

## O mapeamento no currículo cultural da Educação Física

Marcos Garcia Neira  
Mário Luiz Ferrari Nunes

### Introdução

O currículo cultural da Educação Física se anuncia como uma proposta-aposta que fomenta o diálogo entre a escola e as questões que permeiam a sociedade multicultural, globalizada e profundamente desigual em que vivemos. Resumidamente, se caracteriza pelo modo como seus artistas-professores formulam e dão vida<sup>1</sup> à prática pedagógica por meio das traduções que efetuam das bases epistemológicas que lhe conferem sentido.

O currículo cultural se alinha às denominadas teorias pós-críticas do currículo<sup>2</sup>, um amplo conjunto de campos teóricos organizado a partir da “virada linguística”, cujo traço em comum é tomar a linguagem como produtora do real. Pode-se dizer que o currículo cultural tematiza as práticas corporais<sup>3</sup> por meio de vivências, leituras e escrituras de novas formas de pensar, fazer e dizer sobre elas, a fim de indagar e desestabilizar as relações de poder que as constituem e os modos como as culturas as produzem e influem os que delas participam, apreciam, criticam ou menosprezam (NEIRA, 2011a; NEIRA, 2015; NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009a, 2009b; 2020).

Com centralidade na cultura, o currículo cultural coloca em evidência os modos de subjetivação criados pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, tensionando a forma como os discentes e também docentes se percebem no mundo, possibilitando que os limites que fixam suas identidades sejam colocados sob suspeita, escancarados, alterados, transgredidos. Não

---

1 Na literatura a respeito do currículo cultural, o termo vida não se refere a uma noção médico-científica cara à Educação Física. Trata-se de um conceito filosófico-político como abordado em Agambem (2017).

2 O termo “currículo pós-crítico”, empregado, entre outros, por Silva (1999), Corazza (2001; 2006), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013), refere-se a uma perspectiva curricular desenraizada dos paradigmas educacionais modernos e assentados nas noções universais de sujeito, conhecimento, poder e verdade.

3 Adotamos a expressão práticas corporais como categoria arbitrária que aglutina as brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas.

por menos, suas preocupações abrangem a afirmação da diferença e, com ela, a luta por melhores condições de vida. Aposta na produção de novas tecnologias culturais que potencializem práticas de liberdade e ações solidárias face aos imperativos governalizantes e fascistas que nos assombam (NUNES, 2018; NEIRA, 2019; NEIRA; NUNES, 2020; 2021). Em termos de Agamben (2017), o currículo cultural aposta em forma-de-vida<sup>4</sup>.

Com base nessas intenções, seus sujeitos<sup>5</sup> são agenciados por princípios ético-políticos que os levam a desenvolver encaminhamentos didático-metodológicos. Tanto uns como outros nunca se encerram em seus próprios termos (NUNES, 2016a). Como a linguagem jamais captura o significado das coisas do mundo, mas sim, as produz, as faz circular ou interditar, os princípios e encaminhamentos não são apartados da prática, tampouco são universais. São produções discursivas derivadas dos embates acerca do significado da educação nestes tempos e se encontram em permanente tensionamento.

Por estar em constante movimento, o currículo cultural exige que se continue a pensar, dizer, fazer de outro modo, transgredindo seus limites para, assim, ser mais coerente com o que propõe<sup>6</sup>. Suas mais recentes produções incitaram-nos a apurar o olhar sobre o já dito, a fim de localizar fragilidades teóricas, confusões epistemológicas, explicar o mal explicado, acalmar as ideias apressadas. É urgente reescrever o que foi publicado para que seus artistas-professores possam empregar as ferramentas produzidas e operar a docência com maior rigor científico-pedagógico.

Pautados nas concepções de linguagem e discurso que ancoram o currículo cultural, não podemos desconsiderar que os sujeitos (que colocam a proposta-aposta em ação na escola e nos eventos formativos ou aqueles

---

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

5 Apesar do currículo cultural emergir nas obras de Neira e Nunes, empregamos o termo sujeito no plural para afirmar que os professores que o colocam em ação fazem suas traduções (CORAZZA, 2016) ao proposto, logo são seus inventores. O que implica dizer que se trata de uma escrita-curriculo, nos termos de Corazza (2004), sempre aberta à contingência e ao inusitado, o que não quer dizer que seja qualquer escrita.

6 Fiéis aos propósitos deste texto, não nos interessa neste momento debater o viés culturalista na Educação Física.

que a ele se opõem) estão sempre imersos numa arena em que se disputam as determinações sociais e históricas e o desejo de sempre serem sujeitos do que dizem. Isso quer dizer que os sujeitos do currículo cultural (e os seus detratores) vivem o conflito entre a importância de pertencerem a um discurso que é tido como verdadeiro e válido e a necessidade de se colocarem como sujeitos autônomos do discurso, viabilizando tentativas de produzir um discurso aceitável, promovendo a sua dispersão. Os discursos ocorrem de diferentes modos, inclusive contraditórios ao proposto, exatamente por ser a dispersão uma de suas condições. Afinal, qualquer discurso é incompleto, instável e sujeito às disputas por sentido. Um discurso tanto pode comunicar o sentido pretendido, como culminar em outro em um processo infinito, sem começo absoluto (fundação) ou final (teleológico). Porém, o discurso precisa de estabilidade para que a subjetividade se instaure (aquela que se posiciona e se identifica com os discursos do currículo cultural) e coerência para que se tenha a crença que aquilo que é dito é plenamente compreendido pelos outros. Há mais! Como ensinou Foucault (2006), o discurso precisa se inscrever no verdadeiro e, para ser aceito, necessita demonstrar estar de acordo com uma ordem discursiva que lhe dê sustentação.

Face ao exposto e diante da larga disseminação da proposta, este texto analisa a produção científica sobre um dos seus encaminhamentos didático-metodológicos<sup>7</sup> mais controversos, o mapeamento. Na literatura, o mapeamento possibilita a definição da prática corporal objeto da tematização, além de promover as problematizações que constroem seu percurso, logo, ele é tanto a porta de entrada do fazer pedagógico do currículo cultural como aquilo que permite aos envolvidos traçarem o caminho da tematização. Entretanto, a produção científica sobre o assunto se mostra confusa, inconsistente e se hibridiza, muitas vezes, com outras teorias curriculares. Algumas obras chegam a limitar a definição de mapeamento no currículo cultural, desaguando numa certa pluralidade de seu uso e significado, gerando entendimentos como “conhecimentos prévios” ou “conhecimento da realidade”.

A fim de evitar que o mapeamento fique restrito aos limites estabelecidos nesses textos ou contaminado pelos seus sentidos, objetivamos apresentar outra possibilidade de compreendê-lo. Talvez, seja viável reparar algumas

---

7 Mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação.

linhas da rota traçada pelo currículo cultural em seu mapa; cuidar mais da sua dispersão sem pretender controlá-la ou impedir sua transgressão. Esperamos que os produtores e pesquisadores do currículo cultural reconheçam a importância de problematizar as verdades em todos os aspectos, inclusive sobre o que se escreve a respeito da proposta; que não efetuem qualquer tradução da prática, mas aquela que só é possível a quem coloca a própria existência e todas as forças e condições que a operam dentro dela por entender a trajetória disputada da construção do significado; que não aceitem a imitação, a repetição do mesmo, a identidade e que possam viver a diferença, isto é, que estejam abertos à mudança.

Para tal empreitada, a partir de revisão sistemática da literatura produzida acerca do currículo cultural, em primeiro lugar, analisamos o modo como o mapeamento foi abordado, identificamos as inconsistências, explicitamos as noções conceituais para sua compreensão em acordo com as bases epistemológicas do currículo cultural e, finalmente, utilizamos a força da diferença para incorporar outras ferramentas que permitam a produção dos mapas.

### **Mapeamento: os limites**

Nas obras em que Neira e Nunes (2006, 2009a e 2009b) propõem o currículo cultural; naquela organizada por Neira (2007), na qual é publicado o primeiro relato de experiência; na de Neira (2011b), que investigou os princípios e encaminhamentos mediante narrativas produzidas pelos professores que colocam o currículo cultural em ação e nas que divulgam as experiências com a proposta (NEIRA; NUNES, 2009b; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; NEIRA; NUNES; LIMA, 2014; NEIRA; NUNES, 2016a, 2016b; NEIRA, 2016; 2018; 2019; 2020 e 2021), o termo mapeamento é apresentado sem qualquer referencial teórico. A ausência abre brechas para traduções apressadas e influências de outras teorias pedagógicas, principalmente as progressivistas e tecnicistas, ambas hegemônicas na história da educação brasileira desde os anos 1930<sup>8</sup>,

---

8 Nas primeiras três décadas do século XX, a tendência progressivista da educação foi marcada pelo movimento da Escola Nova e influenciada pela Psicologia do Desenvolvimento. A pedagogia tecnicista, identificada com a produção do estadunidense Ralph Tyler, nos anos 1940, foi afetada pela psicologia comportamental. Ambas foram recontextualizadas e influenciam o fazer pedagógico até os dias atuais (LOPES; MACEDO, 2011).

colocando o currículo cultural à mercê das “contaminações” da racionalidade instrumental, a qual critica.

Em Neira e Nunes (2006, p. 247), o mapeamento é tratado na seção destinada às orientações didáticas, inicialmente, como “coleta de informações do patrimônio da cultura corporal da comunidade” e, na sequência, como “pesquisa de campo”. O termo é mencionado como título de um quadro explicativo com perguntas a serem feitas pelo professor com o objetivo de reunir os dados que lhe permitirão definir a prática corporal que será tematizada. A explicação sugere a coleta de informações a respeito das características estruturais e administrativas da escola para que sejam consideradas no planejamento das aulas.

Ao discorrer sobre a avaliação, o texto confunde o mapeamento com diagnóstico dos conhecimentos disponíveis aos estudantes. Não à toa, ele é assim utilizado pelos docentes e outros autores do currículo cultural em vários momentos. No limite, o mapeamento é apresentado como registro dos dados coletados das observações de campo acerca das práticas corporais; é a descrição de algo que estava desde sempre ali a espera de ser mapeado, denotando a verdadeira essência da realidade em que a prática pedagógica ocorre.

Percebe-se nos primeiros passos do currículo cultural marcas das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 1999), nas quais o conhecimento aguarda ser desvendado, acessado, revelado ou apresentado ao sujeito mediante o método científico empregado por um docente neutro e com domínio pleno da razão<sup>9</sup>.

A obra organizada por Neira (2007) reúne pesquisas com o currículo cultural e inaugura a divulgação de registros da prática. No relato de experiência denominado Projeto Futebol “Soçaita”, embora o termo mapeamento não seja empregado, o que se percebe nas linhas introdutórias é, novamente, a noção de coleta de dados. No terceiro livro dedicado à proposta, Neira e Nunes (2009a), de forma bastante densa, aprofundam e ampliam o referencial

---

9 A título de curiosidade, a noção de conhecimento presente nas teorias críticas está alicerçado ora na fenomenologia, ora na hermenêutica, ora na dialética. No campo do debate epistemológico da Educação Física, após tentativas de classificar a produção na área, alguns autores, que operam sob matriz crítico-dialética, advogam em sua defesa como a mais verdadeira para a Educação Física (realismo científico); negam e desqualificam outras de forma irrefletida ou, no mínimo, sem a devida consistência e rigor científico-filosófico que pleiteiam (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012).

teórico e apresentam os princípios curriculares<sup>10</sup> para a construção da prática pedagógica. Referem-se ao mapeamento como “o primeiro passo”, deixando a cargo do leitor o que isso venha a ser a partir dos discursos pedagógicos presentes na cultura escolar.

O trabalho seguinte decorreu de uma proposta curricular para o município de São Paulo. Ao contrário das anteriores, Neira e Nunes (2009b, p. 29) deixam de lado a fundamentação teórica para ilustrar princípios e ações didáticas com fragmentos extraídos de relatos de experiências. A intenção expressa é a de melhorar a compreensão por parte dos professores, tendo em vista fazer acontecer o currículo cultural. Em meio a exemplos, surge a seguinte definição: “o mapeamento é a avaliação diagnóstica, os primeiros registros que comporão o diário de campo, relatório ou portfólio do professor ou professora e, por que não, dos alunos e alunas”.

O caráter da obra e a restrição imposta ao termo acabam por instrumentalizá-lo, aproximando-o das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 1999) e, outra vez, contribuindo para o estabelecimento da confusão de suas fronteiras epistemológicas. Afinal, mapeamento, em sua dispersão, é apropriado por diversas áreas, da medicina à administração, passando pela segurança pública. Todas elas com sentido estrito de fazer diagnose, ou seja, coletar informações sobre o que acontece de maneira a subsidiar a tomada de decisões.

Mais adiante, Neira (2011c, p. 107), após analisar relatos de experiência de professores que colocam em ação o currículo cultural, detalhou:

Mapear quer dizer 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. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido, durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades.

Entretanto, páginas à frente, restabeleceu a confusão: “uma vez que o mapeamento diagnosticou a cultura de chegada, os registros elaborados pelos

---

<sup>10</sup> Em pesquisa realizada com professores que afirmam colocar o currículo cultural em ação, Bonetto (2016) os denominou de princípios ético-políticos, ressignificando seus propósitos.

docentes facilitam a identificação das insuficiências e alcances das atividades de ensino desenvolvidas” (p. 159).

Antes de avançar na discussão, cabe ressaltar que a concepção de avaliação do currículo cultural (outra questão controversa) foi satisfatoriamente abordada em Escudero e Neira (2011) e Müller e Neira (2018). O que nos interessa agora é evidenciar o perigo que a instrumentalização do ato de mapear pode gerar naqueles que escrevem e experienciam o currículo cultural, afastando-os do que tensiona essa perspectiva e confundindo-os a respeito das noções conceituais elaboradas por Stuart Hall, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Autores que ao seu modo questionaram as concepções de sujeito, verdade e conhecimento produzidas na Modernidade e contribuíram tanto para a problematização dos limiares das teorias tradicionais e críticas de currículo, quanto para a fabricação das teorias pós-críticas (SILVA, 1999; LOPES, 2013), logo, do currículo cultural.

O limiar discursivo estabelecido na produção germinal do currículo cultural indica a presença da força do pensamento tecnicista embrenhada em uma proposta que nega as metanarrativas, os determinismos e o salvacionismo, traços das teorias curriculares elaboradas no século passado. O desliz é absolutamente compreensível. Afinal, no “trabalho de parto”, a cisão umbilical não foi suficiente para apagar os vestígios de outras formas de fazer a educação que constituíram e constituem os docentes que se propõem a fazer ou pesquisar o currículo cultural. Logo, trazem consigo afetos da escolarização básica e superior que não contemplaram discursos pedagógicos “pós”. Vale a pena esmiuçar esse processo para melhor entendermos como o tecnicismo educacional impacta a compreensão de mapeamento.

Nas primeiras décadas do século XX, autores de matriz liberal como John Dewey e os pensadores do movimento da Escola Nova passaram a defender que a aprendizagem ocorresse a partir dos interesses e necessidades dos alunos. Concepção que Ralph Tyler, no limiar dos anos 1940, salvaguardou na sua obra centrada na sistematização de objetivos educacionais bem definidos, experiências de aprendizagem organizadas e instrumentos de avaliação coerentes. Ao elaborar objetivos instrucionais, Robert Mager deu prosseguimento à mudança de comportamentos, prioritariamente cognitivos, mas também, afetivo-sociais e caracterizou o processo avaliativo que deveria conter explicitamente o comportamento observável dos alunos, especificar as

condições nas quais o mesmo deve ocorrer e definir o padrão de rendimento aceitável como critério de mensuração, segundo o qual o nível de desempenho do aluno é considerado satisfatório.

No final dos anos 1950, o psicólogo David Ausubel conceituou a aprendizagem significativa, a qual considera o conhecimento prévio do aprendiz, aquele relacionado ao conteúdo que se pretende ensinar, que o sujeito adquiriu em sua cultura ou em algum momento da escolarização. O conhecimento prévio funciona como ponto de ancoragem para o que será ensinado. A avaliação consiste na partida para as atividades do sujeito da aprendizagem, confluindo, em certa medida, com a teoria da equilibração majorante de Jean Piaget.

A avaliação diagnóstica surge nesse contexto com a intenção de verificar os conhecimentos considerados prévios aos alunos para dar início ao ensino e distinguir avaliação de medida de desempenho<sup>11</sup>. Não obstante, na prática médica, a diagnose tem por intenção detectar os problemas existentes para que se possa buscar a resolução por meio de procedimentos padronizados. Na educação isso não é diferente. Afinal, a noção de conhecimento prévio indica ausência, distorção em relação ao conhecimento que deve ser assimilado, considerado verdadeiro. A avaliação diagnóstica busca constatar o nível de compreensão que os alunos possuem acerca dos conteúdos de ensino e o nível do desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e motoras, a fim de subsidiar o planejamento das aulas tendo em vista a superação das condições verificadas. Trata-se de uma aprendizagem centrada no aluno, tomado como sujeito, cujo desenvolvimento é linear e universal. Essa visão sobrevive ao tempo e às mudanças sociais, se fazendo presente há mais de cinquenta anos, persistindo na concepção de avaliação somativa e na avaliação formativa, tanto na pedagogia neotecnicista baseada no desenvolvimento de competências e habilidades como na pedagogia crítica<sup>12</sup>.

---

11 Mais uma vez a título de curiosidade e para marcar o caráter de disputa do discurso (pedagógico), a avaliação diagnóstica é vista tanto como possibilidade de superação de práticas autoritárias (LUCKESI, 2002), como manutenção das mesmas por classificar as condições de partida dos alunos (HOFFMAN, 2001).

12 É de bom tom sublinhar que as pedagogias citadas tomam o sujeito como algo dado e universal. O que muda são as teorias de desenvolvimento que lhes dão guarida, apesar de todas tomarem a condição biológica do ser humano para o funcionamento psicológico. Em geral, na pedagogia brasileira, encontramos preponderantemente aquelas que se apoiam na obra de Jean Piaget, para



Necessidades e interesses abriram fendas para o recrudescimento da noção de educação compensatória formulada nos primórdios da revolução industrial, e termos como carência cultural, insuficiência, déficit, dificuldade de aprendizagem, entre outros que, em certa medida, depreciam o repertório de saberes dos alunos ou, minimamente, classificam-nos, gerando a instabilidade na relação docente/discente. Nos primeiros escritos do currículo cultural isso parece acontecer. Naquele momento, em meio às potencialidades que promove, o currículo cultural toma insuficiências de aprendizagem e de organização como aspectos a serem observados e superados por meio da atividade de ensino, minimizando o que se propõe.

Também se percebem rastros freirianos<sup>13</sup>. O método de alfabetização de adultos<sup>14</sup> desenvolvido por Paulo Freire principia do universo vocabular dos educandos. Essa ação deve ser realizada no transcorrer de encontros informais com a comunidade. Objetiva-se partir do saber do educando sobre a realidade em que atua. Essa base permite ao educador promover a mediação desses saberes com o universo cultural mais amplo, levando o educando a reconhecer-se enquanto sujeito que conhece a própria realidade e atua sobre ela.

A ideia de valorizar os saberes dos alunos colonizou o fazer das pedagogias modernas, tanto aquelas centradas no professor e no conhecimento, como as centradas no aluno. Sem dúvida, o fato gerou a mudança da relação professor

---

quem o desenvolvimento acontece segundo estágios ordenados e universais; as que se apoiam em Henry Wallon, para quem os estágios sofrem rupturas e retrocessos por conta das emoções que antecedem à linguagem e, principalmente, na obra de Lev Vigostski, para quem o desenvolvimento ocorre por toda a vida impulsionado pelas interações sociais, diferentemente dos dois anteriores que defenderam a adolescência como ponto final. Mesmo não sendo o enfoque deste texto, alertamos que o currículo cultural se ancora em outras concepções de sujeito e aprendizagem.

13 As propostas de Paulo Freire marcam as primeiras produções do currículo cultural, seja de forma direta, com noções como tematização e problematização, que foram ressignificadas, seja por meio do Multiculturalismo Crítico, concepção formulada por Peter McLaren, que afirma a influência de Paulo Freire no seu pensamento. Françaço e Neira (2014) apontam as aproximações e contribuições do pensamento de Freire para o currículo cultural, enquanto Santos (2016) detalhou a desterritorialização dos conceitos de tematização e problematização, inicialmente influenciados pela teorização crítica, e sua reterritorialização no currículo cultural, sob influências pós-estruturalistas.

14 No final dos anos 1950 e começo de 1960, Paulo Freire promoveu diversas iniciativas de alfabetização de adultos em regiões paupérrimas do interior do Rio Grande do Norte. A realizada na cidade de Angicos ficou famosa por ter envolvido mais de 380 participantes, realizada em 40 horas e pela presença no último encontro do então presidente João Goulart.

versus aluno para professor e aluno, do processo de ensino para o processo de ensino-aprendizagem. Não é por acaso que um dos princípios ético-políticos do currículo cultural é o reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade<sup>15</sup>.

Essa confusão epistemológica tem duas explicações. Em primeiro lugar, porque, de modo geral, entende-se que o mapa é um artefato cuja função é demarcar um lugar. Em suas diversas definições, ele é dado como um tipo específico de desenho (plano); é datado histórica e localmente; visa a facilitar a orientação no espaço e fornecer informações sobre ele. O mapa mostra uma área de uma determinada perspectiva. Sua referência é produzida de ângulos específicos, o que limita e, por isso, forja o que se quer ver. Em geral, é visto de cima, do topo, por quem estabelece os limites do território mapeado. Em suma, é uma imagem do lugar numa escala bem menor que a real sem, contudo, dela diferir e, para tanto, transforma coordenadas geodésicas em planos que, por efeito, produzem distorções do observável (isso é explícito no mapa-múndi). Usado de diferentes formas, o mapa é um instrumento que transmite segurança, confiança, dá a rota correta e as alternativas de fuga. Afasta as incertezas e permite o controle e dominação sobre o território que se quer compreender para governar. Como consequência, o significativo mapeamento é vago e costuma ser adotado como sinônimo de descoberta (mapeamento genético), mas também como alternativa para elucidar relações complexas (mapeamento conceitual). Por fim, em termos foucaultianos, é uma estratégia de saber-poder.

Em segundo lugar, porque a avaliação diagnóstica é constituída por etapas definidas. Na sondagem se verifica a existência de pré-requisitos necessários à aprendizagem. Com os dados em mãos, o professor planeja as atividades adequadas ao desenvolvimento do aluno e faz o retrospecto do que o aluno fez, informando o que aprendeu e como aprendeu. Essa etapa facilita o ajuste do currículo, pois averigua em que grau os conhecimentos prévios foram acionados e o que se deve fazer para superar as dificuldades encontradas, tornando-as necessidades, logo, objetivos. Quando executada antes de iniciar

---

15 Nunes (2018) propõe a supressão desse princípio por entender que o termo reconhecimento decorre do pensamento dialético e, por isso, não permite o questionamento da identidade, aspecto central para o currículo cultural. Nascimento (2022) apoia-se em Judith Butler para defender o reconhecimento como ato político de valorização dos saberes produzidos pelos grupos minoritários

o ensino de um determinado conteúdo, a avaliação diagnóstica fornece informações que alimentam o replanejamento. Em suma, como decorrência da própria estrutura linear do currículo por disciplinas, a avaliação diagnóstica é mais uma atividade de controle do processo de escolarização.

Como se observa, em algumas publicações que abordam o currículo cultural, o mapeamento é concebido como meio para apresentar a realidade como dada, concreta, tanto das práticas e espaços mapeados como dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Se assim for, o mapeamento insere-se no paradigma da ciência moderna, calcado na razão, na consciência, no sujeito soberano. Nesse sentido, ele simplesmente contém os dados de um lugar e permite o diagnóstico sobre o que deve ser superado ou governado.

Paradoxalmente, nos pressupostos teóricos do currículo cultural todo conhecimento é tomado como acontecimento, nos moldes da genealogia nietzschiana (NUNES, 2018; NEIRA, 2019; NEIRA, 2022). Enquanto acontecimento, o conhecimento não se origina no objeto nem no sujeito cognoscente. Ele decorre das suas condições de existência. Seguindo os passos de Nietzsche, Foucault amplia essa noção e afirma que a efetivação do conhecimento não é natural, tampouco da ordem da revelação, descoberta. Ela decorre de um conjunto de regras arbitrariamente constituídas que determinam o que pode ser dito e o que não pode, que distinguem o verdadeiro do falso. O que há são regimes de verdade. Por isso, a ciência é questionada (sem negar a sua validade) como árbitro único e definitivo do que venha a ser conhecimento. O currículo cultural considera as incertezas e a produção de conhecimentos de grupos culturais diversos, ou seja, os saberes científicos e os não científicos, a fim de compreender os regimes de verdade e seus jogos de força que definem a realidade em cada época e lugar, bem como a verdade do sujeito. Não existem conhecimentos insuficientes ou distorcidos.

Afinal, o significado das palavras não mantém nenhuma relação natural com as coisas e os significantes não escondem em si uma realidade a ser desvelada pelo processo de significação, pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. O que se tem são formas diversificadas de discursar e dar sentido às coisas do mundo, produzidas e impostas pelos discursos e no âmbito das culturas que se alteram no contato dentro e entre elas, em meio às lutas pela definição do que a realidade e as coisas do mundo significam. Assim, o modo como uma criança, uma adulta, um idoso, uma representante de um

grupo étnico, um cientista, um eleitor, um adepto do esporte, da luta, da dança etc. veem o mundo, suas práticas e a si mesmos, depende dos significados que acessam e as formas como fazem o significante representar, e todas são, nos seus termos, verdade(s)<sup>16</sup>.

Algumas das produções sobre o currículo cultural (NEIRA, 2011c; LIMA, 2015; BORGES, 2019; VIEIRA, 2022) parecem alinhar o mapeamento às pedagogias que criticam ou pretendem superar. Em muitos momentos, o currículo cultural é uma hibridização de tendências pedagógicas e de teorias curriculares (NEIRA, 2011c; BARBOSA; NUNES, 2014), em outros, localiza-se entre teorias críticas e pós-críticas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; OLIVEIRA JÚNIOR; NEIRA, 2017),

---

16 Cabe dizer que essa noção de verdade não significa relativismo, mas, em termos nietzschianos, perspectivismo. Para Nietzsche, a verdade e o conhecimento esquecem sua condição de invenções. Por isso, segundo o autor, nenhuma verdade pode ser colocada à prova. Na esteira do filósofo alemão, Foucault destaca que por ser deste mundo não quer dizer que a verdade não exista, mas que sua veridicção é disputada e produz efeitos. A manifestação da verdade ocorre no embate dos significantes e o conseqüente deslocamento dos significados. Ao longo de sua obra, Foucault demonstrou que a questão da verdade não era apenas restrita a saber qual é o conhecimento verdadeiro (episteme). O que interessa, afirma, é o modo de falar que se manifesta no próprio ato da fala (aleturgia). Posto em circulação, o discurso tem a força de posicionar o sujeito no próprio jogo das palavras. Não importa o mal-dizer ou o dizer verdadeiro, o que se percebe é que dizer aquilo que é produzido como verdade implica o sujeito com a verdade que ele mesmo enuncia. Por vivermos em uma sociedade multicultural, globalizada e midiaticada, que a todo instante produz significados sobre as coisas do mundo, colidimos incessantemente com múltiplas formas de significar o real, daí tantos conflitos e problemas. Eis a importância de se estudar o que se produz enquanto verdade e as condições de sua produção e circulação, bem como seus efeitos subjetivos. Eis a importância do currículo cultural não ensinar modos verdadeiros de fazer ou falar acerca de uma prática corporal tampouco de seus praticantes, mas colocá-los sob tensão, dúvida, incerteza. Em Foucault, assim como em outros autores denominados pós (estruturalistas, modernistas, colonialistas etc.), o que se discute são os efeitos do projeto moderno que estabeleceu conhecimentos universais elaborados a partir da razão e tomados como verdadeiros. Nesses debates encontramos a biopolítica e a necessária atitude crítica ao ethos moderno (FOUCAULT); a relação entre o capitalismo, a sociedade e a subjetividade (DELEUZE; GUATTARI), a reescrita da Modernidade e não o seu fim ou negação (LYOTARD); sua crise (GIDDENS); a importância de radicalizá-la (LIPOVESTKY); os modos de vida produzidos enquanto simulacros (BRAUDILLARD); as formas de regulação cultural que impõem identidades, em especial, as atribuídas aos grupos colonizados e seus descendentes (HALL); os usos da democracia (RORTY); a vida nua e o estado de direito (AGAMBEM); o epistemicídio dos povos do hemisfério sul (SOUSA SANTOS, 2010); a necropolítica (MBEMBE) entre tantos autores e temas que não podem ser colocados sobre o mesmo "teto de análise", classificações arbitrárias e críticas infundadas como aquelas que os afirmam como irrealistas, conservadores, que fragilizam a luta de classes etc. Infelizmente, setores da Educação Física parecem desconhecer essa movimentação. Negam a potência de outras análises além da crítica-dialética para se enfrentar os problemas atuais que perpassam o permanente estado de exceção, os vários genocídios, o racismo de Estado, além da luta de classes.

assim como seu modo de fazer varia de fórmulas pré-concebidas, invenções e *laissez-faire*<sup>17</sup> (BONETTO, 2016).

Em apenas dois trabalhos o seu significado se aproxima dos termos pós, borrando os limites fechados pelos outros textos. O primeiro é um vídeo<sup>18</sup> institucional com orientações para professores produzido em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cuja finalidade é implantar a política curricular e, o segundo (NEVES, 2018), resulta de uma autoetnografia e etnografias realizadas em escolas situadas na periferia paulistana.

Ambas as produções se referem ao termo como a escrita que a professora ou o professor podem fazer a respeito das práticas corporais, dos sujeitos, das condições do bairro, dos marcadores identitários, dos significados produzidos na e pela comunidade, das condições das fronteiras culturais, dos afetos que circulam. A partir dos dados que produz, dos significados que interpreta, que em termos nietzschianos nada mais é do que uma produção de sentidos, o docente seleciona uma prática corporal cuja condição de existência, seus códigos de comunicação e linguagem<sup>19</sup> possam ser articulados com o projeto político da escola e, assim, tematizá-la em conjunto com os alunos e alunas. Enquanto escrita, explicam que a ação de mapear é constante, assim como o processo de significação, pois outras representações emergem diante das problematizações que as vivências suscitam, tanto as que ocorrem nas aulas como aquelas que mobilizam estudantes e educadores a verem o mundo para além dos limites das aulas.

## O mapeamento como arte de criar mundos

Enquanto um mapa é compreendido como um objeto, um artefato cultural, a cartografia é tomada como um conjunto de estudos e operações que, por meio de observações diretas e interpretações de documentos, visa à construção de mapas e outras formas de comunicar fenômenos, territórios e aspectos

---

17 Expressão francesa que caracteriza o pensamento econômico liberal, literalmente, deixar fazer. O termo foi ressignificado no campo educacional para ilustrar aulas sem compromisso com questões pedagógicas. O autor apresenta mais um significado para o termo ao referir-se às práticas de docentes que entendem que as aulas do currículo cultural não requerem regulação e controle.

18 Disponível em <https://youtu.be/eqmmlcunOZY>. Acesso em 25 jun. 2022.

19 Essa questão é amplamente debatida em Nunes (2016a) e Neira e Nunes (2021).

socioeconômicos, bem como a difusão e modo de utilização e estudo desses registros. A teorização pós-crítica ressignifica esses conceitos.

O mapeamento no currículo cultural é uma arte de produzir mapas, uma cartografia, entendida como ferramenta para escrever, pensar, ler e atuar no mundo; ferramenta que à medida que permite ao professor descrever o território, o inventa. Mapear é criar ficções e, assim como faz o escritor José Luiz Borges<sup>20</sup>, conduz a aventuras múltiplas, cria mundos. É a ação de partida para viagens (aulas) inesperadas no currículo cultural que, como tal, precisa ser elaborada, planejada. O mapeamento permite aos viajantes (docentes e discentes) pensarem e artistarem o plano da viagem, do estudo, das aulas e contribui para a reelaboração ininterrupta do traçado diante dos percalços da caminhada, da navegação, da experiência da viagem aos prazeres e desprazeres do acontecimento-aula, dos conhecimentos e das invenções. Abre ao professor a possibilidade de (re)traçar seu caminho, suas escolhas, ou seja, tomá-lo como tecnologia que lhe permita ver-se, narrar-se, governar-se e, assim, pensar em um cuidado de si na ação docente, quiçá pode fazer o mesmo com os discentes. O mapeamento é uma atividade ética, que não se apoia em modelos determinados, tampouco em fins metafísicos e moralizantes. Para tanto, ressignifica a noção de cartografia de Gilles Deleuze, que desenvolveu uma concepção peculiar a partir das conversas com Michel Foucault. Deleuze (2012) se referia ao colega como cartógrafo. Essa denominação decorre do uso que Foucault fez da arqueologia e da genealogia como cartografia dos discursos, isto é, uma descrição histórica e panorâmica de domínios discursivos que constituem os jogos de força produtores das estratégias de saber-poder e como esses jogos constituíram e constituem os dispositivos que operam, regulam, delimitam a sociedade ocidental moderna e, quiçá, suas influências globalizantes. Uma cartografia/pensamento.

Na introdução de *Mil platôs*, obra em parceria com Felix Guattari, encontramos referências à cartografia como princípio do rizoma, tido como conceito para operar o pensamento em oposição à representação, quando entendida como reflexo do real<sup>21</sup>. Inspirado na Botânica, o pensamento

---

20 Publicada originalmente em 1944, a obra *Ficções* é considerada um divisor de águas da literatura mundial. Seus enredos permitem múltiplas leituras, antecipando o debate contemporâneo em que o significado de um texto é dado pelo leitor, e não somente pelo autor.

21 Cabe reforçar que a noção de representação adotada no currículo cultural não é a mesma criticada na filosofia deleuzeana. O currículo cultural não a toma como cópia da realidade, o que aprisionaria

rizomático não possui um centro de onde se possam traçar linhas, ou melhor, um centro (o sujeito da consciência - o professor de Educação Física) que dá origem e conduz o pensamento de forma linear, progressiva, hierárquica. O rizoma nega os binarismos consciência e inconsciência, natureza e história, corpo e alma, que marcaram a tradição do pensamento moderno para afirmar multiplicidades, porém, não toma as categorias de diferença, variação e subdeterminação como formas de oposição ao uno (unidade natural do ser, das coisas, identidade e determinação), tradicionalmente debatidas na Metafísica. O pensamento deleuze-guattariano é uma atividade ética, na qual não há modelos, tampouco fins transcendententes. Recusa qualquer conforto moral ou direção histórica, como querem as pedagogias modernas, quer sejam as críticas ou tradicionais.

Deleuze e Guattari concebem o rizoma como um caminho/pensamento no qual as ideias, os conceitos, criam um plano sem hierarquias, sem continuidade, ao mesmo tempo conectado e aberto à mudança, à contingência, à transformação. O rizoma apresenta múltiplas (adjetivo) entradas, o que indica pensar com o múltiplo (substantivo)<sup>22</sup>, recusando a realidade e a linguagem como instâncias representativas, e o sujeito como estrutura enunciativa. Reforça-se, então, que o docente não é soberano na produção do mapa, na escolha de seus traçados, nem tampouco o mapa é a cópia do lugar que observa.

Os autores pensam os mapas como objetos estéticos, que podem ser dobrados, abertos de diferentes formas. Jamais se fecham em si mesmos, nos seus enquadramentos e limites. São modificáveis, nunca se definem; servem para produzir interpretações, inquietações; incorporam crenças e valores culturais ao figurarem e reconfigurarem o espaço. São poéticos, estratégicos, políticos, em hipótese alguma, canônicos. Sendo produções repletas de sentidos, os mapas não podem ser tomados como verdades absolutas. Sendo

---

o significado. No currículo cultural, a representação é produzida discursivamente, funciona como simples identificação com a realidade. Sem ser cópia, é semelhança e diferença em um mesmo espaço, composta pela repetição. Quando repete cria algo novo por meio da não semelhança com o real. O controle da representação é o foco dos Estudos Culturais. Não por menos, no currículo cultural o significado da coisa representada (judô, judoca, dojô etc.) é vivenciado, identificado, seus discursos são desconstruídos e abertos para novas disputas, novas criações.

22 Para saber mais sobre a noção de multiplicidade em Deleuze, ver a obra *Bergsonismo* (2012) e a conferência que apresentou em 30 de novembro de 1969, traduzida por Diego de Matos Gondim.

maleáveis, é impossível torná-los como cópia, imitação ou plágio. Podem mostrar e produzir caminhos, mas não podem contê-los. Em suma, mapas se referem a conjuntos de linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo entre corpos de qualquer natureza, produzindo o pensamento.

Vejam os seguintes exemplos: um mapa de um patrimônio cultural e intangível do Brasil, o samba (música); que congrega a prática corporal samba (dança). O traçado desse mapa mostra diferentes linhas que compõem a relação entre o samba e o sambista. O samba é um território próprio. O sambista, outro território. Há, nesse fluxo, linhas duras ou molares, que organizam os territórios: o território “samba”, com seu ritmo, suas síncopas, suas ancestralidades, suas histórias de origem, seus espaços de prática, suas letras que narram o cotidiano de muita gente; e o território “sambista”, com sua ginga, malemolência, passadas, olhares, roupas e adereços, história de vida marcada a ferro, suor e resistência. Também há linhas flexíveis ou moleculares que promovem as negociações necessárias para estabilizar os territórios (as estratégias do sambista para com o samba e vice-versa - o modo como dança, canta, toca, assiste e o modo como a ancestralidade, o espaço e a música marcam a cadência para quem dança, canta, toca, assiste).

Finalmente, há linhas de fuga, que permitem desmanchar as relações, traçando um devir (devir-sambista do samba e devir-samba do sambista)<sup>23</sup>. Tanto o samba, quanto o sambista estão sempre escapando de qualquer tentativa de captura. Isso é possível observar nas suas transformações (escola de samba; samba-de-roda, samba-canção, samba-enredo, partido alto, pagode, finalidades, espaços, coreografias, arranjos musicais, instrumentos) e nas suas influências (bossa-nova; funk dos pancadões; carnaval; festas), nas quais sempre há jogos de contenção e afirmação da diferença. Essas linhas são impartíveis e imanentes umas às outras. Um mapa será, portanto, o conjunto de linhas como composição de forças do encontro entre samba e sambista. A cartografia é o acompanhamento das linhas, é o caminho/pensamento que permite a análise de suas forças, que não cessam, pois estão sempre em movimento. Não por menos, nesse movimento, a marcação do surdo e a chamada do repique levantam almas, sacodem a poeira e fazem com que muitos deem a volta por cima, se (re)inventem, se ressignifiquem, um processo permanente de criação.

---

23 O devir não se refere ao que foi, é ou virá a ser. O devir se vive na experiência do acontecimento.



Para Deleuze e Guattari, ao configurar o território, a cartografia inventa um mundo, produz seus lugares, territorializa e desterritorializa significados, cria interpretações contaminadas do espaço, dos sujeitos, das práticas. Abala os limites da representação. Ela vem sendo usada como possibilidade para traçar percursos inimagináveis para a pesquisa, engendrando o artista-pesquisador<sup>24</sup>.

Os autores disponibilizam elementos para vislumbrar e, assim, criar o mapeamento no currículo cultural como ato de traçar um caminho/pensamento/prática. Prática docente que implica na produção do pensamento sobre o território que habita seu trabalho. Prática do pensamento que ao descrever as ficções do espaço, das características das práticas, da escola, das aulas, dos saberes, dos praticantes, dos artefatos, dos afetos, dos jogos de força etc., inventa possibilidades de viver o território de outros modos. Ademais, sendo múltipla, a escrita/pensamento do mapa nunca é definitiva.

O mapa criado é sempre ligado a outros mapas e nunca pode ser enquadrado, definido, limitado. O mapa é uma representação, em termos foucaultianos, uma prática discursiva e não discursiva, aberto à dispersão e ao jogo da diferença, logo, aberto às novas escritas, pensamentos, olhares, pois, no caso, a vida, as práticas corporais, os sujeitos, estão sempre em trânsito, em mudança, em luta pelo controle do significado colado na representação por meio das relações de poder, em permanente devir e, ao mesmo tempo, transgredindo os limites que definem a representação. Nessas condições, o mapeamento afasta-se, contrapõe-se ao divulgado como registro da coleta de informações, avaliação diagnóstica ou cópia da realidade investigada<sup>25</sup>.

---

24 A cartografia deleuze-guattariana tem influenciado autores brasileiros a formular um operador metodológico de pesquisa que acompanhe os fluxos que constituem o presente de forma crítica, o que incentiva a pensar estratégias de resistência aos modos de subjetivação promovidos pelo capitalismo atual, que se faz neoliberal.

25 Mais uma vez recorremos à genialidade de Borges. Em um texto de um parágrafo, *Sobre o Rigor da Ciência*, escrito em 1946, o autor trata da relação mapa-território, em um suposto relato de viagem, gênero marcado pelo hibridismo entre documentário e narrativa ficcional, na qual um mapa do território é feito na proporção exata das coisas presentes no território mapeado. O fragmento deixa transparecer que a prática cartográfica e o mapa constituem um hibridismo semelhante às descrições científicas entre um elemento matemático e outro ficcional. Aqui, reforçamos a visão de Borges sobre o ato de mapear e tomamos o famoso ditado “O mundo é um livro e quem não viaja lê somente uma página” como metáfora que define a relação entre a percepção do viajante-professor, o conhecimento científico e o território a ser mapeado/vivido.

Na escrita-currículo do professor-artista do currículo cultural, o mapeamento cria possibilidades para que o mapa a ser traçado nas aulas atente ao acaso, às contingências que emergem no devir-aula. Nessas condições, convoca seus sujeitos, sujeitos da arte-pesquisa-docência-currículo, a fazer uma reflexão bem peculiar. Uma vez cientes da problemática do traçado delineado, que outros caminhos poderiam ocorrer e, com isso, outras vivências, outras experiências de si, outras formas de pensar, os sujeitos que escrevem o currículo empreendem uma cognição capaz de conhecer em profundidade os processos que o constituíram, a força dos discursos enunciados, seja pelo professor ou pelos alunos, seja pelas práticas corporais que circulam na aula ou fora dela, a fim de que esse encontro possa ser cuidado e favorável à forma-de-vida. Como estratégia da escrita-currículo, o mapeamento deve ser mais capaz de inventar formas de ver e falar acerca do mundo do que propriamente reconhecê-lo para transmitir verdades por meio de métodos, técnicas de ensino, seleção e formas de organização dos conhecimentos.

Se na cartografia tradicional se escrevem mapas dos territórios a fim de governá-los, o princípio da cartografia permite ao currículo cultural a confecção de mapas a fim de desmobilizar as formas de governo, o poder. Justamente por isso, no currículo cultural, se mapeiam as práticas corporais, seus códigos, significados, sujeitos, relações, agenciamentos, desejos, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, jogos de verdade, modos de objetivação e subjetivação, a fim de fomentar produções, em termos foucaultianos, tanto de uma estética de si como de práticas de liberdade (NUNES, 2018). Pautado no pensamento cartográfico de Foucault, Deleuze e Guattari, ou melhor, criando a partir de suas noções conceituais, o mapeamento no currículo cultural produz interpretações que operam como ferramentas para desmontar os dispositivos de poder, práticas que desemaranham suas tramas e potencializam a resistência aos seus modos de objetivação e subjetivação, enfim, de promoção de formas-de-vida.

Se o currículo cultural se ancora (também) na filosofia da diferença, o mapeamento encontra na cartografia deleuze-guattariana a possibilidade de fazer da escrita-currículo uma escrita/pensamento, uma docência-artística (NEIRA, 2021). O mapeamento possibilita o mergulho na geografia dos afetos, dos movimentos e intensidades que marcam as relações entre alunos, alunas, professores, professoras, culturas e conhecimentos. O mapeamento,

assim, não se limitaria a um processo informativo anterior às aulas. Ele é o próprio espírito das aulas e acontece o tempo todo, como fazem crer algumas passagens das obras citadas.

Não pretendemos descrever passos ou etapas a serem seguidos, tencionamos sugerir alguns encaminhamentos a partir das experiências vividas (NEIRA; NUNES, 2006, p. 247).

Os tópicos a seguir não podem ser lidos e compreendidos de forma moderna, ou seja, universal, reducionista e mecânica. As discussões que seguem devem ser tomadas como linhas de fuga que abrem múltiplas possibilidades para a escrita do currículo (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 234).

Para realizar o mapeamento, o professor pode ousar da maneira que quiser, não existe um único jeito de se fazer, a multiplicidade de possibilidades será definida por ele. Pode utilizar uma música, um vídeo, uma imagem, uma vivência, um bate-papo. E geralmente ao anunciar o que será tematizado, os próprios estudantes já manifestam seus olhares sobre a prática corporal escolhida, atribuindo diferentes significados a ela e seus participantes (NEVES, 2018, p. 73).

### **Mapear: olhar o mundo, criar ficções**

Construir mapas, tramar os caminhos e as aventuras do currículo cultural é, antes de tudo, mergulhar nos desejos, nas marcas e jogos de força que fixam limites, nas fronteiras culturais que fecham a representação para colocá-la no jogo da diferença e abrir a possibilidade da resignificação (sempre temporária) das práticas corporais e de si mesmo. Essa condição, colocam Neira e Nunes (2009a), implica que docentes do currículo cultural assumam uma atitude etnográfica, isto é, em alguma medida, acessem a cultura em que a prática corporal ocorre e interpretem seus códigos e linguagens, a fim de promover leituras ancoradas nos saberes produzidos e atentos às forças que a governam. Isso quer dizer adotar na pesquisa a atitude do vadio e da vadia<sup>26</sup>

26 É bom afirmar que não se está a impor ou fixar uma identidade ao vadio ou à vadiagem, mas a reforçar sua condição de impossibilidade de captura pelo capitalismo para assim tomá-la no que pode produzir.

(NUNES; SANTOS, 2021), que ao escancararem sua “forma-de-vida” são vistos como ameaças à ordem estabelecida.

Ao contrário do etnógrafo clássico, que ficava imerso nas culturas de povos denominados primitivos, ou do flâneur europeu que caminha na urbe, adotar a atitude do vadio e da vadia representa o modo de ação do etnógrafo urbano destas terras, que em tempos de impactos promovidos pelas novas tecnologias de comunicação, pela intensificação dos dispositivos de controle, com o escancarar do permanente estado de exceção em que nos encontramos, confronta-se com um mundo saturado de informações, estratégias de regulação, necropolíticas e biopolíticas contraditórias, atravessado pelo capitalismo globalizado, mas, também, pela alegria e resistência dos saraus da periferia, rodas de samba, grafites, torcidas de futebol, bancos das praças, adesivos das traseiras dos caminhões, modas de viola, piadas e tantas outras possibilidades que tornam inoperantes os dispositivos de domínio e poder. Aqui arriscamos a propor que etnógrafos-cartógrafos adotem como exemplo as atitudes do vadio e da vadia, figuras híbridas e, ao mesmo tempo, nômades. Andam na vida, fazem mapas, cartografias sociais, a fim de resistir e potencializar forma-de-vida.

A atitude da vadiagem consiste em sair dos muros da escola e sentir os cheiros, os aromas, os odores e sem critérios de seleção, mas com a sensibilidade aflorada, vislumbrar pessoas em seus territórios, suas marcas identitárias, alegrias e horrores. Não se trata de delinear o cotidiano. Vadiar, nesse caso, é estar aberto ao inesperado, perceber o que não se vê no visível. É traçar, em termos deleuze-guattarianos, linhas que desterritorializam e reterritorializam espaços de modo completamente diferentes ao já dado; não mais imitação, mas captura de códigos, aumento de valências, verdadeiros devires que empurram a desterritorialização cada vez mais longe (DELEUZE; GUATTARI, 2000). Como propõe Foucault (2004), é transgredir limites, afirmando-os ilimitados.

Quando adotam a atitude da vadiagem, o professor e a professora se dão conta dos dribles mágicos dos campinhos de terra, olham para o céu em busca das manobras “dos” pipas, partilham da emoção dos infantis que se equilibram no meio-fio das calçadas, observam as disputas de corridas de palito de sorvete nas corredeiras das sarjetas, escutam as batidas do pancadão, a cadência do samba, sentem o remexido do forró e o ritmo frenético do psy, pulam do céu

para o inferno das amarelinhas riscadas no chão, recortam as roupas das fotos das revistas para vesti-las nas bonecas e bonecos de papel, descem a ladeira de skate, colocam o rei em xequê embaixo de uma árvore e a bola na caçapa da vida, participam da reunião familiar no quintal para uma apresentação de dança das crianças, observam a imitação dos heróis e heroínas dos desenhos animados. Acompanham as senhoras mais velhas, as crianças mais novas, os jovens, as adultas, as pessoas trans, queers, fluidas... vão com tudo e com todas e todos na tentativa de cartografar territórios e significados, compreender os sentidos dos artefatos e valores que criam afiliações, se lançando em múltiplas temporalidades e espacialidades, quer com as roupas de personagens midiáticos do cosplay, quer com as dos ídolos do basquete ou do futebol, quer com cortes de cabelo que reforçam a negritude ou a juventude.

Pensar o etnógrafo/cartógrafo a partir da atitude do vadio e da vadia é estar aberto às narrativas dos sujeitos comuns, escondidas em meio às representações que circulam na urbe. Por conta disso, não há perguntas fixas, métodos determinados, roteiros pré-estabelecidos, sem, no entanto, abandonar os saberes (científicos ou não) para realizar tal empreitada. O que se tem é a curiosidade, o desejo de imergir nas cenas que se articulam entre apartamentos, casas, barracos, ruas, vielas, becos, barrancos, praias, montanhas e sertões. Ver a vida fluir no entorno da escola e o pulsar dos sujeitos da cultura. O que importa é sentir, ver e ouvir narrativas múltiplas em tempos e espaços próximos e distantes, assim como escutar os silêncios. Importa aceitar o desafio de saber interpretar o que tudo isso diz sobre a vida local e a relação dos sujeitos com a sociedade mais ampla. Todo esforço para fazer um mapa e trazer para o currículo as impossibilidades da identidade e a potência da diferença com as memórias pessoais, coletivas, sociais, bem como as práticas discursivas, não discursivas, languageiras ou ainda não capturadas pelas linguagens que as produzem e as fazem circular. Traçar a cartografia das práticas corporais, seus sujeitos, espaços, artefatos, assim como da escola, das aulas, da docência, dos encontros é mapear a política e a poética dos lugares em que se situam.

Por enquanto, é assim que estamos a pensar, escrever, dizer, fazer o mapeamento no currículo cultural.

## Referências

AGAMBEN, G. **Meios sem fim: notas sobre a política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, G. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017

BONETTO, P. X. R. A “escrita-curriculum” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges_02.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física**. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/borges_02.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias**, Revista do Mestrado em Educação da Facipal, Palmas, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10Jo562QHTbdQgkWjwCKQE6o7a6eBXr8L/view>. Acesso em: 10 jul. 2022.

DELEUZE, G. **Foucault**. Lisboa, Portugal: Edições70, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora34, 2000.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna\\_03.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_03.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: **Ditos e Escritos III: Estética, literatura, pintura e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 28-46.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017>. Acesso em 10 jul. 2022.

GONDIM, D. M. Teoria das multiplicidades em Bergson. Tradução de conferência **Ipseitas**, São Carlos, vol. 6, n. 1, pp. 416-419, jan-jun, 2020. Disponível em: [http://www.revistaipeitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/300/pdf\\_160](http://www.revistaipeitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/300/pdf_160). Acesso em: 10 jul. 2022.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. **Mediação**, Porto Alegre: 2001.

LIMA, M. E. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física**. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/lima.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/O2.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_01.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

NASCIMENTO, A. S. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas**. 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline\\_05.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_05.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011a. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3112/2215>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011a. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011b. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_19.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_19.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011c.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em: [https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276/pdf\\_73](https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276/pdf_73). Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Labrador, 2017. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/livro\\_2017.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/livro_2017.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí [SP]: Paco, 2018. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_42.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_42.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_41.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo, FEUSP: 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/491/442/1706>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. A didática-artística da Educação Física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.) *Ensino de Educação Física e formação humana*. Curitiba: Appris, 2021. p. 168-188. Disponível em [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos\\_56.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_56.pdf). Acesso em 09 out. 2022.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem*. In: NEIRA, M. G. *Ensino de educação física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007. p. 1-29.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). *Praticando estudos culturais na educação física*. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.;



FARIAS, U. S. (orgs.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 173-196.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (orgs.) **Educação Física escolar**. Natal: EDUFERN, 2020. p. 25-43. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira\\_nunes\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira\\_nunes\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira\\_nunes\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016a. p. 15-66.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016b. p. 51-72. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/nunes\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/nunes_01.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (org.) **O Ensino Fundamental: planejamento a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F.; SANTOS, B. C. A. Da impossibilidade do flunar à potencialidade do vadiar: etnografia e currículo cultural. **Linhas Críticas**, 2021, 27, e38933. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38933/31477>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35,

e198117, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698198177>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**, 2017.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge\\_05.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_05.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. In: PONTES JÚNIOR, J. A. F. **Conhecimentos do professor de Educação Física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-62. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/oliveira\\_junior\\_neira\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/oliveira_junior_neira_01.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, Ivan Luís. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ivan_01.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física menor**. Jundiaí [SP]: Paco, 2022. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/livros/rubens\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/livros/rubens_01.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.