

## A ESCRITA-CURRÍCULO DA PERSPECTIVA CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POR QUE O FAZEMOS O QUE FAZEMOS?

Pedro Xavier Russo Bonetto

*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.* (SCHÉRER, 2005, p. 1187).

### Introdução

França 1968. Juntos, estudantes, inspirados no marxismo e nas primeiras obras críticas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, operários e demais trabalhadores assalariados, ocupam escolas, universidades e fábricas. Nos enormes movimentos de greve e em meio a barricadas, assembleias e das chamadas “comissões de reflexão”, cria-se na população um forte ideário revolucionário. Como objeto de reivindicação, aumentos salariais e a criação de direitos trabalhistas para os trabalhadores, já os estudantes cobravam abertura e revisão do modelo escolar, sobretudo o universitário, considerado antiquado, excludente e reprodutor das estruturas de classe da sociedade.

Pós-68, fruto da enorme onda de crítica social que atravessou a França, são criadas universidades e modalidades de ensino superior mais abertas. Tornando-se acessíveis para a classe trabalhadora, para pessoas que não possuíam o bacharelado<sup>1</sup> e também para os imigrantes. Foi isso o que fez o Centro Universitário Experimental de *Vincennes*, hoje Universidade de Paris VIII.

Neste período agitado e tenso, no Departamento de Filosofia, Michel Foucault, Jacques Lacan, Michel Serres, François Châtelet, Etienne Balibar e Gilles Deleuze vivem o que alguns chamaram de “individualismo pedagógico”. Ou seja, cada professor, independentemente do seu estatuto, podia ensinar o que bem desejava. Caberia a ele apenas conseguir seu público, uma vez que os estudantes organizavam livremente o currículo de sua formação.

Se alguns professores não suportaram a desordem de *Vincennes*, dentre eles Foucault, Balibar, Serres e Lacan, a ponto de deixarem a instituição rapidamente, outros

---

<sup>1</sup> Exames nacionais realizados no final dos estudos do liceu, aqui correspondente ao ensino médio.

como Gilles Deleuze entenderam que este poderia ser o local propício para o desenvolvimento de sua filosofia.

Assim, podendo organizar suas aulas da forma que pensava, Deleuze lecionava apenas no formato de “aulas magnas”. Somente ele falava, não abria momentos para a participação dos estudantes e tinha horror a discussões. Sobre as perguntas, ele jamais às respondia pois, para ele, nestes casos, o objetivo de quem perguntava não era sanar uma dúvida, mas sair-se bem. Ao contrário, já como parte de sua filosofia, Gilles Deleuze acreditava muito no “efeito retardado” de uma pergunta, ou seja, no fato de que não se entende na questão no mesmo momento, na mesma hora. Era preciso tempo, reflexão, sem nada a ser discutido, em vez disso, deve-se sentir, contagiar-se afirmativamente ou recusar-se.

E assim foi por muito tempo, de 1969 a 1987. Em salas amplamente ocupadas por estudantes de diferentes cursos (música, arte, cinema e outros tantos que, às vezes, nem matrícula possuíam), Deleuze desenvolvia uma perspectiva filosófica de uso artístico, para além da academia e das fronteiras do pensamento disciplinar<sup>2</sup>.

Pois bem, longe de narrar tais particularidades das aulas de filosofia de Gilles Deleuze como uma prescrição pedagógica, propomos um início: Deleuze fazia assim, mas por que?

A partir dos próprios ensinamentos da filosofia deleuze-guattariana, é possível afirmar que Deleuze-professor lecionava de certa maneira, e não de outra, porque era atravessado por certas forças<sup>3</sup>. Algumas possivelmente contextuais: França pós 1968, subversão, crítica social, rebeldia, crítica ao academicismo, vontade de participação política por parte da população, preeminência do aspecto político sobre o intelectual no âmbito educacional; talvez por forças da instituição: flexibilidade de organização, abertura a pessoas de diversas origens e anseios, curso sem reconhecimento oficial; e por forças de sua concepção filosófica: aula enquanto uma música que não pode ser interrompida, aula que necessita ser ensaiada, fruto de inspiração, valorização da relação assimétrica entre mestre e discípulos, características performáticas, sem perguntas, sentir ao invés de compreender; e ainda, por forças das suas próprias características físicas: voz calma, serenidade, carisma, busca do afeto, fragilidade etc.

---

<sup>2</sup> Os contextos políticos e educacionais descritos aqui, bem como as particularidades pedagógicas das aulas ministradas por Gilles Deleuze no Departamento de Filosofia do Centro Universitário Experimental de Vincennes, foram descritos com base no artigo Deleuze pedagogo de Charles Soulié (2015).

<sup>3</sup> Nessa perspectiva, força é algo de certo modo incorporeal, 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.

Na esteira do exemplo Deleuze-professor, o presente texto deseja problematizar sobre o modo, ou mais especificamente, a partir de quais elementos construímos nossos currículos? Nós, professores de Educação Física que buscamos cotidianamente colocar o currículo cultural em ação, fazemos como? Por que? A partir de quais elementos didático-metodológicos desenvolvemos nossas aulas? Quais forças nos atravessam quando pensamos as atividades de ensino? De forma geral, pretendemos suscitar o seguinte pensamento: Por que fazemos o currículo cultural como fazemos?

Nos esquivando de respostas universais e generalizantes, destacamos que o que propormos com o texto a seguir é produzir uma breve análise das forças<sup>4</sup> que influenciam e resultam no fazer curricular da Educação Física cultural que buscamos construir diariamente nas escolas onde atuamos.

### **Ferramentas conceituais: agenciamento, linhas de força e acontecimento**

Larguemos aqui Gilles Deleuze enquanto professor popular e querido de *Vincennes*, mestre das aulas magnas, e partamos para a utilização de sua filosofia e de seus conceitos enquanto instrumentos de análise visando a um mapeamento filosófico das linhas de força que compõem nosso fazer curricular da Educação Física culturalmente orientada.

Primeiramente, tal como já começamos a apontar, em uma perspectiva filosófica antirrealista e irracionalista como a deleuze-guattariana, nossas ações, pensamentos e tudo aquilo que produzimos ou conquistamos, incluindo o currículo escolar, não são meros frutos de nossas ideias ou esforços. Radicalizando o ponto de partida, afirmamos que não há nada original, novo e criativo que não tenha parentesco nem proximidade com aquilo que já existe. Em outras palavras, o pressuposto deleuziano é que, o novo e o diferente são produzidos na repetição do mesmo, uma pequena variação deste, que se potencializa em meio a outras diversas forças que se engendram na constituição das coisas. Agenciamento! Eis o conceito que nos ajuda a entender como isso acontece.

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,

---

<sup>4</sup> Por conta da complexidade, ou melhor, da quantidade de multiplicidades envolvidas e do movimento contínuo que empreendem, consideramos tarefa impossível mapear todas as forças que se combinam nos agenciamentos que compõem a “escrita-curriculum”.

reinos, de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia’. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 84).

De forma abreviada, é possível dizer que o agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. O agenciamento é uma ocasião, especificamente produzida em uma mistura de forças, o choque de vetores, um emaranhado de intensidades que pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e um acontecimento e entre duas ou mais pessoas.

No campo educacional, a noção de agenciamento é potencialmente importante para nos ajudar a pensar, por exemplo, porque que professores que estudaram na mesma instituição, leram as mesmas coisas, se baseiam no mesmo referencial teórico, tenham interpretações e práticas pedagógicas absolutamente diferentes entre si. É um conceito que, de certo modo nos tira do protagonismo da ação e nos mostra o quão, muitas vezes, somos apenas passageiros nestes encontros. 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).

Por conta da complexidade de forças e das suas diferentes intensidades no centro desse encontro, um agenciamento pode tanto ser imprevisível, disruptivo e absolutamente revolucionário, quanto duro, autoritário, fixador de códigos, estruturas e classificações. Estamos aqui, tratando dos tipos de força, ou linhas, que compõem os agenciamentos. Deleuze e Guattari descrevem três tipos:

1) *Linhas de segmentaridade dura*: a) 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 as impõem como único modo de pensar; b) 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; c) todas as linhas de

segmentaridade dura envolvem um certo plano que concerne, a um só tempo, às formas e seu desenvolvimento e aos sujeitos e sua formação.

2) *Linhas de segmentaridade molecular* ou flexíveis: a) procedem por limiares, constituem devires, blocos de devir, marcam contínuos de intensidade, conjugações de fluxos. Segundo Deleuze e Parnet (1998), elas 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); b) Deleuze e Guattari (1997b) afirmam que as linhas moleculares são do tipo "rizoma".

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. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101).

3) *Linhas de fuga*, são na verdade as primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou 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).

[...] 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.

Tendo em vista os conceitos de agenciamento e os tipos de linhas de força que nos constituem, produzem as coisas e os nossos pensamentos, podemos nos perguntar o que é isso que “acontece” que nos modifica o pensamento? Ou ainda, o que é isso que nos faz mudar, adaptar, fazer de outra forma? Resposta: o acontecimento!

Giorgio Bianco (2005) descreve o acontecimento como contingente, porque de algum modo depende das ocasiões que o produz, e é exatamente este que nos força o pensamento.

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).

As noções de agenciamento e acontecimento acima explicitadas podem ser vistos como ferramentas conceituais para análise das questões que abrangem o “fazer” no campo da Educação Física. Na sequência, trataremos de contextualizar, ainda que de forma breve, os modos como vem sendo feito o ensino do componente na escola, ou melhor, como funcionou didática e metodologicamente desde o início do século passado até os dias atuais.

### **Os “fazeres” da Educação Física**

De algum tempo para cá, a escola tem acumulado sérias críticas à sua forma homogeneizante, rígida e excludente de educar e de ensinar Educação Física. Os currículos de Educação Física absolutamente prescritivos do período que se estende dos anos 1920 até os nossos tempos insistem em padronizar os roteiros pedagógicos.

Para sobre a definição de objetivos educacionais, classificados e inscritos em ortodoxas taxionomias, 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.

Neira e Nunes (2006; 2009) destacam que as diferentes perspectivas curriculares de Educação Física no âmbito escolar: ginástica, esportivista, psicomotora,

desenvolvimentista, saudável, crítica e pós-crítica, apresentam especificidades no tocante às orientações didático-metodológicas.

O currículo ginástico, por exemplo, tinha sua feitura a partir da sistematização nos chamados Métodos Ginásticos, onde os alunos formavam filas e colunas e reproduziam mecanicamente os movimentos que o instrutor executava.

Em outros momentos, o esporte se tornou a principal forma de fazer Educação Física, pois como meio e fim da prática pedagógica, se exaltava o seu contributo para o ensino de regras sociais, conformação de papéis, valorização da competição, fortalecimento da identidade nacional, eficácia e produtividade.

Com a perspectiva psicomotora, as formas de se fazer o currículo tornaram-se um pouco mais intuitivas e ativas, 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 taxonomias 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, proliferaram obras e manuais que apresentavam propostas “passo a passo”, aulas prontas e até mesmo livros didáticos. Surgiram também os materiais pedagógicos do tipo “como planejar aulas” ou “1001 atividades lúdicas”. 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.

O contexto político-social do final do século XX proporcionou o surgimento das teorias educacionais crítico-reprodutivistas que passaram a dominar o cenário acadêmico. Suas influências alcançaram o ensino da Educação Física, desencadeando uma forte mudança paradigmática em sua base epistemológica, que passou a adotar as ciências humanas, e no seu objeto de estudo, elegendo a cultura corporal de movimento.

Nas duas últimas décadas, sob forte influência do projeto neoliberal, a Educação Física recebe uma nova roupagem tecnicista, acrítica e homogeneizante. Estamos nos

referindo ao currículo saudável, cuja organização também é regida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade. O projeto que subjaz é a formação de sujeitos capazes de gerenciar a própria rotina de exercícios físicos.

Mais recentemente, baseado em uma perspectiva curricular pós-crítica e inspirado em conceitos e orientações teórico-metodológicas dos Estudos Culturais, pós-modernismo, multiculturalismo crítico, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, teoria *queer*, estudos feministas e étnico-raciais, surge o currículo cultural da Educação Física, também chamado de pós-crítico, cultural ou culturalmente orientado. Como função social, deseja ampliar e aprofundar o repertório que os estudantes possuem em relação às práticas corporais, ressignificando o que é produzido no âmbito da cultura, reconhecendo e desconstruindo as relações de poder que se engendram e produzem as danças, lutas, esportes, brincadeiras e ginásticas tal como as conhecemos.

Enquanto artefatos culturais, as práticas corporais transmitem certos significados e representações de mundo e sociedade. Por esse motivo, o currículo cultural se propõe a tematizá-las partindo da produção cultural dos diversos grupos que coabitam a sociedade. O intuito é a formação de cidadãos capazes de compreender, analisar e reconhecer, mesmo que parte das relações de poder (de classe, gênero, local de moradia, habilidade, características físicas, deficiências e tantas outras) que se engendram nas manifestações da gestualidade sistematizada, produzindo, por vezes, efeitos negativos entre as pessoas que as acessam, entre eles, a discriminação, preconceito e exclusão.

Em relação aos aspectos didático-metodológicos, Neira e Nunes (2006; 2009) propõem certos procedimentos de ensino, dentre eles: mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Os autores também sugerem alguns princípios curriculares: reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, articulação com o projeto da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitamento do daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. Abarcando estes elementos, a ação didática característica do currículo cultural pode ser entendida aqui a partir do conceito de “escrita-curriculum”. Esta, se coloca, tal como afirmam Neira e Nunes (2009), como uma alternativa à homogeneização e ao engessamento que as pedagogias monoculturais insistentemente vêm repetindo na Educação Física.



## A “escrita-currículo”: um antimodelo

Atribui-se à “escrita-currículo” um caráter aberto, não linear, nem tampouco 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 passam de meros reprodutores a “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.

Voltando à guarida de Deleuze e Guattari, ressaltamos a “pedagogia do conceito”, uma espécie de radiografia de um conceito filosófico através de uma análise das noções básicas como que o compõem: *a) historicidade; b) assinatura; c) planos ou campos de imanência; d) elementos ou componentes; e) multiplicidades; f) personagens conceituais; g) traços de intensidade e objetividade.*

Escrita-currículo aparece em Neira e Nunes (2009), inaugurando a perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista no âmbito da Educação Física escolar. Enquanto campo de imanência, o conceito atravessa o campo da Educação Física escolar, especificamente, a concepção culturalista defendida pelos autores. É certo que 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. Resumidamente, podemos mencionar a educação, filosofia da educação, teorias curriculares pós-críticas, Educação Física e currículo cultural como campos de imanência ladrilhados pela “escrita-currículo”.

Considerada a importância dos elementos de um conceito, não podemos deixar de decompô-lo – escrita + currículo – e destacar que cada componente também pode ser analisado separadamente, pois preserva certos traços intensivos e certas vontades relacionadas com a objetividade do próprio composto “escrita-currículo”.

Dias Souza (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, criar vida, inventar linhas de vida possíveis, abrir à vida novas possibilidades.

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, 1992, p. 19).

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).

Já o outro componente do conceito “escrita-currículo”, trata-se do tão difundido, estudado e por vezes blasfemado, “currículo”. As teorias pós-estruturalistas, o pensamento foucaultiano, deleuze-guattariano, derridiano, onde os discursos, enunciados e textos modelam o pensamento por meio de estruturas da linguagem, também atravessaram o campo dos estudos curriculares. Nesses territórios, o currículo é um dispositivo disciplinar em que se desenvolve um discurso pedagógico engendrado em contextos diversos. O currículo tem um foco textual, ou seja, é concebido como prática de significação. 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 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 que vivem no conceito “escrita-currículo”, não poderíamos ignorar o “hífen”, que além de se fazer presente nessa expressão, vive tão intensamente na obra deleuze-guattariana.

Descrevendo o que chamou de filosofia da pontuação, Agambem (2000, p. 171) 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”.

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 alude a um conceito central na filosofia deleuze-guattariana, o devir. Poderíamos pensar 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.

De acordo com Deleuze e Guattari (2010), cada conceito também se remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Outros conceitos múltiplos compõem o mesmo problema da “escrita-currículo”: “artistagem” (CORAZZA, 2006, 2011, 2012a), “didáticaArtista” (CORAZZA, 2013) ou, ainda, “currículo-artistado” e “escrita-artista” (CORAZZA, 2006). Outro mais, 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”.

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, 2011, p. 169).

A partir do conceito “escrita-currículo” aqui radiografado, pedagogizado, conceitualizado, e de suas multiplicidades podemos subtrair a imagem de, no mínimo, três personagens conceituais que nos ajudam a dar-lhe consistência: o escritor, o artista e o capoeirista.

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 artista, para Deleuze (2003), desenvolve um trabalho interpretativo ou 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, redescobrando ou inventando as verdades que se encontram implicadas em seu próprio devir ou trajetória de vida.

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”. De acordo com Neira (2011), 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. Ainda de acordo com o autor, 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.

Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou 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.

Como vemos, a intensidade do conceito está em uma reconfiguração de um dos seus elementos, o currículo, pois de maneira bastante disruptiva posiciona a educação no interstício da filosofia e da arte, currículo (aprender conteúdos, conhecimentos, portanto, conceitos) + escrita (arte, subjetividade, porvir, devir). 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” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 228).

A ‘escrita-curriculum’, 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-curriculum que se anuncia. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 227).

Entre objetividades e intensidades, vimos que o conceito procura abalar as práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acríticas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas, sequenciais. O desejo 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. Ao contrário, é uma proposta contra qualquer elemento prescritivo, contra qualquer ordem ou sequência. Não é um modelo a ser seguido, mas um antimodelo.

### **“Escrita-currículo”: o que ela está sendo...**

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, vivência, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação) e os princípios curriculares (reconhecimento da cultura corporal, articulação com o projeto da escola, 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.

Observando como está sendo produzida a “escrita-currículo” por diversos professores e professoras em suas escolas, é possível perceber que existem muitos elementos e linhas de forças que se entrecruzam e atravessam. Embora nem sempre explícitos, descritos pela literatura ou visíveis no cotidiano escolar, tais elementos estão continuamente passando pela escrita curricular, influenciando-a, tal como linhas de força descritas por Deleuze e Guattari. Nesse caso, o professor, os alunos, a infraestrutura da instituição, o clima, os materiais pedagógicos disponíveis, etc. configuram vetores que, em choque, se agenciam e produzem uma dada “escrita-currículo”.

Tomando os elementos que constituem a “escrita-currículo”, em pesquisa recente (BONETTO, 2016), observamos que os procedimentos de ensino do currículo cultural (mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) têm se territorializado na “escrita-currículo” de maneira bastante forte. Pois, por mais que apresentem certas variações, suas aparições ocorrem de forma regular, ordenada e bem definida.

Notamos que as escritas curriculares têm começado sempre pelo mapeamento, primeiro abordando questões mais gerais sobre a escola e o que os alunos sabem ou já

estudaram em relação às práticas corporais, depois utilizando estas informações para definir a prática corporal a ser tematizada. Ainda neste início, os mapeamentos ficam cada vez mais específicos, ou seja, mapeiam-se os conhecimentos dos alunos sobre a brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte selecionados. Em seguida, as escritas curriculares partem para a vivência, o que costuma ocorrer em momentos muito semelhantes, após uma, duas, três ou quatro aulas dedicadas ao mapeamento.

Prosseguindo com as ações didáticas, constatamos que os professores e professoras organizam atividades de aprofundamento e ampliação frequentemente interligadas, ou seja, algumas vezes são desenvolvidas na mesma aula. Outras associações entre os procedimentos são bastante comuns, como aulas em que incidem atividades de mapeamento e ampliação, ressignificação e aprofundamento, ressignificação e ampliação, mapeamento e registro, aprofundamento e registro, entre outras.

Temos, então, que, no nosso entendimento, os procedimentos do currículo cultural são traduzidos de forma mais “literal” e estruturada. É importante destacar que este aspecto não se configura um defeito ou algo ruim. Isso porque, enquanto parte da estrutura e da função social da escola contemporânea, a Educação Física cultural requer a realização de atividades de ensino que promovam o agenciamento dos sujeitos da educação de uma forma bastante peculiar.

Uma vez dentro da escola, a Educação Física cultural possui responsabilidades sociais ligadas à modernidade, que impedem que ela se torne um fazer qualquer. Ao contrário do que se possa pensar, a “escrita-curriculum” não deve ser entendida como um *laissez-faire* ou, como falaciou Chiquito (2007), um currículo marginal, anárquico, que não segue regras, porque não tem nenhuma. Afirmamos, com base na pesquisa realizada, que a “escrita-curriculum” 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, dos objetivos e finalidades da Educação Física, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Geral da unidade escolar. 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 (...).

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 - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de **participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;**

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, entendemos que os procedimentos didático-metodológicos são eles próprios constituintes da perspectiva cultural, e que sem estes constructos não existe a referida proposta. É importante, também, compreendermos os procedimentos didáticos como atividades de ensino que caracterizam o processo educacional. O que não significa que os professores e professoras que buscam inspirar suas ações didáticas na perspectiva cultural da Educação Física devam seguir a mesma organização.

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).

Já a territorialização dos princípios na “escrita-curriculo” ocorre de forma heterogênea e dispersa, ou seja, operando mais como uma desterritorialização. Isso porque, ao invés de serem vistos diretamente na escrita curricular, os princípios parecem incidir diretamente nos professores e professoras, ou seja, “influenciam”, “estão dentro”, “estão rondando” os sujeitos, que “pensam em um deles” e não nas atividades

pedagógicas. Em outras palavras, os enunciados pedagógicos do currículo cultural que tratam sobre os princípios produzem efeitos indiretos na “escrita-curriculo” e diretos nos docentes, algo como transformações incorpóreas<sup>5</sup>. (BONETTO, 2016)

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

Por fim, é possível afirmar que a força mais flexível que produz o diferencial desta perspectiva curricular, é o forte apelo à consideração dos agenciamentos maquínicos (encontros entre professor, a cultura patrimonial da comunidade, o que os estudantes têm de experiência em relação às corporais, etc.), em especial: a fala dos estudantes.

De forma geral e se levarmos em consideração somente a comanda das aulas, é possível dizer que a “escrita-curriculo” está sendo elaborada seguindo *pari passu* os procedimentos didáticos propostos, o que nos alerta para uma certa sequência ou fórmula de se elaborar o currículo cultural. Isso foi observado a partir das linhas de força do tipo dura, estável e representacional dos procedimentos pedagógicos propostos na teorização do currículo cultural. Além disso, deduzimos que pode estar acontecendo certa desatenção dos professores em relação aos agenciamentos maquínicos, responsáveis por produzir diferentes práticas curriculares. No caso, os discursos produzidos e circulados pelos estudantes. (BONETTO, 2016).

Um exemplo desta desatenção pode ser dado quando se observam alguns projetos que abordaram o mesmo tema, mas em escolas diferentes, comunidades diferentes, às vezes em cidades distantes. É o caso do tema das brincadeiras. Por que insistimos em entrevistar e vivenciar as brincadeiras que os pais, familiares e responsáveis dos

---

<sup>5</sup> 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.



estudantes fizeram quando crianças? Por que depois de vivenciá-las solicitamos que eles às modifiquem? Será que os discursos circulantes nas aulas conduzem a tematização sempre na mesma direção? Não é provável que diante de outras inúmeras falas e participações, estejamos desatentos a outras possibilidades de tematização e, por isso, seguimos fórmulas antigas como as do “resgate de brincadeiras tradicionais”?

### **“Escrita-currículo”: o que ela pode...**

Na direção contrária do que foi observado sobre a criação da “escrita-currículo”, especialmente quando nos referimos aos procedimentos didáticos, na Educação Física culturalmente orientada ela não pode ocorrer apenas como um conjunto exaustivo de técnicas internalizadas que o professor ou professora segue automaticamente.

O educador ou a educadora não é uma fonte originária, racional, produtora do novo, muito menos aplicador/a de um conjunto de enunciados aos quais se submete e se contenta simplesmente em replicar. Ele/a atua dentro dos agenciamentos, como mais uma dentre outras forças que se engendram na elaboração da “escrita-currículo”.

No quesito linhas de força, vimos que a “escrita-currículo” não pode ser apenas constituída de linhas de fuga, pois, 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 curriculares.

O caráter efêmero das linhas de fuga inviabiliza a sua territorialização em enunciados pedagógicos, passam pela “escrita-currículo” como acontecimentos e agenciamentos inesperados, subversivos e criadores. Exemplo disso foi o trabalho realizado por uma professora quase que integralmente baseado em vivências na rua da escola, mesmo e porque a instituição não possui quadra nem outro espaço que a tradição do componente insiste em chamar de “adequado” para a realização das atividades.

As diferenciações eclodem não como proposições criativas de um sujeito racional, consciente e centrado, mas como alguém que, sensível aos acontecimentos, considera-os dentro dos agenciamentos chamados aulas, conferindo-lhes pequenas disrupturas.

Como já destacado, nesta concepção, a produção da “escrita-currículo” 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. Atentos e desejando tais agenciamentos, os professores e professoras sensíveis às linhas de força flexíveis, fazem da “escrita-currículo” um acontecimento sempre traduzido, continuamente atravessado por vetores e diferentes sentidos que atribuem aos enunciados pedagógicos. Além destes, a escrita-currículo se singulariza quando educadores e educadoras se permitem influenciar pelos enunciados inesperados emitidos pelos estudantes. Ou seja, ela se torna diferente, distinta, especial, rara e única. Mas, essa unicidade só existe se a escrita-currículo for tomada como um *rizoma*: aberta para 1) *conexões*, não têm 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, aberta, conectável, desmontável, reversível e por isso; 5) impossível de ser *decalcada* ou copiada.

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. 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 abertura para infinitas virtualidades.

Pode, portanto, a “escrita-currículo” se tornar 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.

### Referências Bibliográficas

AGAMBEN, G. A imanência Absoluta. In: ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BIANCO, G. Otimismo, Pessimismo, Criação: Pedagogia do Conceito e Resistência. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 26, n. 93, set./dez. 2005.

BONETTO, P. X. R. B. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula**. 2016. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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.

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.

\_\_\_\_\_. **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 escreitura da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

DELEUZE, G. Carta a um crítico severo. In: \_\_\_\_\_. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992b, p. 11-22.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.

DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, S. Partir, evadir-se, traçar uma linha: Deleuze e a literatura. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 2, 62, maio/ago. 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

NEIRA, M.G. **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, 2011.

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. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PAULO-BENATTE, A. Deleuze e a política da literatura: algumas observações. **Uniletras**. Ponta Grossa, v. 34, n. 1, p. 91-96, jan./jun. 2012.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOULIÉ, C. A pedagogia carismática de Gilles Deleuze na Universidade de Vincennes. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 286 – 314, set./dez. 2015.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro, 2004.