAPETES DE IOGA. NÃO HAVÍAMOS REALIZADOS ESSES TIPOS DE EXERCÍCIOS ATÉ O MOMENTO.

23/04/2015	HAVÍAMOS MARCADO ESSA ATIVIDADE DE CAMINHADA PARA A AULA ANTERIOR, MAS POR MOTIVOS DE CHUVA NÃO PUDAMOS REALIZA-LAS E A TRANSFERIMOS PARA HOJE. ALGUNS ALUNOS SEMPRE SOLICITAM A REALIZAÇÃO DE CAMINHADAS DURANTE AS AULAS.
------------	---

REGISTRO 7: SKATE

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
24/02/2015	IDENTIFICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES QUE OS ESTUDANTES DETÊM SOBRE A MANIFESTAÇÃO SKATE. CONFORME OS ESTUDANTES EXPUSERAM SUAS OPINIÕES, REGISTRAVA-SE NA LOUSA.
27/02/2015	IDENTIFICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES QUE OS ESTUDANTES CARREGAM SOBRE SKATE.
03/03/2015	VIVÊNCIA DE SKATE. OS ESTUDANTES POSSUIDORES DE TÉCNICA APRESENTARAM AS FORMAS DE SE POSICIONAR SOBRE O SKATE E AUXILIARAM OS COLEGAS EM SUAS TENTATIVAS.
06/03/2015	EXPOSIÇÃO DO POSICIONAMENTO DOS PÉS E AQUISIÇÃO DE EQUILÍBRIO SOBRE O SKATE
10/03/2015	IDENTIFICAÇÃO DAS PEÇAS DO SKATE: COM O OBJETO EXPOSTO A FRENTE, OS ESTUDANTES O DESENHOU NOMEANDO AS PEÇAS QUE O COMPÕE.
20/03/2015	SOLICITAÇÃO DE PESQUISA SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DO SKATE.
24/03/2015	LEITURA E DISCUSSÃO SOBRE AS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS NA PESQUISA SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DO SKATE.
27/03/2015	VIVÊNCIA DE SKATE: FORMAS DE SE POSICIONAR SOBRE O SKATE PARA OBTENÇÃO DE EQUILÍBRIO.
31/03/2015	APRESENTAÇÃO DE MANOBRAS POR EX-ESTUDANTES DA UNIDADE: VARIAL, KICKFLIP E FLIP
07/04/2015	PALESTRA COM EX-ESTUDANTES DA UNIDADE: LOCAIS DE PRÁTICA NA COMUNIDADE E REGIÃO, PEÇAS QUE COMPÕE O SKATE E PRINCIPAIS FABRICANTES DE SKATE.
10/04/2015	LEITURA E CORREÇÃO DE PROVA

14/04/2015	VIVÊNCIA DAS BRINCADEIRAS MÃE DA RUA E PEGA-PEGA SOBRE O SKATE SUGERIDAS PELOS ESTUDANTES.
17/04/2015	SELEÇÃO DE MÚSICA PARA APRESENTAÇÃO DE SKATE
24/04/2015	APRESENTAÇÃO DE SKATE AOS ESTUDANTES DE OUTRAS TURMAS

REGISTRO 8: FUTEBOL E COPA DO MUNDO (9 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
07/05/2014	OS ALUNOS E ALUNAS ALÉM DE RELATAREM REGISTRARAM O QUE ENTENDIAM SOBRE O FUTEBOL JUNTO A COPA DO MUNDO.
14/05/2014	NA AULA ANTERIOR ALEM DE DIZEREM O QUE ELES E ELAS ACHAVAM SOBRE A COPA DO MUNDO DE 2014 PEDI PARA QUE PERGUNTASSE AOS FAMILIARES O QUE ACHAVAM.
21/05/2014	FOI REALIZADO UM DEBATE A PARTIR DAS RELAÇÕES QUE ESTAVAM SUPRA CITADAS EM AULA COMO O DISCURSO DOS PARENTES SOBRE A COPA DO MUNDO E O DISCURSO DOS ALUNOS. FOMOS FAZENDO UM DEBATE DE COMO ESSAS RELAÇÕES VÃO SE ESTABELECENDO. COMEÇAMOS A TENTAR ESTABELECER
28/05/2014	FOI REALIZADO ASSISTENCIAS DE VIDEO SOBRE ALGUNS COMERCIAS QUE ESTAVAM TRAZENDO A COPA DO MUNDO COMO BASE E APÓS A ISSO FOI REALIZADO UM DEBATE SOBRE ESSAS RELAÇÕES.
04/06/2014	AS VIVENCIAS FORAM FEITAS SOBRE O FUTEBOL SEM REGRA PARA DESENVOLVER AS QUESTÕES DO ESPORTE COM O TEOR DISCIPLINAR QUE O MESMO TEM.
11/06/2014	OS ALUNOS E ALUNAS PRODUZIRAM CARTAZES EM RESPEITO A COPA DO MUNDO, E TUDO ISSO FOI COLOCADO A DISPOSIÇÃO DE TODOS QUE GOSTARIAM DE VER. COM DIZERES BEM CRÍTICOS A RESPEITO DA COPA DO MUNDO.
16/07/2014	FORAM FEITOS DEPOIS QUE OS ALUNOS VOLTARAM DAS FERIAS REGISTROS SOBRE COMO A COPA DO MUNDO TERIA SE REALIZADO E COMO ESSAS RELAÇÕES FORAM TRAÇADAS NA ATUAL CONJUNTURA SOCIAL.
23/07/2014	PARA FINALIZAR O PROJETO CONVERSAMOS SOBRE AS RELAÇÕES ONDE O FUTEBOL SE ESTABELECIA COMO

	CONTROLE SOCIAL, AS QUESTÕES DA DERROTA DO BRASIL NA COPA DO MUNDO.
30/07/2014	APÓS TODOS OS DEBATES OS ALUNOS E ALUNAS REALIZARAM MAIS UM ESPOSIÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FISICA DURANTE O PROJETO.

REGISTRO 9 –BRINCADEIRAS DE RUA (15 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
07/02/2014	SONDAGEM SOBRE AS PRATICAS CORPORAIS MAIS PRESENTES NO DIA A DIA DOS ALUNOS FORA DA ESCOLA. COMO ELES SE ORGANIZAM E COMO BRINCAM SEM A PRESENÇA DE UM ADULTO.
11/02/2014	NESSE MOMENTO COM OS ALUNOS, FOI ENTREGUE UM QUESTIONÁRIO. DISSE A ELES QUE O QUESTIONÁRIO DEVERIA SER RESPONDIDO PELOS PAIS OU POR QUEM VIVESSEM COM ELES EM CASA. COMBINAMOS QUE TODOS DEVOLVERIAM O QUESTIONÁRIO NA AULA SEGUINTE.
14/02/2014	AO RECEBER AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES CORPORAIS E ANALISAR A DE MAIOR INCIDÊNCIA, REALIZAMOS UMA LISTA PARA INICIARMOS AS PRÁTICAS DAS BRINCADEIRAS.
18/02/2014	VIVENCIA DAS BRINCADEIRAS ELENCADAS
15/04/2014	VIVENCIAR AS BRINCADEIRAS PESQUISADAS
22/04/2014	A DIRETORA DA ESCOLA E A VICE DIRETORA FORAM CONVIDADAS PARA RELATAREM COMO ERAM AS BRINCADEIRAS DE RUA NA ÉPOCA QUE ERAM CRIANÇAS
25/04/2014	EM PEQUENOS GRUPOS, A PARTIR DAS PESQUISAS REALIZADAS, OS ALUNOS REALIZARAM A RESSIGNIFICAÇÃO DAS BRINCADEIRAS. CADA GRUPO FICOU RESPONSÁVEL POR UMA BRINCADEIRA.
29/04/2014	CONTINUAÇÃO
06/05/2014	CONTINUAÇÃO
09/05/2014	FINALIZAÇÃO DAS RESSIGNIFICAÇÕES.

13/05/2014	VIVENCIAS DAS BRINCADEIRAS RESSIGNIFICADAS. CADA GRUPO ERA RESPONSÁVEL EM APRESENTAR SEU TRABALHO PARA A SALA.
16/05/2014	CONTINUAÇÃO
20/05/2014	CONTINUAÇÃO
23/05/2014	CONTINUAÇÃO
27/05/2014	FINALIZAÇÃO DAS VIVENCIAS

REGISTRO 10: KUNG-FU (37 AULAS)

Data da Aula	Breve descrição das atividades
10/02/2015	CONVERSEI SOBRE AS POSSIBILIDADES DE TEMA E PROJETO NA ED. FÍSICA.
11/02/2015	DEFINIMOS QUE VAMOS ESTUDAR UMA LUTA POIS NUNCA ESTUDAMOS ESSE TIPO DE PRÁTICA CORPORAL NA ED. FÍSICA. 2 ALUNOS FAZEM KUNG FU. ESTAMOS QUASE DEFININDO QUE ESSE SERÁ O TEMA DO PROJETO.
17/02/2015	FOMOS A QUADRA E OS ALUNOS MOSTRARAM OS GOLPES E GESTOS QUE ELES SABIAM QUE TINHAM NO KUNG FU
18/02/2015	CONTINUAMOS MAPEANDO O CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE KUNG FU. OS QUE SABIAM ALGO IAM MOSTRANDO PARA OS COLEGAS
24/02/2015	ESCREVEMOS NA LOUSA OS GOLPES QUE ELES FIZERAM NA QUADRA NAS AULAS ANTERIORES. DEBATEMOS SE ERAM DO KUNG FU.
25/02/2015	CONVERSAMOS SOBRE OS ESTILOS. FALARAM QUE TEM O TIGRE/TIGRESA, COBRA, GARÇA, MACACO E LOUVA DEUS. FOMOS PARA QUADRA VIVENCIAR
03/03/2015	ASSISTIMOS VÍDEOS DE KUNG FU QUE FALAVAM SOBRE OS ESTILOS
04/03/2015	CONTINUAMOS ASSISTINDO OS VÍDEOS SOBRE O ESTILO TIGRE E COBRA
10/03/2015	ASSISTIMOS VÍDEOS DE GOLPES DO ESTILO GARRA DO TIGRE
11/03/2015	FOMOS A QUADRA VIVENCIAR OS GOLPES QUE VIMOS DO ESTILO GARRA DO TIGRE

17/03/2015	VIVENCIAMOS OS GOLPES DA GARRA DO TIGRE E ELABORAMOS UM KATI DO TIGRE
18/03/2015	APRESENTAMOS OS KATIS CRIADOS
24/03/2015	ASSISTIMOS O KATI DA COBRA E VARIOS GOLPES DO ESTILO COBRA
31/03/2015	ELABORAMOS UM KATI NOSSO DO ESTILO COBRA
01/04/2015	ASSISTIMOS VIDEOS DO ESTILO GARÇA E MACACO. ASSISTIMOS SOBRE AS APLICAÇÕES
07/04/2015	VIVENCIAMOS OS GOLPES DOS ESTILOS GRAÇA E MACACO E ELABORAMOS APLICAÇÕES. AVALIEI O QUE OS ALUNOS TINHAM APRENDIDO SOBRE
08/04/2015	EXPERIMENTAMOS FORMAS DE COMPETIR LUTANDO KUNG FU
14/04/2015	ASSISTIMOS VÍDEOS SOBRE CAMPEONATOS DE KUNG FU
15/04/2015	TENTAMOS ELABORAR UM CAMPEONATO DE KUNG FU
21/04/2015	CONTINUAMOS COM O CAMPEONATO
22/04/2015	ASSISTIMOS TOI CHAO (LUTA COMBINADA) COM ARMAS
28/04/2015	REGISTRAMOS NA LOUSA AS FORMAS DE CAMPEONATO QUE FIZEMOS E AS ARMAS QUE VIMOS NO VÍDEO
29/04/2015	ELABORAMOS NOSSAS ARMAS DE KUNG FU DE PAPELÃO
05/05/2015	CONTINUAMOS CONFECCIONANDO AS ARMAS DE PAPELÃO. TROUXE PARA OS ALUNOS IMAGENS DE ARMAS E SOLICITEI QUE ELES ESCOLHESSEM UMA DELAS PARA PRODUZIR AS ARMAS.
06/05/2015	CONTINUAMOS PRODUZINDO NOSSAS ARMAS DE PAPELÃO, FITA CREPE, CABO DE VASSOURA E CONDUÍTES.
12/05/2015	FIZEMOS LUTAS COMBINADAS COM AS ARMAS E ALGUMAS PESSOAS REGISTRARAM A AULA COM FOTOS E VÍDEOS USANDO SEUS CELULARES.
13/05/2015	CONTINUAMOS COM AS VIVENCIAS DE LUTAS COMBINADAS.
19/05/2015	FIZEMOS CAMPEONATO DE ARMAS COM ESPADA DE ESPUMA. UMA MODALIDADE OBSERVADA NO VÍDEO DAS AULAS ANTERIORES.
20/05/2015	CONTINUAMOS O CAMPEONATO DE ESPADAS DE ESPUMA.

26/05/2015	LEMOS DOIS CONTOS SOBRE A FESTA DO ANO DO TIGRE E A MENINA KUNG FU. AMBOS SOBRE A CULTURA CHINESA E O KUNG FU. ESTUDAMOS SOBRE A HISTÓRIA DO KUNG FU E A CULTURA CHINESA.
27/05/2015	CONTINUAMOS O CAMPEONATO DE ESPADAS DE ESPUMA.
02/06/2015	PASSEIO PARA A ACADEMIA DE KUNG FU 7 ESFERAS DO DRAGÃO. VIVENCIAMOS E ASSISTIMOS UMA APRESENTAÇÃO.
03/06/2015	AVALIAÇÃO SOBRE O PROJETO EM SALA DE AULA. SOLICITEI UMA AVALIAÇÃO ESCRITA (REGISTRO) DO PASSEIO;
09/06/2015	CONTINUAÇÃO DA AVALIAÇÃO. CONVERSA SOBRE AS DÚVIDAS DOS ALUNOS SOBRE O KUNG FU.
10/06/2015	CONTINUAMOS FAZENDO OS GOLPES, LUTANDO COMBINADAS E FAZENDO APLICAÇÕES; UNS REGISTRARAM EM FOTOS
16/06/2015	VOLTAMOS PARA QUADRA PARA FAZERMOS AS POSIÇÕES QUE APRENDEMOS NO PASSEIO PARA A ACADEMIA. FIZEMOS A POSTURA DO GATO, ARQUEIRO E CAVALO.
17/06/2015	REAVALIAMOS O QUE FIZEMOS NAS ÚLTIMAS AULAS. DESCREVEMOS O QUE APRENDEMOS COM O PROJETO TODO. ESCRIVEMOS NA LOUSA E FECHAMOS O PROJETO

REGISTRO 11: PRÁTICAS CORPORAIS DOS PARQUES DE SÃO PAULO (72 AULAS)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
05/02/2014	PROCUREI CONHECER O PATRIMÔNIO CULTURAL DOS ALUNOS. SABENDO QUAIS MANIFESTAÇÕES ELES E SEUS FAMILIARES PRATICAM. PERGUNTEI SOBRE OS LOCAIS NA COMUNIDADE QUE SÃO UTILIZADOS NAS PRÁTICAS DESSAS MANIFESTAÇÕES.
05/02/2014	PROCUREI CONHECER O PATRIMÔNIO CULTURAL DOS ALUNOS. SABENDO QUAIS MANIFESTAÇÕES ELES E SEUS FAMILIARES PRATICAM. PERGUNTEI SOBRE OS LOCAIS NA COMUNIDADE QUE SÃO UTILIZADOS NAS PRÁTICAS DESSAS MANIFESTAÇÕES. SOLICITEI PESQUISA DE MAPEAMENTO DAS MANIFESTAÇÕES

11/02/2014	VIVENCIAMOS O FUTEBOL COM "GOLZINHO" DE TÊNIS E COM POUCAS PESSOAS EM CADA TIME. POIS ERA ASSIM QUE OS ALUNOS DESCREVERAM O FUTEBOL PRATICADO NOS PARQUES. REGISTRAMOS O JOGO
11/02/2014	MOSTREI AOS ALUNOS E ALUNAS OS REGISTROS PRODUZIDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ANOS ANTERIORES. UM BLOG, UMA PÁGINA DO FACEBOOK E UM VÍDEO EM FORMA DE DOCUMENTÁRIO QUE ESTÁ DISPONIBILIZADO NO YOUTUBE.
13/02/2014	VIVENCIAMOS O FUTEBOL COM "GOLZINHO" DE TÊNIS E COM POUCAS PESSOAS EM CADA TIME. POIS ERA ASSIM QUE OS ALUNOS DESCREVERAM O FUTEBOL PRATICADO NOS PARQUES.
18/02/2014	VIVENCIAMOS O VÔLEI "3 CORTA" E O JOGO DE "RECORD" QUE CONSISTE EM JOGAR VÔLEI EM RODA SEM DEIXAR A BOLA CAIR, CONTANDO O NÚMERO DE PASSES. ISSO PORQUE OS ALUNOS AFIRMARAM QUE SÃO JOGOS COM A BOLA DE VÔLEI COMUMENTE PRATICADOS NOS PARQUES DE SP.
20/02/2014	VIVENCIAMOS O VÔLEI "3 CORTA" E "RECORD", POIS OS ALUNOS AFIRMARAM QUE ERAM JOGOS COMUMENTE PRATICADOS NOS PARQUES DE SP.
20/02/2014	VIVENCIAMOS O VÔLEI "3 CORTA" E "RECORD", POIS OS ALUNOS AFIRMARAM QUE ERAM JOGOS COMUMENTE PRATICADOS NOS PARQUES DE SP.
25/02/2014	JOGAMOS O JOGO CHAMADO 21 E OUTRO JOGO "TIMINHO", AMBOS USANDO A BOLA DE BASQUETE E APENAS UMA CESTA. ISSO PORQUE OS ALUNOS DISSERAM QUE JOGAM ESTES JOGOS NO PARQUE.
06/03/2014	VIVÊNCIA DE SLACK LINE NO PÁTIO.
06/03/2014	PEGA BANDEIRA NA QUADRA POIS DE ACORDO COM OS ALUNOS É UMA BRINCADEIRA TÍPICA DE PARQUE.
11/03/2014	VIVÊNCIA DE SLACKLINE NO PÁTIO.
13/03/2014	VIVÊNCIA E REGISTRO DA PRÁTICA DE SLACKLINE NO PÁTIO.
18/03/2014	VIVÊNCIA DO SLACKLINE E REGISTRO DA PRÁTICA EM FOTOS COM OS CELULARES;
20/03/2014	VIVÊNCIA DO SLACKLINE E REGISTRO DAS PRÁTICAS EM FOTOGRAFIAS NOS CELULARES.

25/03/2014	ORGANIZAMOS O PROJETO EM 3 PARTES. SEPARAMOS OS ALUNOS EM GRUPOS, CADA GRUPO FICOU RESPONSÁVEL DE PESQUISAR, CADA PARTE. DENTRE ELAS, SLACKLINE, CICLOVIA E JOGOS/ESPORTES DOS PARQUES.
27/03/2014	OS ALUNOS APRESENTARAM A PESQUISA DAS DICAS E TÉCNICAS SOBRE SLACKLINE.
27/03/2014	OS ALUNOS DO GRUPO SLACKLINE APRESENTARAM DICAS, TÉCNICAS E FORMAS DE INSTALAR O MATERIAL
01/04/2014	O GRUPO SLACKLINE APRESENTOU O TRABALHO PARA A SALA. MOSTRARAM VÍDEOS SOBRE AS MODALIDADES (HIGHLINE, WATERLINE, LONGLINE E TRICKLINE) SOBRE DICAS, TÉCNICAS E ALGUMAS MANOBRAS.
01/04/2014	O GRUPO SLACKLINE APRESENTOU O TRABALHO PARA OS DEMAIS COLEGAS DE SALA. FALAMOS SOBRE A HISTÓRIA, DICAS E TÉCNICAS E MODALIDADES
03/04/2014	LEVEI PARA OS ALUNOS UM VÍDEO DE UM VENDEDOR DE EQUIPAMENTOS ESPORTIVOS MOSTRANDO A DIFERENÇA ENTRE AS FITAS DE SLACKLINE.
08/04/2014	EXPERIMENTAMOS NA PRÁTICA AS DICAS ASSISTIDAS NOS VÍDEOS.
08/04/2014	TENTAMOS PRATICAR COM AS DICAS ASSISTIDAS NOS VÍDEOS.
10/04/2014	TENTAMOS FAZER AS MANOBRAS ASSISTIDAS NOS VÍDEOS.
15/04/2014	OS ALUNOS DEVERIAM REGISTRAR A PRÁTICA DOS DEMAIS.
15/04/2014	OS ALUNOS DEVERIAM PRATICAR AS DICAS, MANOBRAS E REGISTRAR A PRÁTICA DOS COLEGAS.
24/04/2014	FOMOS NUM PASSEIO PARA O PARQUE IBIRAPUERA E VILLA LOBOS. LÁ CONHECEMOS A CICLOVIA DOS PARQUES E OS ESPAÇOS DE ESPORTES. FILMAMOS, TIRAMOS FOTOS E ENTREVISTAMOS PRATICANTES DE SLACKLINE, FUTEBOL, CAMINHADA, CORRIDA, SKATISTAS, PATINADORES, ETC.
15/07/2014	ASSISTIMOS OS VÍDEOS, FOTOS E REGISTROS REALIZADOS NO PASSEIO PARA OS PARQUES
15/07/2014	CONTINUAMOS ASSISTINDO OS REGISTROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS/AS NO PASSEIO

17/07/2014	DISCUTIMOS SOBRE QUEM SÃO AS PESSOAS QUE VIMOS NOS PARQUES.. QUEM SÃO AS PESSOAS QUE ESTAVAM FAZENDO AS PRÁTICAS CORPORAIS MAPEADAS.
22/07/2014	POR SUGESTÃO DO GRUPO SLACKLINE COLOCAMOS UM COLCHÃO NO PÁTIO E ESTENDEMOS O SLACKLINE POR CIMA. TENTAMOS ASSIM FAZER AS MANOBRAS MAIS ARRISCADAS SEM O PERIGO DE CAIR E NOS MACHUCAR.
22/07/2014	COMO NA AULA ANTERIOR, TENTAMOS FAZER AS MANOBRAS DO TRICKLINE COM A UTILIZAÇÃO DE UM COLCHÃO DE GINÁSTICA OLÍMPICA EM BAIXO DA CORDA.
24/07/2014	FECHAMOS O TEMA SLACKLINE REGISTRANDO NA LOUSA O QUE TÍNHAMOS APRENDIDO, DISCUTIDO E PRATICADO. ENCAMINHAMOS AS DISCUSSÕES PARA O PRÓXIMO TEMA DO PROJETO PRÁTICAS CORPORAIS DOS PARQUES DE SÃO PAULO RECRUTANDO UM GRUPO DA CLASSE À PESQUISAR SOBRE FUTEBOL.
29/07/2014	FOMOS PARA QUADRA E PERGUNTEI AOS ALUNOS COMO ERA A PRÁTICA DE FUTEBOL NOS PARQUES. DISSERAM QUE ALÉM DO JOGO TRADICIONAL FAZIAM TAMBÉM JOGOS ADAPTADOS. PERGUNTEI QUAIS ERAM E ME DISSERAM SOBRE LINHA, ARTILHEIRO, BOBINHO, TIRADINHA, MELÊ, 3 DENTRO 3 FORA
29/07/2014	DENTRE OS JOGOS CITADOS NA AULA ANTERIOR ESCOLHEMOS COMEÇAR COM O JOGO ARTILHEIRO. JOGAMOS EM 2 QUADRAS. AS PESSOAS DO GRUPO FUTEBOL QUE SABIAM JOGAR ENSINARAM PARA OS/AS COLEGAS.
31/07/2014	CONTINUAMOS A JOGAR ARTILHEIRO. AS PESSOAS DO GRUPO DE FUTEBOL COMEÇARAM A REGISTRAR NOSSA PRÁTICA TIRANDO FOTOS E FILMANDO.
05/08/2014	CONTINUAMOS COM AS ATIVIDADES DA AULA ANTERIOR
05/08/2014	JOGAMOS O 3 DENTRO 3 FORA. AS PESSOAS QUE SABIAM JOGAR ENSINARAM OS DEMAIS E O GRUPO RESPONSÁVEL POR ESSE TEMA REGISTROU COM FOTOS.
07/08/2014	COMEÇAMOS A JOGAR LINHA. DA MESMA FORMA, OS/AS ESTUDANTES QUE SABIAM JOGAR ENSINARAM AQUELES/AS QUE NÃO SABIAM E OS RESPONSÁVEIS PELO GRUPO FUTEBOL REGISTRARAM O JOGO
12/08/2014	CONTINUAMOS COM O JOGO LINHA, REGISTRANDO E ENSINANDO AQUELES QUE NÃO O CONHECIAM.

12/08/2014	CONTINUAMOS A JOGAR LINHA.
14/08/2014	JOGAMOS O JOGO REBATIDA. AQUELES QUE SABIAM JOGAR ENSINARAM OS QUE NÃO SABIAM E O GRUPO RESPONSÁVEL POR ESSE TEMA REGISTROU EM FOTOGRAFIA E VÍDEO O JOGO.
19/08/2014	CONTINUAMOS JOGANDO REBATIDA
19/08/2014	CONTINUAMOS JOGANDO E REGISTRANDO O JOGO REBATIDA.
21/08/2014	JOGAMOS PAREDÃO. AQUELES QUE SABIAM ENSINARAM AQUELES QUE NÃO SABIAM. O GRUPO DE FUTEBOL FOI RESPONSÁVEL POR REGISTRAR O JOGO.
26/08/2014	SOLICITEI QUE REGISTRASSEM 3 DIFERENÇAS DAS FORMAS DE JOGAR (REGRAS, TÁTICAS E NOMES) DOS JOGOS QUE TINHAMOS VIVENCIADO ATÉ O MOMENTO. ALÉM DISSO, PRECISARIAM SUGERIR AS FORMAS DE JOGAR QUE ACHARAM MELHOR PARA O CONTEXTO ESCOLAR, PODENDO INCLUSIVE INVENTA
26/08/2014	ALGUNS E ALGUMAS ESTUDANTES NOTARAM QUE MUITOS DOS JOGOS QUE TINHAMOS VIVENCIADO TINHAM REGRAS, TÁTICAS E NOMES DIFERENTES DEPENDENDO DOS LOCAIS ONDE ERAM PRATICADOS. DISCUTIMOS ISSO, MOSTREI QUE ESSAS DIFERENÇAS SE CHAMAM RESSIGNIFICAÇÃO E QUE ACONTECEM
28/08/2014	JOGAMOS O JOGO REBATIDA COM AS MODIFICAÇÕES QUE UM ALUNO SUGERIU. OS RESPONSÁVEIS PELO TEMA FUTEBOL REGISTRARAM EM FOTO.
02/09/2014	JOGAMOS O JOGO 3 DENTRO 3 FORA COM REGRAS ADAPTADAS COM AS SUGESTÕES DE UMA ALUNA.
02/09/2014	JOGAMOS O 3 DENTRO 3 FORA DE ACORDO COM AS SUGESTÕES DE OUTRO ALUNO COMPARAMOS AS FORMAS DE JOGAR. DISSERAM QUE PODENDO PETECAR E DOMINAR ERA MAIS FACIL PRA QUEM ESTÁ NA LINHA E MAIS DIFICIL PARA OS GOLEIROS. DISSERAM QUE AS MENINAS PODERIAM INCLUSIVE CHU
04/09/2014	PROBLEMATIZAMOS AS RELAÇÕES DE GÊNERO QUE SURGIRAM NA AULA ANTERIOR QUANDO SUGERIRAM QUE AS MENINAS PUDESSEM JOGAR 3 DENTRO 3 FORA SEM A BOLA ESTAR NO ALTO. IDENTIFICAMOS GENERALIZAÇÕES EM RELAÇÃO A FALTA DE HABILIDADE COM O FUTEBOL E O GÊNERO FEMININO.

16/09/2014	CONTINUAMOS JOGANDO PAREDÃO.
16/09/2014	JOGAMOS PAREDÃO. OS ALUNOS QUE SABIAM JOGAR ENSINARAM AQUELES QUE NÃO SABIAM E O GRUPO DO FUTEBOL CONTINUOU REGISTRANDO O JOGO EM FOTOS E VÍDEOS.
18/09/2014	CONTINUAMOS A JOGAR E REGISTRAR O JOGO PAREDÃO.
23/09/2014	JOGAMOS BOBINHO. OS ALUNOS QUE SABIAM JOGAR ENSINARAM AQUELES QUE NÃO SABIAM E O GRUPO DE FUTEBOL FICOU RESPONSÁVEL POR REGISTRAR O JOGO EM FOTOS OU VÍDEOS.
23/09/2014	NOS REUNIMOS E DISCUTIMOS SOBRE AS DIFERENTES FORMAS DE JOGAR PAREDÃO. RELEMBRAMOS DO CONCEITO DE RESSIGNIFICAÇÃO. OS/AS ESTUDANTES TIVERAM QUE INVENTAR NOVAS REGRAS OU ESCOLHER DENTRE AS DIFERENTES FORMAS DE JOGAR QUE VIMOS AQUELAS QUE ACHARAM MAIS ADEQU
25/09/2014	CONVERSAMOS SOBRE O TERCEIRO TEMA DO PROJETO; CICLISMO
25/09/2014	SOLICITEI QUE OS ALUNOS RESPONSÁVEIS PELO GRUPO CICLISMO FIZESSE UMA PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DA BICICLETA, DICAS DE COMO ANDAR E MODALIDADES
30/09/2014	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DO GRUPO RESPONSÁVEL PELO CICLISMO
02/10/2014	CONTINUAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DA PESQUISA
07/10/2014	ANDAMOS DE BICICLETA NA QUADRA
07/10/2014	CONTINUAMOS A ANDAR DE BIKE
09/10/2014	QUESTIONAMOS SE AS PESSOAS ANDAM DE BICICLETA DA MESMA FORMA
09/10/2014	FOMOS AOS PARQUES DA PREVIDENCIA, LUIS PRESTES E NA CICLOVIA DA ELISEU.
14/10/2014	APRESENTAÇÃO DOS RELATORIOS DO PASSEIO
16/10/2014	APRESENTAÇÃO DOS RELATÓRIOS DOS PASSEIOS
21/10/2014	ENTREVISTA E CONVERSA COM UMA CICLISTA. CONHECEMOS AS BIKES PROFISSIONAIS E ANDAMOS NELAS NO PÁTIO.
21/10/2014	ANDAMOS NAS BIKES DA CONVIDADA

23/10/2014	CONVERSAMOS SOBRE AS MODALIDADES DE CICLISMO E REGISTRAMOS NA LOUSA
28/10/2014	ANDAMOS DE BICICLETA
30/10/2014	REGISTRO E AVALIAÇÃO SOBRE O TEMA CICLISMO
12/12/2014	CONTINUAÇÃO DO REGISTRO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

São Paulo, 31 de outubro de 2015.

Grupo de Discussão, 1h43min, sala 61 bloco B – FEUSP.

Mediador: O que pode a escrita-currículo?

Professor 1: Mesmo com... com essa... com todos os princípios e procedimentos didáticos eu analisando aqui. Analisando não visualizando esses quadros aqui dá *pra* perceber que o que pode é a diferenciação, mesmo com algumas aproximações. Né? Então mesmo em alguns princípios e alguns procedimentos há aproximações de um projeto para o outro mas há diferenciações grandes assim. Tanto no decorrer do projeto quanto aonde o projeto acontece, e quais princípios se colocam dentro dos procedimentos é...eu estou percebendo a partir disso isso. Só queria começar falando isso.

Mediador: Então existem diferenciações e aproximações?

Professor 1: é.

Mediador: O que você viu aí que você pode falar que são diferenciações?

Professor 1: Então uma ideia de diferenciações é mesmo com... mesmo se aproximando a maioria das pessoas aqui dos professores *artistando* e colocando o mapeamento aqui sempre em primeiro, os princípios são outros princípios que conversam com o mapeamento, então, mesmo o mapeamento estando sempre em primeiro, se não me engano só em um que não está, os princípios que se dão ao mapeamento, que percorrem o mapeamento são outros princípios.

Professor 2: E digo o que pode também é tecer o conhecimento em todo espaço da escola. Eu vejo isso, como os professores vão transitando em diferentes espaços da escola. Dá *pra* perceber isso.

Mediador: Todos começaram com mapeamento?

Professor 1: sim. Todos. Não. Só um que não. Desculpa sim. Todos... todos... todos.

Professor 5: Sabe outra coisa que também dá *pra* perceber? Que apesar de ter as orientações o tempo que cada um desprende, que cada projeto desprende é diferente. Então vai bem ao encontro daquilo de que é bem da necessidade de cada escola. Bem o tema que está sendo trabalhado. E mesmo o mapeamento, que é uma parte inicial do trabalho, tem projetos que levam quatro momentos, tem projeto que são menos, outros mais.

Professor 2: Esse eu coloquei desse jeito, mas ao contrário. Coloquei que não pode. Por exemplo um trabalho com data de início e data de finalização.

Professor 5: *Nanana... não.* Não estou dizendo que é isso.

Professor 2: O que está dizendo? Que não tem tempo determinado é isso?

Professor 5: Isso. Isso.

Professor 1: Isso pode.

Professor 2: Isso pode.

Professor 1: Sabe o que eu fiquei pensando professor 5?

Professor 5: O bom deste currículo é que ele não estabelece por exemplo duas aulas para o mapeamento, cinco para... Cada um que trabalhou com ele trabalhou de forma diferente e mesmo assim todos trabalharam com o currículo cultural.

Professor 1: A sabe o que eu fiquei pensando? Nisso que você falou: Mesmo as escolas sendo diferentes, por exemplo eu acho que isso é mais complexo ainda. Porque se eu estivesse na sua escola, ou se o professor 2 estivesse na sua escola, ou vice-versa, será que o projeto seria o mesmo? Será que esse desenho, da artistagem aqui seria parecido? Seria o mesmo?

Professor 5: Isso que você falou Professor 1, de repente, se nós pudéssemos trocar de escola como é que seria? É, eu não sei dizer se pode ou se não pode. Mas é uma constatação que nós estamos marcados. Nós também trazemos nossas convicções, nossas visões e nossas ideias... De repente isso também pode acabar influenciando também né?

Professor 1: Sim. É por isso que eu disse que quando ocorrem algumas diferenciações você pontuou aí só as escolas. Pensei que seria mais complexo do que isto.

Professor 5: Ah tá. Verdade.

Mediador: continuando. O **Professor 1** falou de diferenciação, que os projetos são diferentes, falou que todos começaram por mapeamento, utilizaram princípios diferentes, observaram também o tempo foi diferente para cada projeto, que a utilização dos locais também foi diferente. E que a importância do local da escola, as contingências sociais elas influenciam também na escrita-currículo e em relação aos princípios e aos procedimentos, voltando: O que pode a escrita-currículo?

Professor 4: Eu, percebendo os desenhos, não só o primeiro, eu não colocaria o que pode ou o que não pode. Mas assim, o que muito pode é aprofundar e ampliar. Isso muito pode. e o que pouco pode é avaliar e registrar. Pelos desenhos. Pelas cores.

Professor 1: o que muito pode ou o que muito acontece? Ou o que aconteceu?

Professor 4: Eu acho que não.

Mediador: Você fala isso porque poucos registraram e avaliaram?

Professor 4: Não poucos, mas tem alguns mapas aqui que o verde e o azul estão bombando. O cinzinho, o cinza é o da avaliação, o lilás não tem muito né? Mas isso não quer dizer que, a gente, nós avaliamos ou não registramos. Quer dizer que isso que a gente não registrou no computador.

Professor 3: Eu acho que tudo pode.

Mediador: Pode tudo **Professor 3**?

Professor 3: Acho que tudo pode. Uma coisa é o que é permitido, outra coisa é o que as pessoas fizeram de fato assim. Então usar pouco o 6, mas eu faço uma leitura que pode tudo.

Professor 5: Eu faço uma leitura assim. Olhando pelos gráficos, mesmo que alguma coisa escape do registro ele tem certas marcas... Esse instrumento tem certas marcas assim. Que ficou mais robusto. Então o que o **Professor 4** falou não deixa de ser verdade. Porque olhando de uma forma geral, o registro e a avaliação não são tão colocados os desenhos.

Professor 3: Mas a questão é que pode colocar? Pode.

Professor 4: Pode. Mas pouco pôs na internet. Pouco pôs no registro.

Professor 3: Mas estamos falando do currículo cultural.

Mediador: Mas a questão é: Eu posso no currículo cultural registrar em poucos momentos? Eu posso avaliar em poucos momentos? Ou ainda, eu posso não avaliar e não registrar? **Professor 3**, você falou que tudo pode. Eu posso fazer um projeto sem registrar e sem avaliar?

Professor 5: Eu acho que não. Não pode. Eu acho que tem que registrar. Tem que avaliar.

Professor 2: A avaliação é uma coisa que observando a escrita de nossos trabalhos é uma coisa que acontece em todos. A questão de utilizar só um método que é o registro, daí a gente tem que começar a pensar porque é que... a gente não pode ficar preso só em um método de avaliação.

Professor 1: Mas mesmo dentro de um método, nós podemos várias coisas. O registro nos permite várias coisas. A ideia de registrar, não acho que ela esteja, essencializada ou cristalizada em um método, eu acho que ela está aí.

Professor 2: Eu acho que em certa medida, você pode trabalhar com o currículo cultural sem o registro. Você pode de repente utilizar de outro método de avaliação. O que você não pode deixar é de avaliar.

Mediador: **Professor 2**, você está dizendo que podemos abrir mão do registro, mas não da avaliação?

Professor 2: Sim, só que até agora. A gente não tem pensado nos trabalhos de avaliação com outros tipos de método.

Professor 1: O que você está falando de método? De avaliação ou de registro?

Professor 2: O registro é um método de avaliação. Entendeu?

Professor 1: sim.

Professor 2: O que a gente tem mais usado é o registro. Mas de repente pode aparecer em outro trabalho outro tipo de coisa.

Professor 3: A gente tem que ver o que a gente tá chamando de registro. O que é registro?

Professor 2: Um monte de coisa...

Professor 3: é o caderno do professor, é a foto, o vídeo...

Professor 2: Um monte...

Professor 1: É o desenho...

Professor 3: Eu vejo que não é possível fazer nenhum tipo de trabalho sem registrar por questões legais inclusive.

Mediador: Só para registrar, o que entendemos na pesquisa por atividades de registro. Como procedimento, didático pedagógico do currículo cultural. Não é o registro que eu faço pessoal.

Professor 3: É sempre o registro em relação ao que os alunos fizeram?

Mediador: Isso.

Professor 3: *Tá.* Então eu acho que é possível fazer sem registro. Tipo assim, eu acho que há a possibilidade de pensar no currículo cultural sem a utilização de registro. E assim, pensando na avaliação e não a necessidade de registro. Os alunos fizeram coisas que a gente precisa retomar, mas meu registro do professor eu vou ter que fazer, mas independente de qual seja o currículo. O professor sempre vai ter que registrar, ele te faz pensar naquilo que foi feito, seja em SGP, seja em diário, ele sempre vai ter que acontecer. Mas não acho que vai ser obrigatório ter um registro dos alunos formal assim, mesmo o do professor, mesmo o das crianças, mesmo em portfolio, em vídeo, há uma possibilidade de se fazer sem...

Professor 5: Se você entender o registro com várias frentes né? Não só a forma como a maioria das pessoas entende. Se você pensar que o registro é uma constatação de uma significação que as crianças têm. Daquilo que foi tematizado as crianças aprendem, você precisa ter um registro. Certo? Porque a gente fala em avaliação, não em termos tradicionais, ou das teorias críticas, a gente fala em um outro tipo de avaliação. Talvez, e aí vai muito no trabalho da Nyna, talvez lá na frente a gente consiga encontrar um outro nome para fazer a avaliação do currículo cultural. Mas ainda a gente chama de avaliação. Então enquanto instrumento de avaliação eu acho que a gente precisa de registro.

Professor 5: Não é? Ele tem várias frentes. Pode fotografar, fazer uma coreografia em dado trabalho, mas ainda assim, se é uma análise de representação ele é um registro.

Professor 3: Posso tirar uma dúvida? Quando eu professora, fotografo as aulas, você está chamando isso de registro?

Professor 2: Eu chamo isso de registro.

Professor 5: Eu também.

Professor 3: Mas mesmo quando é um registro pessoal meu?

Professor 1: Depende, se você imprimir as fotos e colocar no mural da escola?

Professor 4: Ou pedir para eles elaborarem uns cartazes...

Professor 3: *Tá.* Estou com dificuldade em entender que registro tem que ser uma produção do aluno?

Professor 1: Eu acho que não.

Professor 5: Eu acho que não.

Professor 4: Eu acho que não. Acredito que não dá para separar.

Professor 5: Você tira uma foto em um momento de aula, você imprime essa foto, põe para os alunos e eles ressignificam aquela prática. É um registro. É o registro do registro.

Mediador: Mas quando vocês coloriram lá, o que é para vocês o registro?

Professor 3: O meu não tem nenhum lilás. Não tem nenhum registro. Eu não fiz um trabalho com registro. Eu fotografei o projeto o tempo todo, mas naquele entendimento era de que os alunos estivessem registrando.

Professor 3: O meu registro eu fiz com esse olhar. O registro enquanto atividade pedagógica para o aluno. Que o professor desenvolve para os alunos. Os alunos precisam registrar o que eles estão aprendendo. Uma atividade que eu organizei para que os alunos registrassem o que eles estão aprendendo naquele dia. Se não todos os dias a gente tinha que colocar lá, hoje eu fotografei, ou que eu fiz um relatório da aula, e eu não fiz isso durante o meu preenchimento.

Professor 2: Eu fiz, mas não preenchi. Se você tira uma foto da sua aula, se você vai fazer um portfólio, um relatório das suas aulas, isso *pra* mim é registro.

Mediador: Mas isso não é uma atividade de registro. Isso é para o seu planejamento. A atividade de registro aqui é a atividade pedagógica para os alunos.

Professor 3: Quando eu digo que não é preciso fazer o registro. Me refiro as atividades didáticas com os alunos.

Mediador: Ok. Ela acha que pode tudo. Ou seja, o **Professor 3**, está dizendo que é possível articular um currículo cultural sem registro.

Professor 3: Isso. Eu ainda acho que não precisa fazer tudo.

Mediador: Vocês podem observar que aparece pouco as atividades de registro e avaliação. O professor 5 disse que não pode fazer sem registro e sem avaliação. O Professor 3 disse que pode ser feito sem registro e sem as atividades de avaliação? Professor 3 podemos articular um currículo cultural de educação física sem atividades avaliativas?

Professor 3: Sim.

Professor 2: Eu ainda to achando que o currículo cultural não pode tudo.

Professor 1: Eu também acho.

Professor 2: Não tem como você não trabalhar com avaliação. Pelo menos na minha visão. A gente faz avaliação a todo momento. A gente tá dando uma aula e observa e... Com a ideia de articular, como é que você vai articular no outro dia se você não vai olhar.

Professor 1: Eu também estou achando isso. Quando as crianças estão fazendo uma vivência. Querendo ou não elas estão... há certos registros ali acontecendo. Há várias coisas, que elas estão discutindo naquele momento.

Professor 3: Eu não chamo isso de registro.

Professor 1: Quando elas estão em uma vivência. Elas podem estar registrando de alguma forma.

Professor 5: Se elas estão falando algo. E você observa e registra. Você ainda acha que isso não é registro?

Professor 3: Não gente. A gente precisa definir o conceito de registro enquanto atividade.

Mediador: Pessoal acho que se a gente ficar se atendo ao conceito de registro foge um pouco do tema do trabalho assim, o entendimento de registro que a gente tem neste caso da pesquisa, enquanto pesquisador, não é o registro do professor. Pode ser que depois que ele faz aquele registro, e ele reinterpreta para a turma não será mais uma atividade de registro. É esse o entendimento de registro que a gente está partindo na pesquisa. E aí a questão é algumas pessoas já se posicionaram bem claramente sobre a possibilidade de não registrar e não avaliar. *Tá?*

Professor 2: Mas se a gente trabalha com a ideia de articular, é impossível a gente abrir mão da avaliação. Por que como é que a gente vai olhar uma aula e articular a próxima na sequência? Sem pensar no que aconteceu nesta aula, você está avaliando.

Professor 4: Até porque a avaliação do currículo cultural até onde eu consegui entender o trabalho da *Nyna* é avaliar para pensar a próxima aula, sempre neste fluxo constante. E não se aprendeu ou não. Se ampliou, se...

Professor 2: Pode ou não trabalhar sem avaliação? Essa foi uma bola que a gente levantou. Eu acho que se a gente trabalha com a ideia de articular, não tem como, toda hora você está olhando, pensando sobre a aula.

Mediador: Agora pensando nos procedimentos de forma geral. Que estão ali na lousa. Eu posso não abrir mão de algum deles?

Professor 3: Quando estou dizendo que pode tudo. Estou pensando que posso criar outras oportunidades. Eu achar que pode tudo acho que posso fazer outras coisas.

Professor 1: Tendo em vista os procedimentos ali. A pergunta do **Mediador:** Alguns deles podem não estar no currículo cultural? Eu acho que podem. Se não vira uma receita ou uma fórmula.

Professor 3: Por isso eu acho que pode tudo. Inclusive não ter algumas coisas. Inclusive sem avaliação.

Professor 1: Eu fico muito... É... Eu acho que com a palavra tudo a gente pode cair em uma armadilha. Tudo é...

Professor 2: Depende de quais os elementos talvez a gente esteja pensando.

Professor 3: Pode quase tudo!

Professor 2: Ali, as questões dos princípios. A gente pode trabalhar com todos ou de repente, dependendo do projeto pode trabalhar com um, dois, três ou com quatro;

Professor 3: Mas isso não é o que eu falei que pode tudo? Eu posso ir ali e combinar tudo o que eu quero?

Professor 1: Tudo com os procedimentos e com os princípios? É nisso só? Só para fechar isso só. Sem pensar em nenhuma outra coisa externa.

Professor 5: Mas ali nos procedimentos ó: Eu acho que não dá. Como é que eu posso trabalhar sem avaliação?

Professor 1: O **Professor 5.** Posso te fazer uma pergunta? Então se não pode tirar avaliação, então não pode tirar aprofundamento? Ou avaliação tem um peso maior do que aprofundamento?

Professor 2: Se a gente olhar os princípios. Aí eu concordo com o Professor 3. Você pode trabalhar com um, ou com dois, com quatro, com cinco.

Professor 1: Com todos.

Professor 5: Aí é que está. Se não fica uma coisa...

Professor 1: Se não parece que... a gente tem que tomar cuidado para que um não tenha um peso maior sobre os outros.

Professor 3: Eu continuo achando que pode tudo nos dois.

Professor 2: Até sem avaliação? Você já fez um trabalho sem avaliação?

Professor 3: Não nunca fiz. Mas acho que existe a possibilidade das pessoas criarem outras coisas. Talvez a gente esteja preso em algumas amarras.

Professor 5: Talvez hoje a gente consiga pensar em um currículo cultural sem avaliação.

Professor 1: Então está me dando um medo que vocês estão colocando uma coisa tão grande na avaliação e estão esquecendo das outras coisas.

Mediador: Pessoal, acho que a gente está em uma discussão bacana, tentando pensar, de que modo a gente vai fazendo essa “escrita-currículo” utilizando aquilo [procedimentos didáticos e princípios pedagógicos], então quando a gente está pensando no que pode ou não pode. O que a gente pode abrir mão? Eu posso fazer um currículo cultural e abrir mão de algum daqueles ou de todos?

Professor 5: A gente falou que em relação aos princípios pode abrir mão de alguns e outros não, já nas orientações [procedimentos] não.

Professor 3: Você falou. Eu não. Eu falei que sim, eu acho que pode.

Professor 2: Eu acho que não.

Mediador: Observando os desenhos. Alguns professores colocaram nenhum em relação aos princípios.

Professor 3: No que eu fiz tem algumas atividades que não estão. Os princípios não estão presentes.

Professor 2: Eu particularmente acho que é impossível você ir para a escola ainda, nós não inventamos ainda, uma possibilidade de qualquer disciplina, de qualquer ação na escola sem fazer avaliação.

Professor 5: Hoje eu também não consigo. Tanto que no meu registro do DBD a avaliação e o registro aparecem tanto quanto os outros.

Professor 1: Então a avaliação tem um peso maior do que os outros?

Professor 5: Não acho legal pensar que tem um peso maior. Eu acho que ela aparece muito. Eu trabalho em um conceito de avaliação igual ao da Nyna por exemplo, se você pensar na avaliação daquele jeito ela aparece a todo momento.

Professor 1: Se for assim, nos desenhos não consta isso que a gente ta falando.

Professor 3: Tem trabalhos sem avaliação.

Professor 1: Vários!

Mediador 2: Se a gente pensar que não pode ter avaliação, mapeamento, ressignificação, então o que vai sobrar?

Mediador: Isso a questão é essa. Pode tudo?

Professor 3: Gente é que eu estou pensando assim. Não é que eu não estou fazendo porque não pode ou porque eu não quis. Não vou fazer porque eu não quero. Em determinados trabalhos, caminhar de outras formas, porque nem sempre a gente dá conta de fazer.

Professor 5: Mas naquele momento que você pensou o trabalho e mudou a direção, você não fez uma avaliação do projeto e da sua direção.

Professor 2: Pode ser que você não materializou.

Professor 5: Por isso que eu acredito que a todo momento você ouve, você vai avaliando e buscando novos caminhos.

Professor 2: Quando você dá aula, você não pensa sobre a aula? Você não olha aquela aula e fala como ela foi?

Professor 3: Mais isso então é a avaliação na concepção que está dada aqui. Aqui é uma ação didática de avaliação do aluno, mais ligada a prática do registro. Na minha leitura foi isso que aconteceu aqui. Se você pegar todos os desenhos aqui tipo tem um que tem uma avaliação no meio do caminho aqui, tem outro aqui, mas os outros não. Isso vai depender do conceito de avaliação que a gente está pensando em colocar aqui na discussão.

Mediador: Pessoal, se a gente ficar retornando no conceito de registro, de avaliação, de aprofundamento vai ficar complicado. Até porque vocês estão aqui, foram convidados, porque afirmam conhecer sobre estes conceitos. Mais uma vez a ideia são procedimentos didáticos pedagógicos que reflitam em atividades de ensino.

Professor 3: Continuo com a minha opinião que é possível fazer um projeto sem avaliação.

Professor 5: Eu não.

Professor 2: Eu também não.

Mediador: Então retornando. Sobre o que a gente pode abrir mão, e o que a gente não pode abrir mão em relação dos princípios.

Professor 1: Eu acho que descolonização do currículo e ancoragem social aparecem pra caramba. Na maioria aparece esses dois princípios bastante. Descolonização do Currículo e ancoragem social dos conhecimentos.

Professor 2: São os que aparecem mais.

Professor 1: Acho que em todos trabalhos tem. O 4 e o 5. Mais ainda a ancoragem social dos conhecimentos.

Professor 3: O que que é “n”?

Mediador: Nenhum.

Professor 3: A *ta*.

Professor 2: A ancoragem social está atrelada ao aprofundamento.

Professor 3: Acho que todo mundo trabalhou com o reconhecimento da cultura dos alunos. Em momentos diferentes inclusive.

Professor 4: Tem trabalho que não tem o reconhecimento da cultura dos alunos.

Professor 3: Tem. Qual que não tem?

Professor 4: O 2.

Professor 3: Verdade. Todos os trabalhos menos esse, usaram o reconhecimento da cultura corporal dos alunos.

Professor 5: Isso mostra que é possível trabalhar sem usar os princípios.

Professor 4: O trabalho 6 não consta o daltonismo cultural.

Mediador: Na opinião de vocês, no momento da escrita-currículo de que forma estes princípios aparecem?

Professor 3: De forma bem diferentes. Aparecem de forma bem diferentes. Alguns aparecem no momento de ampliação, outras em outros momentos, porque é tipo assim, aqui, vou dar um exemplo que está aqui o [quadrado] rosa. Registro, tem um registro que está com o 2 que é justiça curricular, outro está como 4 que é daltonismo cultural, tem com 5 que é ancoragem social dos conhecimentos. Então estas coisas aparecem de forma diferente nos currículos aqui.

Mediador: A que isso se deve?

Professor 3: Ao professor. Como ele entende estas coisas, e como ele significa aquelas questões. Talvez por exemplo, no mesmo trabalho eu pensasse uma coisa. Se eu pensasse o trabalho do A. eu iria pensar de maneira diferente. A compreensão que o professor tem sobre aquela teoria, aqueles princípios...

Professor 2: Acho que isso depende de vários fatores. Até da época do ano em que o professor registra o trabalho.

Professor 3: Também.

Professor 2: Você *ta* no final do ano e você já fez vários trabalhos de várias culturas e tal. De repente, o daltonismo ele não aparece. Mas podia aparecer.

Professor 3: Não aí eu acho que não. Acho que não seja por isso, a ideia é onde surgiu o daltonismo cultural. O professor é o grande responsável por estas ações diferentes. Afinal quem está arriscando somos nós.

Professor 4: Eu to pensando assim, até para provocar mesmo. A descolonização do currículo, daí você conhece a turma, depende do tempo, uma série de fatores, daí você junto a turma, uma turma que você já conhecia só que ainda não tinha estudado determinado tema. Então trabalha o tema descolonizado né? Por que aí por exemplo. Não constou em tal avaliação direto. Mas por exemplo o 4, o trabalho com parkour.

Mediador: Eu posso artistar um currículo cultural de educação física sem trabalhar com aqueles princípios?

Professor 2: Com todos? Pode.

Mediador: Com todos. Tem algum que dá *pra* abrir mão? Como é que é? Como isso acontece? Como você recruta estes princípios na sua artistagem?

Professor 2: No momento que eu vou artistar alguma coisa, eu particularmente sempre acabo pensando em um deles. A partir destas coisas que a gente está conversando, o tempo que a gente está com as turmas, se é uma escola nova, dos trabalhos que a gente já fez. etc.

Mediador: Mas todo mundo está pensando nos princípios quando escolhemos um tema, no início do trabalho pedagógico. Podemos pensar nos princípios nos orientando em relação às atividades pedagógicas escolhidas?

Professor 1: Eu estou pensando que nós somos influenciados por estes princípios né? Nós o temos em nossas ações didáticas, aí em certos momentos possa ser que há a explosão de um deles de acordo com o que aconteça nas situações ali de aula. Pode ser que todos estejam nos rondando. Ou esteja rondando as aulas ali, e pode ser que em alguns momentos, ou com uma fala, ou com um posicionamento, ou como uma ação da escola com os alunos, ou com relação do que aconteça no bairro com um dos estudantes. Um deles pode ser que um deles se sobreponha aos outros. Mas eu tento sempre estar influenciado. Não influenciado, mas... parece que isto está dentro de mim. Mas que sempre isso esteja presente. Mas que em alguns momentos, um deles possa rachar ou aparecer.

Professor 3: Eu acho que não há a possibilidade de se fazer o currículo cultural sem nenhum destes. Eu acho que não. É essencial ao currículo cultural que os princípios tenham pelo menos algum destes garantidos.

Professor 2: Alguns destes.

Professor 3: Mas eu acho que não dá para ser sem nenhum. Eu acho que é essencial.

Professor 1: Sim. Até porque se não as atividades ficariam... como você se posicionou a partir delas...

Professor 5: Eu acho que estes princípios é que colocam o currículo cultural como currículo cultural. Então não tem como. Se eu bem entendi a sua pergunta: São na verdade, se em algum momento você não consegue trabalhar todos eles.

Professor 1: Só que nos desenhos tem nenhum né? Nos desenhos...

Professor 5: Mas perafá. Não é a todo o momento.

Professor 1: Não.

Professor 3: É em determinada atividade.

Professor 4: Mas ele colocou nenhum em uma aula. Naquela aula. O cara observou a aula depois e não soube dizer se tinha sido influenciado.

Professor 5: É difícil a gente pensar pelo cara que registrou.

Professor 3: É o olhar dele né?

Professor 5: Se depois ele olha a atividade que ele propôs e não achou nenhuma coisa que... Não sei... Eu penso assim **Mediador**, a maior parte do trabalho a gente envolve estes princípios. Todos eles. Obviamente que em algum momento do nosso percurso um acaba entrando mais do que outros por conta da necessidade do grupo que se está trabalhando.

Professor 5: Se você olhar no quadro número 6. Tem três aulas que é foi de avaliação. Aí está lá, seis e seis [nenhum princípio].

Professor 1: Neste desenho tem vários 6. Não só na avaliação. Na ressignificação também.

Professor 5: Eu penso, que aqui, o professor que registrou talvez ele tenha confundido na hora do registro. Porque como você pensa uma avaliação no currículo cultural sem usar os princípios? Como você pensa um registro que é o quadrado cinza sem pensar nos princípios? Então, nenhum? Eu não consigo entender nenhum aqui. Quando você mandou, e eu comecei a olhar, a primeira coisa que eu comentei foi isso como que. O professor colocou isso? Avaliação sem nenhum dos princípios? Como você avalia por avaliar?

Professor 2: No momento de registrar no diário, eu olhei a atividade de ensino privilegiando um princípio ou outro. Naquele momento.

Professor 5: Exatamente por isso que não dá para ser nenhum. Aqui está na última aula, avaliação está no último. Como está sem nenhum princípio?

Professor 1: Mapeamento também. Ressignificação também.

Professor 5: Eu to falando de avaliação. *Pra* mim, depois de um trabalho todo feito, se você pegar um projeto aí que o professor trabalhou, sei lá quanto tempo... To vendo aqui, 2 meses mais ou menos, depois de um trabalho feito desse jeito, no currículo cultural com os princípios. Acho difícil chegar em uma avaliação, com o currículo cultural e colocar nenhum princípio.

Professor 1: Acho que aí você responde uma questão. Isso na sua opinião não pode.

Mediador: A artistagem do currículo cultural se dá na combinação daquilo tudo? Procedimentos e Princípios?

Professor 1: Os desenhos mostram que sim. Que não precisa ter tudo, mas sim.

Professor 5: Analisando os gráficos sim.

Professor 4: No quadro 1 não tem justiça curricular.

Mediador: É possível fazer sem todos os elementos?

Professor 4: Se está aqui nos desenhos creio que é possível.

Professor 3: Eu acho que sim.

Professor 1: Tô pensando que é também a combinação. Mas é possível pensar que a artistagem é também só um destes quadrinhos isolados [aula]. A artistagem também está aqui. Não é só a combinação disso tudo aqui [aula]. A artistagem além de estar na combinação de um projeto, no final ou no início. Mas a artistagem está também só em uma aula. Ou do início ou do meio ou do fim. Por que várias relações vão surgindo que nos coloque a pensar essa aula. Então a artistagem também está aí. Não é só a combinação de tudo. Ela pode estar só nesse bloquinho vermelho aqui que é uma ressignificação e está o princípio 4 aqui, que é a descolonização do currículo.

Professor 3: Você acha que a artistagem está a cada aula?

Professor 1: Sim. Também. Ela não é a combinação de tudo.

Professor 2: Sim. Envolve tudo.

Professor 3: Professor 1 no quadro 6 aqui. Você acha que é uma aula artistada?

Professor 1: Eu não posso dizer, olhando aqui, quais relações que surgiram que fez isso um acontecer.

Mediador: Pessoal, vamos passar para o anexo 2. São breves relatos aula por aula sobre os projetos. O que é comum aos projetos e o que é o que o **Professor 1** chamou de diferenciação? Em relação as atividades que estão *aí*.

Professor 5: O que todo mundo fez. Foi mapeamento. Todos começaram com mapeamento.

Professor 2: Um começou com sondagem. Mas é mais ou menos a mesma coisa. A sondagem está relacionada com a alfabetização.

Professor 1: Eu acho que o que se aproxima. Na maioria, são, no começo todos pedem descrições né? Ou pedem para os estudantes relatarem o que sabem sobre o tema, ou sobre a manifestação cultural estudada. Na maioria tem uma conversa sobre o que está sendo

tematizado. E em alguns no início, não sei se todos fizeram registro, mas que eles colocaram no papel, ou registraram o que eles conversaram em sala de aula. Não sei...

Professor 3: Todo mundo tende a trazer, como estas práticas acontecem no seu local de origem. De diferentes formas, vídeo, ou trazendo as pessoas, mas não sei se em todos. Mas na maioria que eu vi aqui todos querem mostrar como acontece em seu local de origem. Isso é uma coisa que aproxima todos os trabalhos aqui.

Professor 1: Como assim acontecem em seu local de origem?

Mediador: Ocorrência social de uma prática?

Professor 3: Sim. Quer uma diferenciação? Nem todo mundo escreveu que fez registro. Nem todo mundo.

Professor 2: Os trabalhos têm tempo de duração diferente.

Professor 1: O que também deu para perceber é que a maioria parte para a vivência em um momento parecido. Né? Aí fazem uma discussão no início sobre o tema, aí logo depois de duas descrições, a maioria aqui, vem a vivência sobre o tema. Isso elas se aproximam bastante.

Professor 3: No meu já tem vivência logo nos primeiros dias. Quer ver? O de ginástica...logo no início já teve umas ações para lembrar de coisas que nós devíamos ter feito no ano anterior. Entendeu?

Professor 5: Mas a maioria...

Professor 1: Sabe o que eu to percebendo... pensando aqui? Que agora, olhando as descrições os trabalhos estão mais próximos do que nas descrições das manchas. Eu vejo muito mais proximidade aqui, na escrita dos professores do que na mancha.

Professor 3: Isso mostra as diferentes interpretações dos professores em relação as atividades. Por exemplo, quando eu faço uma breve descrição de tal aula, eu faço uma, você uma, ele outra. Iam sair coisas diferentes.

Professor 1: Aí eu vi a necessidade da mancha. A gente não dá conta, de só aqui nas descrições, tanto em relatar quanto em colocar as coisas que vão nos influenciando. Aqui para relatar, os princípios, mas os princípios, na hora de relatar as descrições eles escapam. Aqui nas descrições eles não aparecem.

Professor 2: É. Aqui eles não aparecem.

Professor 3: Mas você acha que não aparece porquê? Não aparece escrito a palavra. Mas já apareciam lá em cima.

Professor 1: Mas para mim fica a importância de entender estas relações entre as atividades e os princípios. Esta relação aqui...

Mediador: Novamente, sobre as aproximações entre estes projetos. Alguns já falaram que vários começaram com atividades que podem ser consideradas de mapeamento, aí depois quais as sequencias? O Professor 3 nos disse sobre um momento muito parecido de ir para a vivência. O Professor 3 a falou da ressalva que começou desde o começo.

Professor 5: Muitos trabalhos com vídeo. E o que distancia a pesquisa. Nem todos, não é a maioria que trabalha com pesquisa. Manda a pesquisa. Não que não faça.

Professor 3: Como assim? Lição de casa...

Professor 5: Isso. Que pediram a pesquisa para trazer. To vendo aqui que são três relatos que pediram para trazer. Tem outros dois, se não me engano, que foram feitos na escola, em sala de vídeo, essas coisas, né? Sala de informática, acho que o que aproxima é o vídeo. Aparece bastante, a vivencia e os vídeos. O que distância é a pesquisa, ou a forma como essa pesquisa é feita.

Professor 1: Eu acho que o que aproxima aí é como, como são feitas. Porque a maioria está como mapeamento, após isso algumas vivências, aí após isso alguns vídeos. Né? A maioria está assim...

Professor 3: Eu acho também que o que aproxima são os momentos de diálogos e de discussões. Eu acho que quase todos os relatos têm momentos de... diálogo e discussão.

Professor 5: Resignificações.

Mediador: Consegue dar um exemplo?

Professor 5: To aqui em cima de uma, por exemplo, na página 4. Vivencia dos jogos de handebol considerando as regras discutidas anteriormente. Aí o próximo, vivência do jogo considerando as ressignificações.

Professor 3: Mas você identificou porque está escrito ressignificação. Você consegue identificar na atividade?

Professor 5: Eu não fiz essa leitura. Aparece muito forte estas palavras assim: Socialização de pesquisa, discussão, diálogo, ressignificações, vídeo, prática. To fazendo de uma forma mais marcada.

Professor 3: A gente está conferindo aqui. Mas uma coisa que aparece nos trabalhos é a construção de apresentações ou de textos coletivos, coisas que finalizam o projeto.

Professor 5: Acho que evidencia, alguma prática que evidencia a ressignificação que foi feita. Sabe de uma atividade que... você objetivamente vê o que foi feito. O percurso aí...

Professor 3: Aqui quase todo mundo teve registro. Um registro final. Por exemplo um portfólio, um vídeo, um texto, uma coreografia... só eu que não fiz.

Professor 5: A gente pode chamar de criação de outras possibilidades, criação de diferentes formas de fazer vai ser sempre ressignificação? A gente colocou alguns itens aqui como ressignificação, mas to vendo algumas coisas aqui...

Professor 2: A ressignificação coloca o próprio aluno como produtor cultural. A cultura...

Professor 3: Se eles produzem algo muito parecido com o que é, por exemplo quando a gente trabalha com dança. Eles produzem uma coreografia exatamente como ela é no clipe, no...

Professor 2: Mas aí eu acho que depende do contexto.

Professor 3: Mas assim, ela não está necessariamente ela é ressignificada. Se ela não desconstruiu as coisas que estão por trás, se a gente fica achando que apitar jogo é ressignificar.

Professor 1: Sabe o que eu *tava* pensando agora? Eu to pensando aqui... observando o relato de brincadeiras. Eu estava tentando aqui... a relacionar as brincadeiras que o **professor 4** apresentou e o projeto que eu estou fazendo. É engraçado, como as coisas são iguais, porque assim ó. Primeiro foi lá e fez um mapeamento das brincadeiras né? E aí após isso, foi entregue um questionário para entregar para os pais, para ver quais brincadeiras os pais faziam. Eu fiz isso. O **Professor 4** fez isso. O **Professor 5** fez isso. Né? E aí logo após isso, foram vivenciadas brincadeiras, onde está a artistagem aqui?

Professor 2: A artistagem está no dia a dia... Foram as mesmas brincadeiras?

Professor 1: Três coisas completamente iguais, eu fiz a mesma coisa que o Professor 4 e o Professor 5.

Professor 3: A gente lê as mesmas coisas, a gente lê os mesmos relatos...

Professor 1: Mas a artistagem está aonde?

Professor 3: Não é só a atividade que é artistagem, são as formas que você fez.

Professor 1: Mas não é a mesma coisa?

Mediador: Se a gente pensar em escrita-currículo. Ou seja, escrever um currículo, todas as vezes que vocês se referiram a isso, por exemplo, o professor 1 começou o dia falando em diferenciações e aproximações, agora, principalmente neste anexo 2 vocês principalmente só me falaram em aproximações.

Professor 3: Então, mas eu tenho ó... vou voltar em uma questão, eu perguntei se a gente faz pesquisa assim, aqui está escrito assim [leu parte do anexo] "em pequenos grupos, a partir das pesquisas realizadas, os alunos realizaram a ressignificação das brincadeiras, cada grupo ficou responsável por alguma brincadeira". Como eu garanto que a brincadeira foi ressignificadas? Quando eu escrevo assim, se a atividade foi esta.

Professor 5: Só uma coisinha. Voltando ao que o **professor 1** falou. Por mais que se aproxime os nossos trabalhos, eu penso assim: eles não são no mesmo lugar.

Professor 1: Mas as atividades de ensino, são praticamente iguais.

Professor 5: Então. Mas talvez o que a gente tenha pensado se aproxime. Mas isso não quer dizer que a prática foi igual e o que eles trouxeram foi igual.

Professor 2: Eu entendo, mas a aula não foi necessariamente igual.

Professor 3: Eu entendo o que o **professor 1** está falando, porque começa a parecer que tem uma receitinha mais ou menos né?

Professor 2: Mas não é igual.

Professor 1: Não estou falando que é igual. Eu estou falando que nós temos aproximações muito fortes. Um com o outro e até com o tempo, que começa de uma maneira, que após isso ele se desprende da mesma maneira e a continuação se dá da mesma maneira.

Professor 5: É, então a gente pode olhar para isso e rever a prática pedagógica, rever outras coisas, até para você inserir outros elementos. Eu concordo. Mas o fato da gente se aproximar, e destes três trabalhos se aproximarem, não quer dizer que nós três estejamos engessados na mesma coisa. Eu não acho.

Professor 4: Aproximado *ta*. Mas isso não quer dizer que... É como o **Professor 3** falou. A gente lê o trabalho uns dos outros, a gente se inspira nos trabalhos uns dos outros, a gente lê os mesmos textos do grupo de pesquisa.

Professor 1: Mas, não sei se você me permite **Professor 4**, a artistagem no currículo cultural, ela tem um fazer-como aí dentro dela?

Professor 4: Então, é isso que eu estou pensando agora né? Ela é possível? É possível artistar? Então põe ali, tudo. Tem aquilo ali ó. [se referindo aos procedimentos e princípios];

Professor 1: Nestes três relatos, não sei se é pouco material para fazer essa avaliação. Mas estes três relatos aqui, parece que têm um fazer-como aí.

Professor 4: Então, mas é isso que eu estou pensando. Considerando que olha lá. Tem os princípios a se seguir.

Professor 5: Mas se você pensar nestes três relatos, ok. A tematização foi a mesma, mas se você pensar em outros, em outras tematizações ainda tem um fazer como? Por exemplo, se você pegar um trabalho de ginástica será que ele segue também assim, sei lá, um trabalho de funk, um trabalho de capoeira, será que ele segue ainda assim... Esse fazer como?

Professor 2: Quando você estava na sala de aula, você problematizou do mesmo jeito que ele, que ele? Existe uma multiplicidade de coisas...

Professor 5: Nós somos muito marcados pelos relatos, por exemplo, o meu de brincadeira, você assistiu e está pensando em fazer esse trabalho, você pega algumas ideias, descarta outras, então realmente marca. Mas agora, no currículo, com outras tematizações. Não acredito...

Mediador: A, não é a primeira vez que eu ouvi isso, mas você falou aqui também, várias vezes, que "não é igual porque o local é diferente". O local físico, a escola, os alunos, é alguma coisa que influencia. Mas o que mais? A relação com a teoria, o professor e a teoria? O que que faz um projeto, o **Professor 1** destacou, três projetos de brincadeira, com atividades muito parecidas e um desencadeamento muito parecido.

Professor 5: No caso de nós três. Por exemplo, nestes três trabalhos de brincadeira, além do local que influencia, nós estamos bem longe um do outro, além dos três estarem em locais diferentes, influencia também o conhecimento que as crianças trazem sobre estas brincadeiras, o local que elas brincam.

Professor 4: O Pedro fez um trabalho de Muay-Thai e eu também fiz de Muay-Thai. A gente apresentou, aí falou caramba meu. Mas não é igual.

Professor 5: Se os meus alunos moram em prédio eles tem uma prática, se moram em casa eles tem outras. Eu identifico isso onde eu trabalho. E ó, são várias, são ruas né? Imagina bairros. Então eu acredito que tudo isso influencia o entendimento que as crianças têm sobre brincadeiras.

Mediador: Os alunos e a localidade. Mas neste grupo hoje, vocês estão falando que se dois professores deram aula na mesma escola vai sair coisa diferente, daí a ideia da localidade... cai...

Professor 5: Mas esses professores também são atravessados por certas informações, por exemplo, se eu sair da minha escola e for para sua dar aula, eu vou levar aquilo que eu entendo por brincadeiras, mas quando eu chegar lá, eu vou ver a resposta dos alunos, que vai...

Professor 1: Eu estou pensando assim ó, nisso que você falou pelas coisas que nós estamos sendo atravessados, nos nossos três relatos de brincadeiras, nós atravessamos coisas praticamente iguais na escola. Então o que vai definir, ou o que vai possibilitar a artistagem não está sendo nós, está sendo as escolas, as crianças.

Professor 5: Então, eu acho que também **professor 1**. Porque olha só, quando eu chego na escola...

Professor 1: Eu não estou falando que nós estamos fazendo coisas iguais, o que me preocupa, é que nós, em um ambiente completamente... é o que mais me preocupa é que, eu na Sul, ele na Leste, e você na Norte [zonas da cidade de São Paulo]. Nós fizemos coisas, colocamos coisas praticamente iguais.

Professor 5: Mas eu não estou conseguindo entender, o porque você colocar coisas em comum seja ruim, porque gente... a resposta que você tem.

Mediador: Mas ele não julgou.

Professor 5: Se ele se preocupa julgou.

Professor 1: Tudo bem, me preocupa não... Me chamou atenção.

Professor 5: Beleza, mas mesmo que te chame atenção, eu não sei se isso é uma coisa relevante, porque todos nós aqui nós participamos do mesmo grupo, lemos coisas parecidas. Mas na hora que você coloca o currículo em prática, o que acontece na escola dele não é a mesma coisa que. Acontece comigo. Eu posso colocar a mesma atividade de ressignificação que ele põe, mas a ressignificação que as crianças, meus alunos, de repente não é a mesma que as crianças dele vão ter.

Professor 1: Ok. Mas você está dando exemplo da resposta das crianças. Mas a atividade pedagógica foi a mesma.

Professor 5: Mas a gente vê nos relatos, por exemplo, ressignificação, vídeo, pesquisa, não são as mesmas?

Mediador: Você está falando que são as mesmas?

Professor 5: Não, não, me parece que isto esteja sendo colocado como alguma coisa como restrição. Opa, espera um pouquinho. Nós usamos vídeos, usamos imagem de internet, nós usamos reportagem, nós usamos entrevistas, nós trazemos pessoas que tem mais prática. Mas não é isso? Então porque o espanto de quando trabalhamos brincadeira porque de novo ressignificação?

Mediador: Mas aquela coisa dita pelo **Professor 1** da artistagem ter tomado um formato... É... Será que não?

Professor 5: Mas eu não acho que tomou um formato. Vou bater nessa tecla, na brincadeira, aconteceu isso aqui, por exemplo, na capoeira, de repente o Professor 2 pode ter, quando eu trabalhei capoeira o Professor 2 trabalhou de outra forma. E também é currículo cultural, então não tem um fazer ali pronto.

Professor 3: Não tem. Mas as coisas estão ficando muito iguais.

Professor 5: Mas o **professor 3**. Você vai analisar por três relatos? Sendo que estes dois...

Professor 3: Não é isso, a impressão é que a gente está meio que transformando isso em receita eu acho.

Professor 5: Esses dois relatos aqui não apareceram neste trabalho. Só apareceu um. No trabalho que você está propondo estes dois relatos não tem. Tem um relato de brincadeiras que aconteceu assim, assim, assim. Eu não consigo desenvolver isso para o trabalho.

Professor 3: Mas é para pensar...

Professor 5: Mais para frente, se o pesquisador resolver integrar isso, esticar isso, e daí fazer uma análise dos três, e falar opa aqui, aí tudo bem, é para se pensar. Mas nesse momento.

Professor 3: Mas isso tem acontecido no grupo com outros trabalhos das práticas parecidas né? Nós começamos a fazer este trabalho. Nós desenvolvemos certas práticas, não é normal que a gente tenha que avaliar estas práticas também?

Professor 1: **Professor 5** eu concordo com você que os efeitos, podem ser diferentes, não estou falando que são diferentes. Certo? Porque continuando nas brincadeiras, algumas coisas que aconteceram no trabalho do Professor 4, estão acontecendo comigo na minha escola. Os efeitos em algum momento estão sendo os mesmos. Algumas coisas que estão me chamando atenção é como esta artistagem está sendo...

Professor 2: Estruturada?

Professor 1: Isso. Então olha lá. Será que nós estamos estruturando certas coisas aqui? Será que a artistagem se dá só pelos efeitos. Não estou julgando...

Professor 2: Eu acho que não. Eu to partindo da ideia, pensando aqui, na ideia do, pegar por exemplo o currículo esportivista. O cara dá a mesma aula, o mesmo método, para todo mundo... Tem umas características do currículo cultural, que ele escolheu, que embora a gente faça algumas coisas muito parecidas...

Professor 5: Mesmo que você queira...

Professor 2: Tem algumas coisas que... para trabalhar as questões do gênero, trabalhou isso, isso, isso, tem algumas características que são muito peculiares, que escapa a todo momento, mesmo que sejam mínimas.

Professor 3: Mas mesmo no currículo esportivista, você não acha que também tem as pessoas que escapam? Não tem uns caras que não fazem, outros que não seguem? Mas é estruturado do mesmo jeito. Acho que a gente precisa repensar esse exemplo.

Professor 1: Eu acho... Eu tentei colocar... Eu só coloquei isso em relação à *artistagem*. Acho que essa foi uma das preocupações do pesquisador no início. Então, eu só coloquei isso em relação à *artistagem*. Aqui tem um fazer-come. Nestes três relatos têm um fazer-come ali. Não é possível...

Professor 3: Eu *tava* olhando os relatos aqui e percebi uma coisa. O que a gente está chamando aqui, o professor já chega com a prática corporal que ele vai trabalhar e ele já pergunta o que as crianças sabem sobre. O que a gente está fazendo com o mapeamento mesmo? Quantos de nós já estávamos na escola que a gente já sabe tudo e a gente já decidiu. Acho que a gente precisa registrar como chegou no tema. Por exemplo, [leu um trecho] "roda de conversa com os alunos sobre futebol".

Professor 4: Só o do kung fu. O do kung fu vai devagarzinho.

Professor 3: "Conversei sobre a possibilidade de tema do projeto de educação física". Isso é uma coisa importante do currículo cultural. De como nós chegamos lá. Não acho há problema ser escolha do professor. Por que somos nós que pensamos, inclusive nos princípios, e por isso a gente toma algumas decisões. E por isso acho importante a gente colocar isso como uma ação didática.

Professor 4: Eu enxergo um distanciamento. A minha atividade com os alunos quase que essencialmente tem vivência todas as aulas. A gente teve uma ação que foi um dia que a gente não teve atividade nenhuma.

Professor 5: Mas você está dizendo que isso distancia ou aproxima?

Professor 3: Distancia, no de vocês tem vários momentos, só sala, vídeo, outras coisas, mas neste trabalho específico têm a existência de vivência prática em todas as aulas.

Professor 1: Mas olha que legal então, talvez eu esteja me equivocando, mas um momento de contingência, um momento de problema te colocou a trazer os procedimentos de maneira diferente.

Professor 3: Um problema de contingência? Como assim? Não entendi.

Professor 1: Em relação a sua escola. Por um problema que você viveu com eles. Por conta das crianças.

Professor 3: Não são crianças.

Professor 1: Isso. Não são crianças.

Professor 3: Tem uma questão do espaço público, que a gente tem brigado bastante. Que a gente acha que é importante sair, mostrar. Tem mais uma série de questões. Mas é isso. No meu relato todos os dias temos vivência.

Professor 5: Mas eu acho legal que o currículo cultural permite isso.

Professor 3: Sim. Por isso que eu acho que pode tudo. Eu acho que pode tudo. Eu não acho que deixa de ser... aliás as vezes eu até acho que deixa de ser.. Às vezes eu tenho umas crises, mas tipo assim, existe possibilidade de se fazer de formas diferentes. Talvez ano que vêm se eu for trabalhar com brincadeiras, talvez não seja nesse formato de vocês. De pessoas que têm outros...

Professor 5: Mas mesmo assim, atendendo um público diferente.

Professor 3: Mas eu acho que não é só o público.

Professor 5: Eu acho que é a faixa etária.

Professor 3: Mas eu acho que a faixa etária interfere muito mais. A condição física, a condição estrutural do espaço...

Professor 1: Eu só acho que cada vez que eu leio isso aqui, cada vez mais eu vejo aproximações. No formato.

Professor 5: Será que a forma como nós estamos vendo também não interfere. A forma como estamos escrevendo.

Professor 1: Sim.

Professor 2: Mas de forma mais macro.

Professor 1: Mas nós não estamos falando de efeito.

Professor 5: Por que têm coisas diferentes, no gráfico e na escrita.

Professor 3: Não sei qual o dia, mas tem uma atividade minha que a gente foi fazer teste físico. Se você olhar e ler aquela aula, você vai pensar outras coisas. Nós fizemos teste de flexibilidade, teste de força, e se você olha em ginástica, a ideia era vivenciar como estas acontecem quando você vai começar na academia, no clube, e não sei o que... Se você ler só aquela aula, você vai ter uma certa interpretação daquilo, certa leitura e dizer algumas coisas. Porque depois eu faço uma avaliação nesta aula que todos os alunos com deficiência participaram com plenitude. Sabe assim, todo mundo, foi o dia que a gente mais conseguiu que eles participassem. A gente fez uma avaliação super positiva desta aula, e é uma aula de teste. Dialoga pensar em uma aula de teste com o currículo cultural? Se a gente olhar assim não. Mas a possibilidade deles conhecerem, deles vivenciarem, deles discutirem, e não discutirem se é certo ou errado... é o que isso causa em mim? Por que a gente faz isso?

Professor 1: Sim, então...

Professor 3: Entendeu? Eu acho que são escritas diferentes. Mas isso a gente não vê. Quando a gente vê vários relatos que fala de, mais em esportes que tem as vivências, vivências mesmo, normalmente a gente traz pessoas que vão fazer, atividades de escolinha mesmo, sabe? Driblar, chutar, não sei o quê... Isso também não faz parte, mas são coisas que vem de outras pedagogias, a gente faz as vezes as mesmas coisas com significados, sentidos diferentes.

Professor 5: Acho que é isso que é o lance. O significado que se dá.

Professor 3: Então, tipo assim, acho que é um distanciamento do CIEJA, a possibilidade de fazer as coisas sempre práticas, no relato né? Que está presente no relato. E lá não tem nenhuma atividade de registro. Isso também é um distanciamento.

Mediador: Mas alguém quer complementar a questão? Falar mais sobre a escrita-curriculo? O que ela pode e o que ela não pode? Acho que a gente deu conta de discutir sobre o que chamaram de aproximações e distanciamentos.

Professor 3: Acho que não pode é abrir mão de alguns princípios, não há a necessidade de haver todos né? Acho que não dá para abrir mão de alguns princípios, e acho que a possibilidade de trabalhar com a presença ou não de todos outros é na minha leitura é viável acontecer um projeto sem a presença de todos, não tipo assim, sem a presença de nada, sem a presença de alguns deles, de qualquer um deles.

Mediador: O que não permite que a gente abra mão de todos é o próprio currículo cultural. Por exemplo, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, evitar o daltonismo curricular, ancoragem social dos conhecimentos e descolonizar o currículo. São princípios que a gente não pode abrir mão deles...

Professor 3: Mas que a gente não precisa usar necessariamente todos, ao mesmo tempo, no mesmo trabalho, no mesmo projeto.

Mediador: Por que?

Professor 3: Se não deixa de ser currículo cultural.

Professor 1: Eu estou olhando aqui. Eu acho que o que não pode é virar fórmula. Se não a artistagem se perde.

Professor 2: Outra coisa que não pode é estabelecer tempo de início e tempo de finalização. Isso daí é impossível. Por isso quando a gente trabalha na escola com tempo de bimestre não tem como. Isso é impossível.

Professor 5: Eu particularmente, depois de tudo que nós conversamos aqui, não sei dizer para você assim, se a gente pode tirar, tudo isso ou algum deles, eu não sei. Eu fiquei na dúvida aqui. Eu procuro não tirar.

Professor 3: Mas olha no seu trabalho e veja se algum deles não apareceu. A questão é essa. Se você fez um trabalho, e algum deles não apareceu é possível.

Professor 5: Eu achava que eles deviam ser combinados, mas naquele momento você deixaria algum de lado, pela necessidade que você tem ali. Mas agora eu penso o seguinte, não que você vai retirar todos, mas não é eles que fazem o que é o currículo cultural? É complicado né? Apesar de olhar para o meu trabalho tem bastante, tem bastante. Então não sei...

Professor 2: Na minha visão, quando eu trabalho com o currículo cultural eu não tiro nenhum destes aí, não abro mão de nenhum.

Professor 1: Não abre mão, mas todos não acontecem no mesmo momento.

Professor 2: Não. No trabalho, não em todos os momentos. Principalmente a questão dos procedimentos, e aí tem outra características, tem que olhar também a produção dos estudantes, a ressignificação para um acontece, para outros não acontece na mesma aula, as vezes uma atividade de ensino de aprofundamento, que para alguns é, para outros não é...

Professor 5: Por exemplo: olhando para os gráficos têm professor que não trabalha todos os princípios. O gráfico é muito pontual. O que eu quero dizer é o seguinte, mesmo um trabalho, num projeto que você faça em um tema, você tirar um destes princípios, não importa quais sejam os motivos, por isso que eu não aceito aquele nenhum. Não é que eu não aceito, mas eu não consigo compreender. Mas agora, você tirar tudo, acho que descaracteriza o currículo cultural. Eu to pensando sobre isso né... Estou com mais dúvidas do que certeza.

Professor 2: No exemplo do mediador, se você pensar, não aparece, não tem princípio.

Professor 5: Mas se você pensar naquela aula, de forma pontual, mas porque você pediu aquilo? Qual a finalidade? Por que você pediu para os caras registrarem? Por que você vai fazer uma análise do que foi feito na aula?

Professor 3: Simplesmente para saber o que eles aprenderam.

Professor 5: Então, mas eu tenho um objetivo.

Professor 3: Mas não foi pensada a partir de algum princípio. Não é que não tem objetivo a atividade, é que ela não é ancorada em nenhum princípio.

Professor 1: Isso.

Professor 5: É. Acontece.

Mediador: Alguém mais gostaria de incluir, retornar algum tópico? Acho que já está bastante suficiente, gostaria de agradecer pela contribuição e acho que podemos encerrar aqui o grupo de discussão.

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a), |

Convidamos a participar da pesquisa em nível de mestrado, provisoriamente denominada, “O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA “ESCRITA-CURRÍCULO””, cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar o modo como os professores(as) de Educação Física elaboram suas aulas e constroem currículos na perspectiva cultural do componente.

Para que este objetivo seja alcançado, o(a) professor(a) aceita participar voluntariamente e gratuitamente da pesquisa, fazendo o registro de suas aulas em um site da internet e participando de um Grupo de Discussão.

Apenas com fins de transcrição das falas, será necessário filmagens e gravação de áudio do Grupo de Discussão, no entanto, será respeitada a privacidade do(a) professor(a) participante, como também, o seu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Os dados obtidos serão utilizados e divulgados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. O(a) professor(a) poderá retirar-se a qualquer momento da pesquisa sem precisar se justificar e nem sofrer qualquer dano.

A pesquisa é realizada pelo professor-pesquisador Pedro Xavier Russo Bonetto, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, da Universidade de São Paulo (USP). Sei que poderei manter contato por e-mail com o prof. Pedro (pedro.bonetto@usp.br) para obter mais informações ou sanar dúvidas sobre a pesquisa.

Diante disso, eu, _____,
RG: _____, Professor(a) de Educação Física, CONCORDO com essas condições e ME DISPONHO A PARTICIPAR LIVRE E ESPONTANEAMENTE da referida pesquisa.

São Paulo, ____ / ____ / ____.

Assinatura do(a) Professor(a) Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Professor-Orientador

ANEXO E – RELATOS DE PRÁTICA COMPLEMENTARES

REGISTRO 12: BRINCADEIRAS DE RUA (PROFESSOR 1)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
20/05/2015	MAPEAMENTO – ESTUDANTES FALARAM QUAIS BRINCADEIRAS CONHECIAM E QUAIS DELAS JÁ TINHAM FEITO NA ESCOLA, TAMBÉM FIZERAM DESENHOS SOBRE AS BRINCADEIRAS.
25/05/2015	CONTINUAMOS A DISCUSSÃO SOBRE AS BRINCADEIRAS QUE CONHECIAM E TERMINARAM OS DESENHOS.
27/05/2015	CONTINUAMOS NO MAPEAMENTO E CADA DESENHO FOI MOSTRADO E SOCIALIZADO ENTRE OS/AS ESTUDANTES.
01/06/2015	REGISTREI NA LOUSA JUNTO DOS ESTUDANTES QUAIS BRINCADEIRAS MAIS SAÍRAM NO MAPEAMENTO.
03/06/2015	VIVENCIA DAS BRINCADEIRAS SELECIONADAS.
08/06/2015	VIVENCIA DAS BRINCADEIRAS
15/06/2015	QUESTIONÁRIO PERGUNTANDO PARA OS RESPONSÁVEIS QUAIS BRINCADEIRAS VIVENCIAVAM.
17/06/2015	SELECIONAMOS AS BRINCADEIRAS QUE ELES AINDA NÃO CONHECIAM E QUE OS RESPONSÁVEIS TINHAM REGISTRADO.
22/06/2015	VIVENCIA DAS BRINCADEIRAS REGISTRADAS POR RESPONSÁVEIS.
23/06/2015	VIVENCIA COM OS BRINQUEDOS DE CADA ESTUDANTE.
24/06/2015	REGISTRO EM FORMA DE DESENHO DAS BRINCADEIRAS FEITAS, E DOS BRINQUEDOS QUE ESTAVAM PRESENTE NOS DIAS DAS VIVENCIAS.
29/06/2015	CONTINUAÇÃO DO REGISTRO

REGISTRO 13: BRINCADEIRAS DE RUA (PROFESSOR 4)

	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
11/02/2014	MAPEAMENTO DAS BRINCADEIRAS DE RUA CONHECIDAS E REALIZADAS PELAS CRIANÇAS.

12/02/2014	LEVANTAMENTO SOBRE AS BRINCADEIRAS DE RUA CONHECIDAS E VIVENCIADAS PELOS FAMILIARES.
18/02/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE O PEGA-PEGA CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA (FRUTA, VELA, CORRENTE). POR FIM, VIVENCIAMOS.
19/02/2014	VIVENCIA DO PEGA-PEGA E SUAS VARIAÇÕES. CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.
25/02/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE O DURO OU MOLE CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA. POR FIM, VIVENCIAMOS.
26/02/2014	VIVENCIA DO DURO OU MOLE E SUAS VARIAÇÕES (AMERICANO). CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.
04/03/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE O POLÍCIA E LADRÃO CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA. POR FIM, VIVENCIAMOS.
05/03/2014	VIVENCIA DO POLÍCIA E LADRÃO E SUAS VARIAÇÕES. CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.
11/03/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE PULAR CORDA CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA (CABO DE GUERRA, COBRINHA, SUCO GELADO, UM HOMEM BATEU EM MINHA PORTA, PULAR CORDA, ABAIXA-ABAIXA, AUMENTA-AUMENTA).
12/03/2014	VIVENCIA DE PULAR CORDA E SUAS VARIAÇÕES. CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.
18/03/2014	CONVIDAMOS A DONA SILVIA, FUNCIONÁRIA DA LIMPEZA, PARA EXPLICAR BRINCADEIRAS DE CORDA QUE FAZIA QUANDO ERA CRIANÇA. PARA MINHA SURPRESA, AS CRIANÇAS NÃO SABIAM QUEM ERA ELA. APÓS A SUA PARTICIPAÇÃO NA AULA, DONA SILVIA PASSOU A SER CUMPRIMENTADA PELOS ALUNOS NO DIA A DIA DA ESCOLA.
19/03/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE AMARELINHA CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA

	BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
25/03/2014	VIVENCIA DA AMARELINHA E SUAS VARIAÇÕES. CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS. DISCUTIMOS SOBRE O INCOMODO DE ALGUNS DESENHAREM O “TRIDENTE DO DIABO” E EVITAM FALAR A PALAVRA “CAPETA”.
26/03/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE MÃE/DONO DA RUA CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
01/04/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA MÃE/DONO DA RUA E SUAS VARIAÇÕES. CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.
02/04/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE VIVENCIAMOS A BRINCADEIRA MÃE DA MULA CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
08/04/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA MÃE DA MULA E SUAS VARIAÇÕES (UNHA DE GAVIÃO, BIFE-BATATA-CENOURA, ESMAGA TOMATE, SACO DE ARROZ, COICE). CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS. DISCUTIMOS SOBRE O TERMO “MÃE DA MULA” (A MULA É A QUE SE DÁ MAL NO JOGO);
09/04/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE A BRINCADEIRA DE CIRANDA-CIRANDINHA VIVENCIAMOS CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
15/04/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE ELÁSTICO CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS. CONTAMOS COM O APOIO DE TRÊS MENINAS DO 3º ANO NA EXPLICAÇÃO DA BRINCADEIRA DE ELÁSTICO.
16/04/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA DE ELÁSTICO E SUAS VARIAÇÕES (MORANGUINHO, CHOCOLATE, RASPADINHA). CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.

22/04/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE COBRA CEGA CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
23/04/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA DE COBRA-CEGA E SUAS VARIAÇÕES. CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.
29/04/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE A BRINCADEIRA DE BOLINHA DE GUDE, CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
30/04/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA DE BOLINHA DE GUDE E SUAS VARIAÇÕES (TRIÂNGULO, JOGADEIRA, “DO NADS”). CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.
06/05/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE VOLEIBOL E FUTEBOL CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
07/05/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA DE VOLEIBOL E FUTEBOL SUAS VARIAÇÕES (PENALTI E BOBINHO). CONVERSÁVAMOS SOBRE AS BRINCADEIRAS DOS FAMILIARES NO SENTIDO DE COMPARAR AS BRINCADEIRAS.
13/05/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE GARRAFÃO CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS
14/05/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA DE GARRAFÃO
20/05/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE SKATE CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
21/05/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA DE SKATE.
27/05/2014	AS CRIANÇAS, FALARAM SOBRE CORRIDA CONVIDAMOS A CRIANÇA A EXPLICAR À TURMA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BRINCADEIRA. APÓS A EXPLICAÇÃO, CONVERSÁVAMOS PARA

	VER OUTRAS POSSIBILIDADES DE DINÂMICA DA BRINCADEIRA POR FIM, VIVENCIAMOS.
28/05/2014	VIVENCIA DA BRINCADEIRA DE CORRIDA.
01/07/2014	ASSISTIMOS VÍDEOS DE ENTREVISTAS COM ADULTOS QUE FALAVAM A SUA OPINIÃO SOBRE AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS ATUALMENTE. UM HOMEM MAIS IDOSO DISSE QUE AS CRIANÇAS DE HOJE NÃO SABIAM MAIS BRINCAR E QUE NA ÉPOCA DELE É QUE ERA BOM. UM ALUNO NÃO GOSTOU DA RESPOSTA DESSE HOMEM, AFIRMANDO QUE ESTE NÃO O CONHECIA PARA SABER SE ELE SABIA BRINCAR OU NÃO. ENTÃO, COLETIVAMENTE, DECIDIMOS ESCREVER UMA CARTA PARA O RAPAZ, REBATENDO AS SUAS COLOCAÇÕES.
02/07/2014	PRODUZIMOS REGISTROS EM FORMATO DE DESENHO SOBRE AS BRINCADEIRAS ESTUDADAS AO LONGO DO TRABALHO. COLETIVAMENTE, DECIDIMOS REUNIR OS DESENHOS E FORMAR UM PEQUENO LIVRO DA TURMA.

REGISTRO 14: KUNG FU (PROFESSOR NÃO INTEGRANTE DO GPEF)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
17/07/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA REALIZAR A ESCOLHA DEMOCRÁTICA DE UM NOVO TEMA DE ESTUDO PARA A SEQUÊNCIA DAS AULAS DE EDF. A AULA SE DIVIDIU EM TRÊS MOMENTOS:1) ESCREVER NA LOUSA AS PRÁTICAS CORPORAIS MAPEADAS COM A TURMA ATÉ ENTÃO; 2) ADICIONAR NOVAS PRÁTICAS CORPORAIS QUE AINDA NÃO ESTAVAM NO MAPEAMENTO; 3) ESCOLHA, ATRAVÉS DE VOTAÇÃO SECRETA, DO NOVO TEMA DE ESTUDO.
22/07/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA DIAGNOSTICAR OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO TEMA ESCOLHIDO PARA ESTUDO (KUNG FU), A PARTIR DE QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS EM GRUPO.
24/07/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR POSTURAS BÁSICAS DO KUNG FU E APRENDER O CHUTE FRONTAL.
29/07/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA RECAPITULAR POSTURAS BÁSICAS VIVENCIADAS NA AULA ANTERIOR E VIVENCIAR NOVOS ELEMENTOS DO KUNG FU.
31/07/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR UMA SEQUÊNCIA DE POSTURAS BÁSICAS APRENDIDAS E CONHECER/VIVENCIAR AS DEFESAS BÁSICAS DE KUNG FU.

07/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR E CRIAR ALGUMAS SEQUÊNCIAS DE MOVIMENTOS DO KUNG FU (KATI'S), BASEADAS NOS ELEMENTOS DA LUTA VIVENCIADOS NAS AULAS ANTERIORES.
14/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA APRESENTAR, INDIVIDUALMENTE, A SEQUÊNCIA DE MOVIMENTOS (KATI) CRIADA NA AULA ANTERIOR E APRIMORADA COMO TAREFA DE CASA.
19/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA EXIBIR OS VÍDEOS DAS APRESENTAÇÕES DAS SEQUENCIAS DE MOVIMENTOS CRIADAS PELOS ALUNOS NA AULA ANTERIOR.
21/08/2014	A PROPOSTA DESSA AULA ERA EXIBIR UM DOCUMENTÁRIO SOBRE A MANIFESTAÇÃO CULTURAL DO KUNG FU NA CHINA, PAÍS DE ORIGEM DESSA PRÁTICA.
26/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA DIVIDIR A TURMA EM GRUPOS E PEDIR PARA CADA GRUPO CRIAR SUA ESCOLA/ESTILO DE KUNG FU (NOME DO GRUPO, LEMA, ANIMAL QUE REPRESENTA O ESTILO, CARACTERÍSTICAS DO ESTILO).
28/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA RETOMAR A ATIVIDADE INICIADA NA AULA ANTERIOR (CRIAÇÃO DE ESCOLA/ESTILO DE KUNG FU) COM A CRIAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DE MOVIMENTOS (KATI'S) QUE REPRESENTASSEM O ESTILO CRIADO.
02/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA CADA GRUPO FINALIZAR A CRIAÇÃO E APRESENTAR A SEQUÊNCIA DE MOVIMENTOS REFERENTE AO SEU ESTILO DE KUNG FU.
04/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA RECAPITULAR OS PROBLEMAS OCORRIDOS NA AULA ANTERIOR E TENTAR FINALIZAR E APRESENTAR AS SEQUÊNCIAS DE MOVIMENTOS DE CADA GRUPO.
09/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ORGANIZAR 3 MOMENTOS COM A TURMA: ASSISTIR OS VÍDEOS DOS ESTILOS DE KUNG FU CRIADOS PELOS GRUPOS, RECAPITULAR AS ATIVIDADES TRABALHADAS DURANTE O ESTUDO DO TEMA E, DEPOIS, CADA ALUNO PRODUIR UM TEXTO SOBRE O QUE APRENDEU COM O ESTUDO DESSE TEMA.

11/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA RETOMAR A PROPOSTA DA AULA ANTERIOR (ORGANIZAR 3 MOMENTOS COM A TURMA: ASSISTIR OS VÍDEOS DOS ESTILOS DE KUNG FU CRIADOS PELOS GRUPOS, RECAPITULAR AS ATIVIDADES TRABALHADAS DURANTE O ESTUDO DO TEMA E, DEPOIS, CADA ALUNO PRODUIR UM TEXTO SOBRE O QUE APRENDEU COM O ESTUDO DESSE TEMA).
-------------------	---

REGISTRO 15: PARKOUR (PROFESSOR NÃO INTEGRANTE DO GPEF)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
16/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA REALIZAR A ESCOLHA DEMOCRÁTICA DE UM NOVO TEMA DE ESTUDO PARA A SEQUÊNCIA DAS AULAS DE EDF. A AULA SE DIVIDIU EM TRÊS MOMENTOS: 1) ESCREVER NA LOUSA AS PRÁTICAS CORPORAIS MAPEADAS COM A TURMA ATÉ ENTÃO; 2) ADICIONAR NOVAS PRÁTICAS CORPORAIS QUE AINDA NÃO ESTAVAM NO MAPEAMENTO; 3) ESCOLHA, ATRAVÉS DE VOTAÇÃO SECRETA, DO NOVO TEMA DE ESTUDO.
18/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA DIAGNOSTICAR O QUE OS ALUNOS ENTENDIAM POR LE PARKOUR, A PARTIR DA CRIAÇÃO COLETIVA DE UM CARTAZ ONDE CADA ALUNO DEVERIA ESCREVER O QUE É LE PARKOUR PARA SI.
23/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA EXPLICAR A ORIGEM DO LE PARKOUR (CRIADO POR DAVID BELLE NA FRANÇA), EM QUE CONSISTE ESSA PRÁTICA CORPORAL E PROPOR ALGUNS TRAJETOS PARA VIVÊNCIA NO PÁTIO DA ESCOLA.
30/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR ALGUNS PERCURSOS DE LE PARKOUR NO PÁTIO DA ENTRADA DA ESCOLA, QUE POSSUI UMA ÁRVORE, ALGUNS BANCOS DE CONCRETO, UM MURO, DUAS GRADES, DEGRAUS DE ARQUIBANCADA E OUTROS OBSTÁCULOS POSSÍVEIS.
02/10/2014	COMO NA ÚLTIMA AULA FORAM VIVENCIADOS TRAJETOS DE PARKOUR NO PARQUINHO DA ESCOLA, A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR ALGUNS PERCURSOS DE LE PARKOUR NO PÁTIO DA ENTRADA DA ESCOLA, QUE POSSUI UMA ÁRVORE, ALGUNS BANCOS DE CONCRETO, UM MURO, DUAS GRADES, DEGRAUS DE ARQUIBANCADA, ENTRE OUTROS OBSTÁCULOS POSSÍVEIS.

07/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA CRIAR E VIVENCIAR PERCURSOS DE LE PARKOUR UTILIZANDO MATERIAIS (CONES, PNEUS, MESAS, MINI-TRAMP, TATAME, ETC).
14/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA SEPARAR A TURMA EM GRUPOS E PEDIR PARA CADA GRUPO CRIAR UM TRAJETO DE LE PARKOUR PELO ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA (PÁTIOS E PARQUINHO, COM OU SEM MATERIAIS).
16/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA SEPARAR A TURMA EM GRUPOS E CRIAR PERCURSOS DE PARKOUR NOS ESPAÇOS DA ESCOLA QUE FORAM USADOS PARA VIVENCIAR O TEMA (PÁTIO LATERAL, PARQUINHO, PÁTIO DA ENTRADA/SAÍDA E COM MATERIAIS).
21/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA RETOMAR O TRABALHO DE CRIAÇÃO DOS PERCURSOS DE LE PARKOUR EM GRUPOS INICIADO NA AULA ANTERIOR.
23/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA INICIAR A VIVÊNCIA DOS PERCURSOS DE LE PARKOUR CRIADOS PELOS GRUPOS.
28/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR OS TRAJETOS DE LE PARKOUR CRIADOS PELOS 2 GRUPOS RESTANTES.
30/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR O TRAJETO PROPOSTO PELO ÚLTIMO GRUPO E DEPOIS ORGANIZAR ATIVIDADES RECREATIVAS.
06/11/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA DIVIDIR A TURMA EM TRIOS E IR ATÉ O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PESQUISAR AS RESPOSTAS DE ALGUMAS QUESTÕES RELACIONADAS AO TEMA DE ESTUDO (LE PARKOUR).
18/11/2014	A PROPOSTA DESSA AULA ERA FAZER A DEVOLUTIVA DA ATIVIDADE DE PESQUISA QUE OS ALUNOS FIZERAM NA INTERNET E DEPOIS IR PARA O PÁTIO FAZER ATIVIDADES CONFORME A ESCOLHA DOS ALUNOS.

REGISTRO 16: BRINCADEIRAS DE PULAR CORDA (PROFESSOR NÃO INTEGRANTE DO GPEF)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
16/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA REALIZAR A ESCOLHA DEMOCRÁTICA DE UM NOVO TEMA DE ESTUDO PARA A SEQUÊNCIA DAS AULAS DE EDF. O PROFESSOR RECEBEU OS ALUNOS EM SALA DE AULA APÓS O SINAL DA ENTRADA.

	DEPOIS DO ACOLHIMENTO DOS ALUNOS, O PROFESSOR EXPLICOU A PROPOSTA DA AULA E DISSE QUE ELA SE DIVIDIRIA EM TRÊS MOMENTOS: 1) ESCREVER NA LOUSA AS PRÁTICAS CORPORAIS MAPEADAS COM A TURMA ATÉ ENTÃO; 2) ADICIONAR NOVAS PRÁTICAS CORPORAIS QUE AINDA NÃO ESTAVAM NO MAPEAMENTO; 3) ESCOLHA, ATRAVÉS DE VOTAÇÃO SECRETA, DO NOVO TEMA DE ESTUDO.
18/09/2014	A PROPOSTA DESSA AULA ERA COMPARTILHAR AS MÚSICAS DE PULAR CORDA TRAZIDAS PELOS ALUNOS ATRAVÉS DE UMA VIVÊNCIA TRADICIONAL DE PULAR CORDA (1 ALUNO POR VEZ, CANTANDO AS MÚSICAS CONHECIDAS PELOS ALUNOS).
23/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA FAZER UM LEVANTAMENTO DAS MÚSICAS DE PULAR CORDA CONHECIDAS PELA TURMA E ESCOLHER 4 DELAS PARA VIVÊNCIA PRÁTICA. MÚSICAS MAPEADAS: FUI AO CEMITÉRIO, COCA COLA, SALADA SALADINHA, PÉ DE LARANJEIRA, SUCO GELADO, BRANCA DE NEVE, UM HOMEM BATEU EM MINHA PORTA, LEITE QUENTINHO.
30/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA RETOMAR AS MÚSICAS DE PULAR CORDA MAPEADAS NA AULA ANTERIOR E VIVENCIAR OUTRAS 4 MÚSICAS, SEGUINDO A MESMA ORGANIZAÇÃO DE AULA, ALÉM DE PROBLEMATIZAR ALGUMAS SITUAÇÕES VIVENCIADAS DURANTE A AULA ANTERIOR ATRAVÉS DA EXIBIÇÃO DE FOTOS E VÍDEOS FEITOS DURANTE A AULA.
02/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA FAZER UM LEVANTAMENTO DAS BRINCADEIRAS DE PULAR CORDA QUE OS FAMILIARES DOS ALUNOS BRINCAVAM QUANDO CRIANÇAS (CONFORME TAREFA DE CASA PASSADA NA AULA ANTERIOR) E AMPLIAR ESSE LEVANTAMENTO ATRAVÉS DE UMA PESQUISA NA INTERNET.
07/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA AMPLIAR AS BRINCADEIRAS DE PULAR CORDA CONHECIDAS PELOS ALUNOS A PARTIR DE UMA PESQUISA NA INTERNET.
16/10/2014	DESSE MODO, A PROPOSTA DA AULA ERA REUNIR AS BRINCADEIRAS DE PULAR CORDA PESQUISADAS PELOS ALUNOS E ESCOLHER ALGUMAS PARA VIVÊNCIA.

21/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA AMPLIAR O ESTUDO DO TEMA DE PULAR CORDA OBSERVANDO SUA MANIFESTAÇÃO EM DOIS CONTEXTOS DIFERENTES (ESPORTIVO E ATIVIDADE FÍSICA) E DEPOIS VIVENCIAR MOVIMENTOS DE PULAR CORDA INDIVIDUALMENTE.
23/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ASSISTIR OS VÍDEOS QUE NÃO PUDEAM SER EXIBIDOS NA AULA ANTERIOR (BENEFÍCIOS DE PULAR CORDA E APRESENTAÇÃO DE PULAR CORDA DA EQUIPE CAMPEÃ MUNDIAL) E, DEPOIS, CRIAR APRESENTAÇÕES EM GRUPO.
28/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA FINALIZAR AS APRESENTAÇÕES DE PULAR CORDA EM GRUPO E APRESENTAR PARA A TURMA.
30/10/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA REORGANIZAR O TRABALHO DE CRIAÇÃO DE APRESENTAÇÕES DE PULAR CORDA EM GRUPOS.
04/11/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ASSISTIR AO VÍDEO DAS APRESENTAÇÕES CRIADAS NA AULA ANTERIOR, RECAPITULAR O ESTUDO DO TEMA E DEPOIS ORGANIZAR GRUPOS PARA CRIAÇÃO DE BRINCADEIRAS OU MÚSICAS DE PULAR CORDA.
06/11/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA INICIAR A VIVÊNCIA DAS BRINCADEIRAS E MÚSICAS DE PULAR CORDA CRIADAS PELOS GRUPOS NA AULA ANTERIOR. FORAM CRIADAS 7 BRINCADEIRAS NO TOTAL E DESSAS 3 FORAM SELECIONADAS ALEATORIAMENTE PELO PROFESSOR PARA VIVÊNCIA DURANTE A AULA.
18/11/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ENCERRAR A VIVÊNCIA DAS BRINCADEIRAS E MÚSICAS DE PULAR CORDA CRIADAS PELOS GRUPOS NA AULA DO DIA 04/11/14.

REGISTRO 17: JOGOS DE PERSEGUIÇÃO (PROFESSOR NÃO INTEGRANTE DO GPEF)

DATA DA AULA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
18/07/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA REALIZAR A ESCOLHA DEMOCRÁTICA DE UM NOVO TEMA DE ESTUDO PARA SEQUÊNCIA DAS AULAS DE EDF. O PROFESSOR EXPLICOU A PROPOSTA DA AULA E DISSE QUE ELA SE DIVIDIRIA EM TRÊS MOMENTOS: 1) ESCREVER NA LOUSA AS PRÁTICAS CORPORAIS MAPEADAS COM A TURMA ATÉ ENTÃO; 2)

	ADICIONAR NOVAS PRÁTICAS CORPORAIS QUE AINDA NÃO ESTAVAM NO MAPEAMENTO; 3) ESCOLHA, ATRAVÉS DE VOTAÇÃO SECRETA, DO NOVO TEMA DE ESTUDO.
21/07/2014	<p>A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA DIAGNOSTICAR OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO TEMA DE ESCOLHIDO PARA ESTUDO (JOGOS DE PERSEGUIÇÃO), A PARTIR DA DEFINIÇÃO DE UM CONCEITO DO QUE É “PERSEGUIR” E DA ELABORAÇÃO COLETIVA DE UMA LISTA DE JOGOS DE PERSEGUIÇÃO CONHECIDOS PELA TURMA.</p> <p>DIAGNÓSTICO: MÃE COLA, ALERTA, MENINA PEGA PIÁ, MÃE ALTURA, MÃE POLENTA, PEGA PEGA, ELEFANTE COLORIDO, MÃE DISCO, MÃE QUADRADO, POLÍCIA E LADRÃO, MÃE AJUDA E MÃE CORRENTE.</p>
25/07/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ESCOLHER, ATRAVÉS DE VOTAÇÃO, UM JOGO DE PERSEGUIÇÃO DA LISTAGEM ELABORADA PELA TURMA NA ETAPA DO DIAGNÓSTICO PARA VIVÊNCIA DURANTE A AULA.
28/07/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ESCOLHER, ATRAVÉS DE VOTAÇÃO, UM JOGO DE PERSEGUIÇÃO DA LISTAGEM ELABORADA PELA TURMA NA ETAPA DO DIAGNÓSTICO PARA VIVÊNCIA DURANTE A AULA.
01/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ESCOLHER, ATRAVÉS DE VOTAÇÃO, UM JOGO DE PERSEGUIÇÃO DA LISTAGEM ELABORADA PELA TURMA NA ETAPA DO DIAGNÓSTICO PARA VIVÊNCIA DURANTE A AULA
04/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ESCOLHER, ATRAVÉS DE VOTAÇÃO, UM JOGO DE PERSEGUIÇÃO DA LISTAGEM ELABORADA PELA TURMA NA ETAPA DO DIAGNÓSTICO PARA VIVÊNCIA DURANTE A AULA.
15/08/2014	A PROPOSTA DESSA AULA ERA SEPARAR A TURMA EM GRUPOS E CRIAR UM JOGO DE PERSEGUIÇÃO ORIGINAL.
18/08/2014	A PROPOSTA PARA A AULA ERA SORTEAR E VIVENCIAR ALGUNS JOGOS DE PERSEGUIÇÃO CRIADOS EM GRUPOS DURANTE A AULA ANTERIOR.
22/08/2014	A PROPOSTA DESSA AULA ERA VIVENCIAR ALGUNS JOGOS DE PERSEGUIÇÃO CRIADOS EM GRUPOS QUE CARECIAM DE MATERIAIS.

25/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA ESCOLHER E VIVENCIAR UM DOS JOGOS DE PERSEGUIÇÃO CRIADOS PELOS GRUPOS.
29/08/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR O ÚLTIMO JOGO DE PERSEGUIÇÃO CRIADO PELOS GRUPOS.
01/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA VIVENCIAR DOIS JOGOS DE PERSEGUIÇÃO PROPOSTOS PELO PROFESSOR.
05/09/2014	A PROPOSTA PARA ESSA AULA ERA RECAPITULAR AS ATIVIDADES TRABALHADAS DURANTE O ESTUDO DO TEMA JOGOS DE PERSEGUIÇÃO E, DEPOIS, CADA ALUNO PRODUZIR UM TEXTO SOBRE O QUE APRENDEU COM O ESTUDO DESSE TEMA. RELATO DOS ALUNOS NO TEXTO: APRENDERAM A CORRER MUITO, APRIMORARAM O FÔLEGO, CONHECERAM DIVERSOS JOGOS DE PERSEGUIÇÃO DIFERENTES E DESTACARAM QUE, MESMO QUEM NÃO QUERIA BRINCAR, BRINCOU E ACABOU GOSTANDO.