

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

PEDRO XAVIER RUSSO BONETTO

ESQUIZOEXPERIMENTAÇÕES COM O CURRÍCULO CULTURAL DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

São Paulo

2021

PEDRO XAVIER RUSSO BONETTO

Esquizoexperimentações com o Currículo Cultural de Educação Física

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais:
Desigualdades e Diferenças

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

BBB712 ee Bonetto, Pedro Xavier Russo Esquizoexperimentações com o currículo cultural de educação física / Pedro Xavier Russo Bonetto; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2021. 336 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Educação. 2. Educação Física (Estudo e Ensino) .
3. Desigualdades e Diferenças. 4. Filosofia da Educação . 5. Currículo . I. Neira,
Marcos Garcia, orient. II. Título.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. *Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física*. 2021. 336f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. 2021.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Prof. Marcos Garcia Neira

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes

Instituição: Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Aos meus grandes amores: Cris e Bruno.

AGRADECIMENTOS

À minha família. Pai, Mãe e Gabi,

À tia Gê e ao tio Ademar

Ao tio Kiko (em memória)

Xs amigxs de sempre.

Xs amigxs de GPEF:

Adriana Gehres, Alessandra Aparecida Dias, Alessandro Marques da Cruz, Alexandre França Salomão, Alexandre Vasconcelos Mazzoni, Aline Santos do Nascimento, André Vieira, Arthur Müller, Beatriz Campos de Andrade, Caio Guerra Barbosa, Camila dos Anjos Aguiar, Carina Xavier de Moraes, Clayton César de Oliveira Borges, Cyro Irany Chaim Júnior, Daniel Teixeira Maldonado, Dayane Maria de Oliveira, Déberson Ferreira de Almeida, Diego Gomes Teixeira, Edgar Mendes Soares, Ednelson Cesaretti, Elenice Fernandes, Elina Elias de Macedo, Eloá Cardoso, Felipe Nunes Quaresma, Fernando Cesar Vaghetti, Flávio Nunes dos Santos Júnior, Franz Carlos de Oliveira Lopes, Glaurea Nádia Borges de Oliveira, Hugo César Bueno Nunes, Ivan Luis dos Santos, Jacqueline Cristina Jesus Martins, Jamira Tâmel da Silva Luis, João Paulo dos Reis Nery, Joel Lucas Vieira de Oliveira, Jorge Luiz de Oliveira Júnior, Kátia Regina de Sá, Lilian Cristina Gramorelli, Leandro Rodrigo Santos de Souza, Leonardo de Carvalho Duarte, Luiz Alberto dos Santos, Marcelo Ferreira Lima, Marcos Garcia Neira, Marcos Ribeiro das Neves, Maria Emília de Lima, Mariana de Oliveira Xavier Joaquim, Marina Basques Masella, Natalia Gonçalves, Nyna Taylor Gomes Escudero, Ricardo de Oliveira, Ronaldo dos Reis, Rose Mary Marques Papolo Colombero, Rubens Antônio Gurgel Vieira, Simone Alves, Vitor Castro de Melo, Welington Santana Silva Júnior, Wilson Alviano Júnior.

Meu bando! Sem vocês não seria possível.

Aos meus alunxs e ex-alunxs. Fontes de inspiração e alegria.

A todxs os professorxs e funcionárixs da FEUSP.

Aos Professorxs Alexandre Filordi de Carvalho, Sílvio Gallo, Felipe de Almeida Quintão, Mônica Erehnberg, Carlos Vaz (Cacau), Alexandrina Monteiro, Marcelo Siqueira pela disponibilidade, leitura e avaliação. Certamente, as contribuições são inestimáveis.

Ao Professor Mário Luiz Ferrari Nunes, “Monstro”, obrigado pelo “vai ler Deleuze”.

Ao Professor orientador Marcos Garcia Neira, referência na vida...

Obrigado...

Quid? (O quê?) Sobre o que se escreve numa escrita-artista, esquizo-analítica, micropolítica, pragmática, diagramática, rizomática, cartográfica? (1) Escreve-se sobre a profissão, o trabalho, as aulas, as férias, a aposentadoria, animais, crianças, adultos, brancos, negros, público, privado, homem, mulher, segmentos determinados, planos de organização; (2) escreve-se também sobre desvios, quedas, impulsos, flexibilidades, fluxos moleculares, microdevires, blocos de devir, continuuns de intensidade; conjugações de fluxos, planos de consistência; (3) escreve-se, ainda, sobre linhas de fuga, celeridade, limiares. Escreve-se numa intertextualidade para criar novas significações; de modo seletivo, apropria-se de textos da tradição educacional ou de argumentos adversários para deslocar-lhes o sentido original (CORAZZA, 2006, p. 32).

BONETTO, Pedro Xavier Russo. *Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física*. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

A pesquisa buscou investigar as potencialidades do que se convencionou chamar de currículo cultural da Educação Física. Baseando-se no estudo da vida-trabalho de um professor, procurou produzir um memorando das linhas de força e das relações de poder que se engendram nas experiências curriculares pautadas pela vertente de ensino. Enquanto intervenção, ela se dá a partir de um engajamento teórico-pragmático visando a uma concepção educacional mais vibrátil, aberta e potente. Tomou como referencial empírico dez experiências pedagógicas em três anos de docência em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de São Paulo. Os enunciados pedagógicos do currículo cultural entram na qualidade de testagem, numa condição de esgarçamento e sob constante suspeita, dado que o currículo cultural não é um pressuposto, algo bem definido por uma teorização pronta e homogênea. Dúvidas, incertezas, dores, desconfianças e aflições foram alguns componentes da “massa da obra” do labor pedagógico empreendido. Intentou-se, a partir dos relatos, valorizar os modos de vida que lá se produzem, atribuindo prestígio e legitimidade ao trabalho pedagógico e aos conhecimentos educacionais elaborados. Como alvo, tivemos a produção das subjetividades, compreendidas então por processos em que as pessoas assumem determinadas posições, características, adotam formas de pensamento e ação, a partir dos inúmeros contextos, social, cultural, político e econômico, aos quais estão sujeitas. Nessa perspectiva, produzimos um *cursum* metodológico absolutamente original, inspirado na cartografia, na esquizoanálise e na pesquisa-intervenção. De perfil absolutamente qualitativo e inspirado nos conceitos de acontecimento e experimentação, alinhamo-nos à(s) filosofia(s) da diferença. Trata-se de uma perspectiva filosófica de forte oposição à ideia de totalidade e universalidade. A filosofia da diferença se interessa pela singularidade, multiplicidade, imanência e pelo devir, não pelas semelhanças, representações e identidades entre as coisas. A partir das esquizoexperimentações, produzimos vinte e uma virtualidades relacionadas com: a) as práticas de governo e controle; b) os conhecimentos veiculados; e c) os sujeitos almejados. Os dados apontam que as experiências com a perspectiva cultural da Educação Física não eliminam práticas de governo, regulação e controle, no máximo, tentam criar outras estratégias, potencialmente, menos autoritárias, burocráticas e coercitivas. As experiências também promoveram a veiculação de um tipo de conhecimento resultante da tematização e problematização absolutamente distinto da transmissão de um pensamento representacional. Por fim, as experiências pedagógicas inclinam-se para um projeto educacional que radicaliza a subjetivação a ponto de direcionar-se para um grande *telos*, que é a produção de subjetividades não fascistas. Em suma, as virtualidades indicam que as experiências curriculares com a teorização cultural de Educação Física diretamente relacionadas com o conceito de diferença (em sua concepção mais ampla), de acontecimento, multiplicidade e dos processos de singularização, agem como dispositivos *sabots*, ao empreenderem pequenas sabotagens na maquinaria escolar produtora das subjetividades dominantes relacionadas com a axiomática capitalística.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Filosofia da Diferença. Subjetividade.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. *Schizo-experiments with the Physical Education cultural curriculum*. 2021. 336f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

The research sought to investigate the potentialities of what is called the cultural curriculum of Physical Education. Based on the study of the life-work of a teacher, it sought to produce a memorandum of the lines of force and power relations that are engendered in the curricular experiences guided by this teaching approach. As an intervention, it is based on a theoretical-pragmatic engagement aiming at a more vibrant, open, and powerful educational conception. It took as an empirical reference ten pedagogical experiences in three years of teaching in a Municipal Elementary School (EMEF) in São Paulo. The pedagogical enunciations of the cultural curriculum enter in the quality of testing, in a condition of fraying and under constant suspicion, since the cultural curriculum is not an assumption, something well defined by a ready and homogeneous theorization. Doubts, uncertainties, pains, mistrust, and afflictions were some of the components of the "mass of work" of the pedagogical work undertaken. The intention was, from the reports, to value the ways of life that are produced there, attributing prestige and legitimacy to the pedagogical work and the educational knowledge produced. As a target, we had the production of subjectivities, understood as processes in which people assume certain positions, characteristics, and adopt ways of thinking and acting, based on the countless social, cultural, political, and economic contexts to which they are subjected. In this perspective, we produced an absolutely original methodological cursum, inspired by cartography, schizoanalysis and research-intervention. With an absolutely qualitative profile and inspired by the concepts of happening and experimentation, we align ourselves to the philosophy(s) of difference. This is a philosophical perspective strongly opposed to the idea of totality and universality. The philosophy of difference is interested in singularity, multiplicity, immanence, and the becoming, not in the similarities, representations, and identities between things. From the schizoexperiments, we produced twenty-one virtualities related to: a) the practices of governance and control; b) the conveyed knowledge; and c) the desired subjects. The data indicate that the experiences with the cultural perspective of Physical Education do not eliminate practices of governance, regulation, and control; at most, they try to create other strategies, potentially, less authoritarian, bureaucratic, and coercive. The experiences also promoted the transmission of a type of knowledge resulting from thematization and problematization absolutely distinct from the transmission of a representational thought. Finally, the pedagogical experiments incline toward an educational project that radicalizes subjectivation to the point of directing itself toward a great telos, which is the production of non-fascist subjectivities. In short, the virtualities indicate that the curricular experiences with the cultural theorization of Physical Education directly related to the concept of difference (in its broadest conception), of happening, multiplicity and the processes of singularization, act as sabotage devices, by undertaking small sabotages in the school machinery producing dominant subjectivities related to the capitalist axiomatics.

Keywords: Physical education. Curriculum. Philosophy of Difference. Subjectivity.

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DB – Diário de Bordo

DRE – Diretoria Regional de Ensino

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GPEF – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDBEN ou **LDB** – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Projeto Especial de Ação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTRF – Programa de Transferência de Recursos Financeiros

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação – São Paulo

UBS – Unidade Básica de Saúde

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fotografia do DB.....	43
Figura 2- Subjetividades escolares.....	56
Figura 3- Vista frontal (fachada) do prédio principal da EMEF.....	61
Figura 4- Vista dos fundos (pátio) do prédio principal da EMEF.....	62
Figura 5 - O pátio interno.....	63
Figura 6- Quadro de horário das disciplinas da EMEF.....	65
Figura 7- Portão do pátio interno.....	66
Figura 8 - Câmera do circuito interno da EMEF.....	68
Figura 9- Quadra externa da EMEF.....	69
Figura 10 - Metas do programa mencionado.....	75
Figura 11- Cartazes anexados nas paredes da escola.....	85
Figura 12- Cartaz elaborado pelos estudantes anexado no pátio.....	86
Figura 13- Peça de teatro.....	87
Figura 14- Traços das subjetividades escolares dominantes.....	91
Figura 15- Cartaz elaborado pelos estudantes anexado no corredor da EMEF.....	94
Figura 16- Trabalhos elaborados pelos estudantes anexados no corredor da EMEF.....	95
Figura 17- Trabalhos elaborados pelos estudantes anexados no corredor da EMEF.....	96
Figura 18- Traços das subjetividades dominantes na Educação Física.....	113
Figura 19- Estagiário do CEFAI participando da vivência do jiu-jítsu.....	145
Figura 20 - Profissional da equipe da limpeza escolar participando da aula.....	146
Figura 21- Brincadeiras no morro da escola.....	149
Figura 22- Vivência de parkour na viela paralela à escola.....	150
Figura 23 - Participação das crianças que estavam no intervalo.....	151
Figura 24 - Participação dos jovens que estavam no intervalo na aula de educação física.....	152
Figura 25- Campeonato interclasses de jiu-jítsu.....	153
Figura 26 - Uso do transporte público na ida ao CEPEUSP.....	154
Figura 27 - Uso do transporte público na volta do passeio.....	155
Figura 28 - Chegada ao local do passeio.....	156
Figura 29 - Alunos que frequentemente se afastam das atividades.....	157
Figura 30- Crianças brincando no morro da escola.....	161
Figura 31- A turma inteira brincando no <i>morro</i> da escola.....	161
Figura 32 - Brincadeiras no morro da escola.....	162
Figura 33 - Brincadeiras na praça com as raízes da árvore.....	168
Figura 34 - Trecho da avaliação de um estudante.....	179
Figura 35 - Assistência do videoclipe.....	182
Figura 36 - Produção do figurino antes da performance de dança.....	183
Figura 37 - Início da performance no refeitório.....	184
Figura 38 - Performance acontecendo no intervalo das demais turmas.....	184
Figura 39 - Alunos e alunas vivenciando a dança tradicional do leque coreano.....	217
Figura 40 - Estudantes dançando samba.....	218
Figura 41 - Alunos e alunas vivenciando a brincadeiras de Pokémon no morro da escola.....	219
Figura 42 - Alunos e alunas vivenciando a prova de corrida com barreiras usando cadeiras escolares.....	220
Figura 43 - Alunos e alunas dançando funk nas aulas.....	221
Figura 44 - Alunos e alunas criando um passo de samba.....	229

Figura 45 - Crianças exibindo os cards (cartas) produzidos nas aulas	230
Figura 46 - Fotomontagem com os conhecimentos/vivências da prova de arremesso de peso do atletismo	240
Figura 47 - Fotomontagem com os estudantes cantando um samba que aprenderam nas aulas de educação física	249
Figura 48 - Nuvem de palavras com os traços de subjetividades cartografados nas pesquisas sobre a perspectiva cultural	264
Figura 49 - Álbum de figurinhas coletivo	284
Figura 50 - Aluno confeccionando um leque para a dança	293
Figura 51 - Registro da experiência curricular com ginástica rítmica	310
Figura 52 - Registro da experiência curricular com ginástica rítmica	310

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de relatos de experiência produzidos com base nas atividades pedagógicas desenvolvidas na EMEF.....	46
Quadro 2 - Bibliografia indicada pelo GPEF durante o semestre.....	47
Quadro 3 - Disciplinas cursadas durante o doutoramento	48
Quadro 4 - Bibliografia do semestre considerando o tema da presente pesquisa	50
Quadro 5 - Materiais produzidos pelos colegas que estiveram na EMEF durante o período da nossa pesquisa	51
Quadro 6 - Organização da EMEF.....	69
Quadro 7 - Organização da EMEF (horários).....	70
Quadro 8 - Quantidade de profissionais da EMEF	70
Quadro 9 - Comparação entre a concepção de Educação Física enunciada pelos documentos e organização dos eixos/unidades temáticas	117
Quadro 10 - Brincadeiras e jogos, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	119

SUMÁRIO

1. <i>A criação de um cursum metodológico: filosofia da diferença e cartografia e esquizoanálise e...</i>	17
1. A CRIAÇÃO DE UM <i>CURSUM</i> METODOLÓGICO: FILOSOFIA DA DIFERENÇA e CARTOGRAFIA e ESQUIZOANÁLISE e...	20
1.1 Dispositivos do <i>cursum</i> metodológico	39
2. CARTOGRAFANDO AS SUBJETIVIDADES ESCOLARES: MAPAS DOS PRIMEIROS TERRITÓRIOS.....	55
2.1 Mapas de uma máquina grande, complexa, cheia de engrenagens e fios: a EMEF	60
2.1.1 <i>Entretanto, ainda assim, há quem resista</i>	92
2.2 Mapas do dispositivo Educação Física: entre os rastros da tradição e da contemporaneidade	99
2.2.1. Nos rastros da tradição	100
2.2.2. Nos rastros da contemporaneidade.....	113
3. <i>ESQUIZOEXPERIMENTAÇÕES COM A PERSPECTIVA CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i>	122
3.1 <i>Esquizoexperimentações I: sobre as práticas de governo e controle</i>	134
3.2 <i>Esquizoexperimentações II: sobre os conhecimentos veiculados</i>	185
3.3 <i>Esquizoexperimentações III: sobre os sujeitos almejados</i>	252
4. A PERSPECTIVA CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISPOSITIVO <i>SABOT</i> : VINTE E UMA VIRTUALIDADES CONTRÁRIAS ÀS CONCEPÇÕES NORMATIZANTES, REPRESENTACIONAIS E MICROFASCISTAS	311
5. REFERÊNCIAS	325

A CRIAÇÃO DE UM PLANO DE IMANÊNCIA: UMA PESQUISA CARTOGRÁFICA SOBRE PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO VIA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esta tese de doutoramento aborda o tema das atuais pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação-USP, sob a coordenação do Professor Marcos Neira e do Professor Mário Nunes. Destacamos, portanto, o currículo cultural de Educação Física proposto pelo grupo desde meados de 2004.

Na esteira dos trabalhos do grupo, o texto que aqui se lê foi criado a partir de algumas condições muito específicas. A primeira delas diz respeito ao encontro, ainda no curso de licenciatura de Educação Física, com o GPEF nos idos anos de 2009. Segue-se pelo início da docência na rede municipal de São Paulo em 2011, a aproximação com a filosofia de Deleuze e Guattari, os efeitos da dissertação de mestrado (BONETTO, 2016) e, por fim, é possível indicar também certo esgotamento psíquico proveniente da emergência das subjetividades fascistas do contexto brasileiro pós-2013.

Então, do início. O *ser e estar* no GPEF lançam a concepção de currículo cultural ou Educação Física cultural como objeto central de nossas pesquisas. Por outro lado, a compreensão de currículo cultural que procuramos promover é uma perspectiva bastante aberta e flexível.

O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais (NEIRA, 2019, p. 15).

Aqui, os enunciados pedagógicos do currículo cultural entram na qualidade de testagem, numa condição de esgarçamento e sob constante suspeita, ou seja, o currículo cultural não é um pressuposto, algo bem definido por uma teorização pronta e homogênea, que, no caso, precisaria apenas ser replicada. Ao contrário, tal como há algum tempo estamos alertando, é necessário entender que se trata de currículos culturais, no plural, criados e escritos de diferentes formas, a partir de múltiplas influências, referências, pontos de partida, inspirações e compreensões.

Continuando a descrever as condições de emergência da tese, temos como contexto e condicionante o cenário de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da rede

municipal de São Paulo. Isso porque *ser* docente e *estar* cotidianamente dentro de uma instituição escolar é uma condição sobremaneira particular, que produz encontros tão intensos, avassaladores, que frequentemente tiram do professor/a qualquer certeza sobre sua prática pedagógica. Dúvidas, incertezas, dores, desconfianças e aflições, eis alguns componentes da “massa da obra” do labor pedagógico. Portanto, além de valorizar os modos de vida que lá se originam, buscamos aqui conferir prestígio e legitimidade ao trabalho pedagógico e aos conhecimentos educacionais lá são gerados. Tudo isso, considerando um espaço-tempo que cada vez mais tem sido desvalorizado e se tornado alvo de ataques, e, por isso tudo, é uma felicidade estarmos na escola e, de dentro dela, produzindo conhecimento científico.

Partimos então para as demais condições, como a escolha de produzir e analisar com a Filosofia de Gilles Deleuze, Felix Guattari e tantos outros, pensadores/filósofos da diferença, pós-estruturalistas e/ou pós-metafísicos¹. Surgiram com o desejo de aprofundamento dos estudos curriculares, originalmente na Educação Física, aproximados pela obra *Educação Física, currículo e cultura* (NEIRA; NUNES, 2009a). O que decorreu desse aprofundamento foi tão intenso que, hoje, efetivamente não podemos mais contornar. Sobre as vantagens? Ou melhor, algumas implicações de seguirmos a partir dessa perspectiva: a compreensão da importância da criação nos processos, formas de viver e agir no mundo; uma condição de suspeita sobre a racionalidade, a razão e a consciência, logo, do papel do intelectual e da pesquisa; a desconfiança de conceitos totalizantes e universais, mesmos aqueles mais progressistas, como: ideologia, democracia, liberdade e emancipação; uma recusa da concepção de neutralidade, imparcialidade ou apolítica de sujeito (nem como pesquisador, tampouco como docente); o pleno reconhecimento de que os enunciados, desejos e ações são completamente engendrados em tensas linhas de força, um emaranhado tão complexo de relações de poder quanto possível, e que, por isso mesmo, entende-se que não há escapatória para a liberdade. Bem introdutoriamente, trata-se de uma questão de governar ou ser governado de formas específicas, devendo o sujeito reivindicar as formas mais potentes possíveis.

Enfim, Deleuze e Guattari como fundamentação analítica da tese também não se constituem mais escolhas, muito menos opções oportunistas e/ou meramente acadêmicas. Trata-se de conceitos, pensamentos e visões de mundo, de conhecimento, verdade e sujeito,

¹ A dificuldade de nomear um campo teórico específico que fundamenta nossas análises será exposta e mais bem tratada no Capítulo 1, que trata especialmente da criação de um *cursum* metodológico.

que se incorporaram aos nossos modos de vida, aos nossos desejos, logo, não podem mais deixar de se revelar.

A última condição refere-se acerca das questões de esgotamento psíquico relacionadas ao contexto contemporâneo (semelhante ao *Pathos* que descrevem Silva e Paiva, 2018) e à desumanização e adoecimento docente em Paula, Lima e Souza (2020), em adição à emergência das subjetividades fascistas do contexto brasileiro.²

Uma paisagem sinistra instaurou-se no planeta com a tomada de poder mundial pelo regime capitalista em sua nova dobra – financeirizada e neoliberal –, poder que leva seu projeto colonial às últimas consequências, sua realização globalitária. Junto com este fenômeno, um outro, simultâneo, também contribui para o ar tóxico da presente paisagem: a ascensão ao poder de forças conservadoras por toda parte, cujo teor de violência e barbárie nos lembra, para ficarmos apenas no século XX, os anos 1930 que antecederam a segunda guerra mundial e os anos mais recentes de regimes ditatoriais, os quais foram se dissolvendo ao longo dos anos 1980 (é o caso, por exemplo, dos regimes militares da América do Sul e o governo totalitário da União Soviética). Como se tais forças jamais tivessem desaparecido de fato, mas apenas feito um recuo estratégico temporário à espreita de condições favoráveis para sua volta triunfal (ROLNIK, 2018, p. 147).

A partir das manifestações de rua no ano de 2013,³ a crescente polarização da sociedade em torno de dois projetos esquerda *versus* direita (subjetividades), o consequente golpe na Presidente Dilma Rousseff e a ascensão do fenômeno (também subjetividade) denominado bolsonarismo fizeram com que a presente tese fosse assim, com esses desejos e enlances específicos. Leia-se: a possibilidade intervir nos processos de subjetivação via Educação Física cultural, com o intuito de produzir subjetividades menos alinhadas ao contexto neoliberal, capitalista e de extermínio das minorias. Instigados por questões parecidas, aproveitamos as perguntas de Aspis (2020, p. 7):

A questão é: como resistir? Como resistir a políticas públicas de morte, que têm como objetivo matar as minorias, as vidas precárias que já não importam? Como resistir ao desânimo trazido por afetos ruins, que nos tiram a força de existir? Como resistir ao medo e à revolta odienta que só causam mal-estar e nos deixam mais impotentes? Como resistir à incapacidade de compreensão de tantos desastros, tanta destruição da vida, tanta naturalização do insuportável e do inadmissível, que se vive no mundo de

² Sobre a emergência dessas subjetividades compartilhamos da interpretação de Rolnik (2018), no capítulo “A nova modalidade de golpe: um seriado em três temporadas”, bem como a ilustrada em Carvalho (2020) quando descreve o mundo contemporâneo como manicômio *open-door*.

³ É claro que a datação também é representacional, uma vez que o capitalismo, neoliberalismo, a globalização, os discursos de ódio, meritocracia, precarização de tudo o que dignifica a vida dos pobres, por exemplo, já estavam todos em pleno funcionamento (talvez só um pouco menos explícitos) mesmo antes de 2013. Sobre a interpretação dos fatos por lentes políticas, compartilhamos a interpretação de Petra Costa (2019) ilustrada no documentário “Democracia em Vertigem”.

ultra neoliberalismo, no Brasil, na contemporaneidade? Como resistir a uma nova ordem mundial que é ainda pior do que a anterior?

Dessarte, questionamos: *É possível NÃO nos responsabilizarmos pela emergência dessas subjetividades? Podemos intervir em outro sentido? E o papel da escola? E a Educação Física com isso?* Por essa razão, trata-se de uma pesquisa sobre os efeitos, ou melhor, sobre os processos de subjetivação que se produzem dentro da instituição escolar e a partir da Educação Física.

Surge, então, outra condição, que é estudar as subjetividades, em especial, os processos em que as pessoas assumem determinadas posições, características, adotam formas de pensamento e ação, a partir dos inúmeros contextos, social, cultural, político e econômico, a que estão sujeitas.

Ainda introdutoriamente, compreendemos que o conceito de subjetividade não é novo, muito menos exclusivo a determinado campo teórico. Muito explorado nos estudos de psicologia e filosofia, tornou-se central também nas pesquisas ligadas à área da educação (PRESTES, 1997; NEVES, 1997; FRAGO; ESCOLANO, 2001; GALLO, 1998; 2010; REY, 2001; ANDREOZZI, 2005; FLACH; SORDI, 2007; CATTO, 2011; KOHAN, 2000; PARAÍSO, 2007; CARVALHO; GALLO, 2010; SILVA, 2011; LARROSA BONDÍA, 2011; BENEVIDES; NETO, 2011; LEITE, 2012; OLIVEIRA, FONSECA, 2006; PAGNI, 2019 SANTOS, MARTINES, 2016; COSTA, BRITO, 2018; CAMARGO, 2020) e da Educação Física (FERES NETO, 2001; NEIRA; NUNES, 2009a; 2009b; 2016; CHICON, 2011; SILVA; KLEIN; CAVAZOTTI, 2015; LEITE, 2015; GIGLIO; NUNES, 2018; BORGES, 2017; 2019; COSTA; ALMEIDA, 2018; CORREIA; ALMEIDA, 2020).

Assim, as discussões e as análises acerca do papel da instituição escolar, a formação de professores e o efeito das diferentes propostas de currículo têm caminhado ao encontro das análises filosóficas que se utilizam desses conceitos: “sujeito”, “subjetivações”, “assujeitamento”, “sujeições”, “assujeitar-se”, entre outras, desde visões mais deterministas, passivas e objetivas até as concepções mais ativas, complexas e instáveis.

Na concepção aqui exposta, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa, ou seja, são serializados, registrados e modelados, e a subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo, ela é essencialmente fabricada e modelada em seu registro social pelo que Guattari (1985, 2000) nomeou de equipamentos coletivos: a escola, a igreja, a família, as corporações midiáticas, os partidos políticos, as empresas, os sindicatos, centros de saúde etc.

Ao centrarmos nossas análises no interior do equipamento coletivo, qual seja, a escola, voltamos nossa atenção a um conceito tão importante nos dias atuais, o polissêmico “currículo”. Segundo Silva (2011), o currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas. Para o autor, os próprios conhecimentos escolares são processados em conexão com a produção de subjetividades:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas (SILVA, 2011, p. 10).

Nessa perspectiva, desde Corazza (1999), as pesquisas sobre currículo convergem na compreensão deste, como artefato social, produtor de subjetividades. Veiga-Neto (2002) complementa dizendo que o currículo acaba servindo também como um poderoso dispositivo subjetivante, que funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria, que foi a escola na fabricação da Modernidade.

Gauthier (2002), por sua vez, aproximando o debate curricular da perspectiva da produção de subjetividades, afirma, então, que é possível conceber o currículo, um pouco como Deleuze e Guattari concebem o inconsciente, como máquina⁴. Advogando contra as concepções rígidas e essencialistas de currículo, o autor sustenta que, assim como uma máquina que não para de produzir, uma máquina da qual não se pode determinar a essência *a priori*, que não para de efetuar novas ligações e que nem por isso se torna fixa, essa metáfora “seria não uma definição ‘edipianizante’ do currículo, mas uma definição ‘maquínica’ desse objeto ambíguo” (GAUTHIER, 2002, p. 148).

Camargo (2020), embrenhando-se nessa compreensão, indica que o conceito de máquina empregado por Guattari (1992) traz em si a ideia de produção, funcionalidade e associação, ou seja, é todo agenciamento concreto ou abstrato capaz de marcar a realidade subjetiva de um indivíduo ou coletividade conforme a produção e a finalidade de seus

⁴ Máquina é um conceito-chave que nos permite ultrapassar as ideias de representação, de estrutura e de fundamentação das condições histórico-sociais pelas quais os sujeitos produzem suas existências na mesma proporção que são maquinamente produzidos. Cada máquina possui consistência própria e faz produzir suas consistências subjetivas advindas de suas operações (GUATTARI, 2011a, 2011b).

agenciamentos. Assim, a escola é compreendida como uma máquina social e concreta, que opera diferentes investimentos sobre o desejo a partir do uso dos fluxos semióticos.

De tal maneira, Varela e Alvarez-Uria (1992), no famoso texto “A maquinaria escolar”, elaboram uma breve genealogia sobre a instituição escolar. Indicando-a como “maquinaria de governo da infância”, “espaço de enclausuramento”, “maquinaria de transformação da juventude”, apontam que a criação da instituição escolar promoveu um novo estatuto de infância, ou seja, outra concepção sobre sujeitos jovens, crianças ou infantis. Algo absolutamente diferente do que tínhamos anteriormente. Com base em Foucault, os atores também afirmam que, a partir da criação da escola, houve o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas.

Reiteram que a escola, como espaço de domesticação, estabelecer-se-á como autoridade que regerá pensamentos, palavras e obras de uma massa de crianças. Onde o professor seguirá como técnico de multidões, que, para governar, ver-se-á obrigado a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as comparações, a rivalidade e a separação entre bons e maus alunos.

Deste modo, qualquer tipo de resistência coletiva ou grupal fica descartada, e a classe converte-se numa pequena república platônica na qual a minoria absoluta do sábio impõe-se sobre a maioria inútil dos que são incapazes de regerem-se a si mesmos. Esta maioria silenciosa e segmentada deverá reproduzir o modelo da sociedade burguesa composta pela soma dos indivíduos. Aos métodos de individualização característicos das instituições fechadas (quartéis, fábricas, hospitais, cárceres e manicômios) e que constituem a melhor arma de dissuasão contra qualquer tentativa de contestação dos que suportam o peso do poder, emerge no interior da escola, no preciso momento da sua institucionalização um dispositivo fundamental: a carteira ou classe escolar (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 14-15).

Mesmo sabendo que cada escola possui certas especificidades, diferentes características físicas, formas de organização, tempos e espaços distintos, de maneira geral, elas têm atuado na formação de sujeitos direcionados apenas aos modos de vida de uma sociedade capitalista.

Aliás, ela é um dos equipamentos coletivos responsáveis por atravessar todo o tecido social de uma sociedade em uma aposta dupla. À medida que se circunscreve sob os condicionantes históricos da sociedade capitalística, a máquina escolar prepara as singularidades de seus sujeitos como uma linha produtiva massificada, planejada, serializada e homogênea. Por derivação, ela estorna os mesmos indivíduos, hoje e nas próximas gerações, para os

fluxos sociais de captura pertinentes à máquina capitalística (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 113).

Estudos sobre o capitalismo mundial, globalização, neoliberalismo e desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação de massa apontam para a produção da subjetividade capitalística com vocação totalizante (GUATTARI; ROLNIK, 2013; ROLNIK, 2016; NEVES, 1997; BAUMAN, 1998; 1999; HARDT; NEGRI, 2000, 2004; CARVALHO, 2015; CARVALHO; CAMARGO, 2015; CATINI, 2013; LAZZARATO, 2010; DARDOT; LAVAL, 2016; MUNHOZ, 2016; CORBANEZI; RASIA, 2020).

Desse ponto de partida, acerca da máquina escolar e dos processos de subjetivação, sujeitos desejados e indesejados, somos lançados a algumas perguntas: *Quais os dispositivos do currículo escolar que reforçam os traços da subjetividade capitalística? Todos? Quais traços de subjetividade promovidos dentro da escola corroboram a promoção de subjetividades capitalísticas, meritocráticas e microfascistas? Quais desses traços transitam explicitamente e quais transitam de forma mais velada? Como transitam? A partir de quais elementos? Quais desses traços de subjetividade aparecem no currículo da Educação Física? Quais as possibilidades de resistência a essas subjetividades escolares dominantes? Quais as estratégias de resistência? O currículo cultural resiste? Como? Sob quais condições? Qual o preço que se paga?*

Entrando na parte das ressalvas necessárias, antecipamos que não se trata de apontar como as práticas pedagógicas de resistência são realizadas ou como deveriam ser desenvolvidas nas escolas. Isso fica evidente a partir dos relatos de experiência, uma vez que não indicam modos de fazer, sequências didáticas ou experiências bem-sucedidas. Ao contrário, são textos diarísticos, ensaios, uma maneira de falar de si, narrar-se⁵, às vezes seguindo uma cronologia, outras, mais como uma contação do que se desejou fazer.

O primeiro elemento a ser considerado refere-se ao fato da inexistência de condições de aferir o grau de representatividade dos relatos de prática analisados com relação ao currículo que ganhou vida nas escolas. Na presente investigação, entretanto, esse ponto não constituiu obstáculo nem sequer interferiu nos resultados, pois não buscávamos a verdade sobre o que aconteceu. Partindo do pressuposto de que um discurso produz seu próprio objeto, o que nos interessava era o que os professores afirmavam ter feito (NEIRA, 2011, p. 14).

⁵ Borges (2019), deslocando as considerações de Foucault, no que se refere à aleturgia para a esfera das ações pedagógica, afirma que, ao efetuar o registro do trabalho pedagógico por meio dos relatos de experiência, o sujeito docente está anexado a procedimentos de manifestação da verdade, a uma técnica de enunciação do eu que se propõe à constituição e à transformação da subjetividade.

Com base na Filosofia da diferença proposta por Deleuze e Guattari (2011), procuramos cartografar os agenciamentos/acontecimentos que emergiram durante as práticas pedagógicas, buscando potencializar modos de educação constituintes da experiência entre os sujeitos e tudo aquilo que configura o não pensado, ou seja, para além dos modelos de educação ancorados em um sistema de representações, na cristalização de papéis, via reprodução, memorização e obediência. A ideia aqui apresentada é atuar dentro dos agenciamentos, constituir-se como um vetor, ou uma linha de força no trabalho pedagógico desenvolvido, de forma que pudéssemos, juntos, montar um diagrama das forças que atuam na escrita curricular e, ao mesmo tempo, intervir nesse diagrama, intensificando outras subjetividades.

Outra ressalva importante diz sobre os enunciados aqui produzidos. Por conta de suas características experimentais e contextuais, renunciamos o *status* de verdade totalizante. Começando, sobretudo, pelos dados da pesquisa, gerados intencionalmente pelos próprios autores, companheiros/as de pesquisa e estudantes, com os relatos de experiência, dispomos de muitas fotos, vídeos, áudios e registros escritos, alguns frutos de entrevistas ou relatos espontâneos. Tal como se caracteriza a perspectiva cartográfica, todo material e enunciado, que se podem aproveitar, transformaram-se em dados da pesquisa e, assim, foram considerados. A inexatidão dos dados, bem como sua orientação política, não é escamoteada em nenhum momento. Ainda sobre os enunciados, notarão que foram produzidos menos a partir de longas genealogias e mais pela tateação de novas virtualidades⁶.

Para tanto, contamos igualmente com uma necessária e constante recusa de nossas intenções salvacionistas. Não há sujeito consciente nem libertador. Também nos retiraremos do papel de meros intérpretes. Sobre a relação pesquisador-objeto, as pesquisas de análise institucional fornecem um interessante referencial.

Não é somente uma proposta de ser um agente de mudanças e alterar os campos de pesquisa, mas inicialmente de alterar a nós mesmos. “Não temos como ponto de partida a mudança do outro, mas sim a alteração de nossas práticas e da lógica implicada na oferta de trabalho. A questão da mudança nessa perspectiva não se fez prioritariamente por conscientização do outro, mas por contágio (ROCHA; UZIEL, 2008, p. 536).

⁶ Por isso, o risco e a responsabilidade aqui aumentam, uma vez que os olhares e análises partem de dentro do próprio tempo, para problemas (objetos de pesquisa) também do presente.

Nesse quesito, inspiramo-nos também em Paulon e Romagnoli (2010), quando dissertam acerca dos meandros e melindres entre a pesquisa-intervenção⁷ e a cartografia:

Trata-se, pois, de inclinarmos sobre a micropolítica de intervenções que, concebida de forma indissociável da política da qual resulta e sobre a qual quer incidir, carrega consigo sempre certa dimensão da clínica – *klinamen* – de produção, pois opera desvios num plano que é sempre do coletivo, porque da ordem da subjetivação (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 91).

Concordamos com as autoras quando afirmam que tais projetos implicam, portanto, uma indissociabilidade entre quem se propõe a conhecer e quem é conhecido, cujo resultado é uma coprodução/transformação de ambos. Nessa perspectiva, sujeito e objeto se engendram na pesquisa, agenciam-se, inventam-se em cada pesquisa. Assim, a cientificidade, nessa proposta, abarca a complexidade e se efetua na sustentação dos planos de análise que compõem a realidade, nos jogos de forças que nos atravessam, pesquisadores, nossos objetos de estudos, as instituições, o campo do social, os quais são percorridos transversalizados por forças de produção, reprodução e antiprodução, moleculares e molares.

A tentativa também é, inspirados em Favacho (2016), abrir mão de nossos humanismos preestabelecidos, bem como de nossas frequentes tendências em psicologizar e pedagogizar todas as coisas do mundo.

Esse tipo de experiência é, de fato, um entrelaçamento entre relações de poder, de saberes e éticas. É tecida e se desfaz, é construída e se destrói na medida em que as provocações vão se dando, quando desistimos dos nossos humanismos piegas, quando admitimos o erro como verdade possível, quando algo nos atravessa radicalmente e quando os discursos sérios se tornam motivo de riso. Mais do que uma mudança, uma ruptura, uma transformação, uma transgressão, uma revolta, uma revolução, acontece uma mutação, um esfolamento, aquilo que só às cobras é dado fazer e suportar (FAVACHO, 2016, p. 500).

Portanto, partindo do estudo da vida-trabalho de um professor, a presente pesquisa busca produzir um memorando das linhas de força e das relações de poder que se engendram nas experiências curriculares pautadas pela Educação Física cultural. Como intervenção, ela se dá a partir de um engajamento teórico-pragmático, visando a uma concepção educacional mais vibrátil, aberta e potente, seja lá o que isso significa. Nessa concepção, a escola torna-se

⁷ O termo “pesquisa-intervenção” tem se consagrado como um método/olhar nas pesquisas de psicologia social. Isso não quer dizer que, sem esse termo, a cartografia não seria algo ativo. As características de ação e intervenção na cartografia são pressupostos. Aqui, citamos mais como um entusiasmo ao trabalho desenvolvido no Brasil pelas pesquisadoras em análise institucional do que propriamente uma filiação.

lócus privilegiado de composição de forças desejanças capazes de ampliar a potência de dizer sim a outras formas de existência. A experiência ocorre em promover relações menos hierarquizadas, autoritárias, moralizantes e disciplinares, que possibilitem a emergência de subjetividades singulares, do diferente, do novo e do não pensado.

Consequência dessas escolhas, decidimos também elaborar o texto da tese utilizando a terceira pessoa do plural, buscando, por conseguinte, recusar a individualização dos escritos e valorizar os encontros, as forças e as potências que nos cruzaram e que nos moveram no tempo-espaco desta pesquisa. Por fim, segue a apresentação dos capítulos da tese:

1. *A criação de um cursum metodológico: filosofia da diferença e cartografia e esquizoanálise e...* Intentamos nesse capítulo instaurar a criação/descrição, da maneira mais densa possível, de como se deram nossos caminhos metodológicos, expondo aquilo que nos amparou durante esse “deslocar-se/atirar-se” para a pesquisa. São perfis, campos teóricos, ideias, conceitos, autores/autoras, ferramentas, dispositivos de produção de dados, gestos e inspirações. Sobre estas, destacamos Meyer e Paraíso (2014) e o movimentar-se necessário para as pesquisas (pós-críticas) em educação; Ribeiro (2016) e o encorajamento para as pesquisas acontecimento/experimentação; Peters (2000) e Williams (2013) ajudando-nos a compreender “o que pode” o pós-estruturalismo; Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b, 2010) sobre cartografia/esquizoanálise⁸; Gallo (2013; 2010) e a legitimação que nos dá para efetuarmos o que ele chama de procedimentos de deslocamento; Rolnik (2013; 2018) no entusiasmo das pesquisas com a cartografia e micropolítica; Carvalho (2018) e a estética esquizopolítica. Ainda nessa seção, detalhamos os procedimentos metodológicos que produzimos para registrar as experimentações empreendidas e aqueles que para agenciar nossas escolhas. Trata-se da parte que descrevemos: registro das aulas em um diário de bordo; produção de relatos de experiência; encontros com o grupo de pesquisa; disciplinas acadêmicas; encontros com pesquisadores; leituras; entre outras.
2. *Cartografando as subjetividades escolares: mapas dos primeiros territórios.* Tratamos de elaborar os primeiros mapas sobre os dois grandes territórios da pesquisa, a EMEF e a Educação Física. Assim, buscando sistematizar nossa cartografia dos territórios educacionais, tivemos como ponto de partida a possível confluência de três dimensões, entre elas: a) os conhecimentos veiculados pela escola; b) as práticas de governo

⁸ A cartografia e a esquizoanálise aqui aparecem apenas como pontos de partida. Gilles Deleuze e Félix Guattari são, sem dúvida, nossas maiores referências.

e controle que produzem dentro da escola; e, por fim, c) os sujeitos almejados pelo projeto pedagógico. Inspiramo-nos em Louro (1997) quando descreve que nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção, de questionamento e, em especial, de desconfiança.

O primeiro mapa denominamos de “Mapas de uma máquina grande, complexa, cheia de engrenagens e fios: a EMEF”, no qual descrevemos alguns dispositivos e estratégias que intervêm nas subjetividades escolares. O segundo mapa refere-se aos mapas do dispositivo Educação Física: nos rastros da tradição e da contemporaneidade. Neste, o intuito foi cartografar as subjetividades movimentadas nas diferentes propostas do componente. Considerando as propostas mais atuais, nossas análises recaíram sobre a Educação Física da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Cidade.

3. *Esquizoexperimentações com a perspectiva cultural de Educação Física.* Aqui, aglutinamos as perspectivas teórico-metodológicas apresentadas na seção anterior com a noção de esquizoexperimentações, uma perspectiva que nos faz recusar modelos totalizantes, universais e metafísicos. Assim, tomar algo pela experimentação é um exercício, uma aposta, da ordem da invenção, da conexão e da criação. Indicamos também as semelhanças entre o que propomos com as esquizoexperimentações e as propostas de “*Escrileituras e didática da tradução*” (CORAZZA, 2013; 2016), “*estética esquizopolítica*” (CARVALHO, 2018) e as “*escrevivências da Educação Física cultural*” (NEIRA, 2020a). Dessa feita, indicamos que como efeitos das nossas esquizoexperimentações, lançaremos pequenas afirmativas, microteses, em forma de virtualidades⁹ sobre as dimensões das subjetividades, a relembrar: *Experimentações esquizopolíticas I: sobre as práticas de governo e controle; Experimentações esquizopolíticas II: sobre as concepções de conhecimento; Experimentações esquizopolítica III: sobre os sujeitos almejados.*
4. *A perspectiva cultural de Educação Física enquanto dispositivo sabot: vinte e uma virtualidades contrárias a concepções normatizantes, representacionais e microfascistas.* É a última seção da pesquisa, em que trouxemos novamente as virtualidades produzidas pelas esquizoexperimentações. Considerando a escola como

⁹ Santos (2016) também faz uso das “virtualidades” para impingir suas contribuições na teorização curricular da Educação Física, mas, diferentemente, não sistematiza sua tese em pequenos excertos como aqui fizemos.

máquina ou equipamento coletivo, com seus inúmeros dispositivos e estratégias (PPP, o regimento da unidade, a BNCC e o “Currículo da Cidade”), destacamos que nas experimentações com o currículo cultural de Educação Física há um grande potencial subversivo, vibrátil e aberto para a criação e a reconfiguração de práticas de governamento, controle e regulação menos homogeneizantes, disciplinares e alicerçadas na padronização e na reprodução de valores sociais e mercadológicos. Por essa razão, consideramos, a partir das experiências curriculares com o currículo cultural, a teorização investigada como dispositivo *sabot*, ou seja, como aqueles antigos tamancos capazes de intervir/interferir na produção e no funcionamento das máquinas, a teorização cultural foi capaz de empreender pequenas sabotagens nas subjetividades dominantes e diretamente relacionadas com a axiomática capitalística.

1. A CRIAÇÃO DE UM *CURSUM* METODOLÓGICO: FILOSOFIA DA DIFERENÇA e CARTOGRAFIA e ESQUIZOANÁLISE e...

*Numa cartografia,
pode-se apenas marcar caminhos e movimentos,
com coeficientes de sorte e de perigo.
É o que chamamos de “esquizoanálise”,
essa análise das linhas, dos espaços, dos devires*
(DELEUZE, 2006, p. 48).

Pode parecer preciosismo, mas não é, as palavras se diferem, pois, como polias, molas ou engrenagens de uma máquina, fazem a linguagem funcionar. Cada uma delas, quando usadas em diferentes tamanhos, desejos, intensidades e sentidos, faz a máquina da linguagem trabalhar de maneira absolutamente específica. Por essa razão, apesar de incomum, *cursum* foi o termo eleito para o subtítulo *supra*. Inicialmente, foi em substituição ao termo “jeito”, que consideramos muito vulgar. Outra escolha foi “percurso”, até estudarmos que o sufixo “per” indicava “completo” e/ou “totalmente”. Completo? De jeito nenhum. Seria um mau começo, uma vez que supomos que “nosso” método não pode ser definido como algo completo, total e íntegro. Cá entre nós, entendemos o método como uma escolha particular, provisória, nada mais do que uma aposta. Aqui, o máximo que podemos fazer a respeito é descrevê-lo exatamente como um *cursum*: caminho, trajeto. Agora sim! *Cursum, trajectus e camminus*. Com felicidade, indicam (do latim) lançar-se, atirar-se, deslocar-se.

Ressalvas feitas, nas páginas a seguir arriscamos uma descrição densa sobre nossos caminhos metodológicos, uma exposição daquilo que nos amparou durante esse “deslocar-se/atirar-se” à pesquisa. Apresentamos perfis, campos teóricos, ideias, conceitos, autores/autoras, ferramentas, dispositivos de produção de dados, gestos, nada muito exato. Nada muito fixo. Abdicamos de qualquer suporte pré-moldado, pois compreendemos que todas as formas de produzir conhecimento baseadas na racionalidade técnica, na neutralidade e no pensamento lógico-matemático, pouco nos acodem a pensar sobre os processos de subjetivação, desejos, singularidades e modos de vida de dentro da instituição escolar.

Uma das inspirações (algo que nos respira vida) vem da obra *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*, de Meyer e Paraíso (2014), que, em com outros pesquisadores e pesquisadoras, registraram suas formas de produção de pesquisa dentro desse território/tempo instável e perigoso da produção de conhecimentos. Sobre o método, as autoras também rechaçam seu caráter normativo e incentivam a reincorporação da criatividade na relativização e revitalização dos métodos a partir dos problemas de pesquisa.

Por isso, construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras, para lá e para cá, de um lado e para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamento potentes para interrogar ou descrever-analisar nosso objeto (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18-19).

Outra questão, expressa na necessidade de crítica e superação dos modelos supostamente assépticos dos modos de pesquisar modernos, é que estes carregam uma relação entre discurso e verdade, método e descobrimento, conhecimento e saber, que pouco nos convém na presente pesquisa. De largada, compreendemos a provisoriedade, os limites e as arbitrariedades que nos acompanham desde as mais iniciais intenções de produção desta pesquisa, até o fim de seu registro na última página. Confessamos nossos limites, nossas baixas expectativas com relação ao estabelecimento de grandes discursos e nosso desprezo pelas explicações generalizantes. Fizemos constar tal posicionamento já no título, a partir do termo “experimentações”, pois tudo aqui, inclusive o método, é compreendido dessa forma.

Outro poderoso alento encontramos em Ribeiro (2016) que, ao recusar as clássicas tendências investigativas fundadas nos princípios de repetição, previsibilidade e controle, propõe o conceito de singularidade de Deleuze e Guattari, atizando-nos a considerar o método como um trabalho de experimentação de pensamento, efeito da imanência dos encontros. Para a autora, tal abordagem potencializa a natureza aleatória, fortuita, casual do trabalho de experimentação, logo, tratar-se-ia de pensar o método como acontecimento.

É a efemeridade do movimento que confere intensidade ao trabalho de experimentação do pensamento. Afirmar a contingência dos encontros no tempo presente, assumindo seus limites constitutivos, implica colocar-se em uma condição radical de permeabilidade, ou melhor, de disponibilidade à afecção diante do imponderável e do inevitável (RIBEIRO, 2016, p. 72).

A recusa teleológica do método e sua concepção como acontecimento/experimentação, um gesto criativo (de *cursum*), convoca-nos novamente a caracterizar a presente pesquisa como uma aposta.

De perfil absolutamente qualitativo, inspirado nos conceitos de acontecimento e experimentação, indicamos também que nosso *cursum* metodológico é fundamentalmente alinhado à filosofia de Friedrich Nietzsche, Henri Bergson, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, Silvio Gallo, Sandra Mara Corazza, Alfredo Veiga-Neto, Alexandre Filordi de Carvalho, Cinthya Regina Ribeiro. Outros intelectuais aparecerão no

suporte da escrita, tão importantes quanto os pensadores e pensadoras supracitados, mas nesse caso conveio apresentá-los contextualmente.

Importante salientar que os autores e as autoras dos trabalhos indicados são de tempos e áreas do pensamento bastante distintos. Uns do final do século XIX, outros, felizmente, vivos e atuantes. Impossível seria a reunião de tantas obras, ideias e conceitos dentro de um único signo, classificação ou campo teórico. Por necessidades acadêmicas de formalização de nosso *cursum*, apontamos como referência o que se convencionou chamar de pós-estruturalismo.

O termo pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo do pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para passar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade e unidade. O termo pós-estruturalismo é, ele próprio, questionável. Mark Poster (1989, p. 6) observa que o termo “pós-estruturalismo” tem sua origem nos Estados Unidos e que a expressão “teoria pós-estruturalista” nomeia uma prática tipicamente estadunidense, uma prática baseada na assimilação do trabalho de uma gama bastante diversificada de teóricos (PETERS, 2000, p. 28).

Concordamos com o autor quando afirma que o pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamento, que corporifica diferentes formas de prática crítica.

Da forma similar, Williams (2013), ao descrever as características e as potencialidades do pós-estruturalismo, indica que o movimento é mais bem resumido por meio dos pensadores que o compõem. Referindo-se ao trabalho filosófico de Deleuze, Foucault e Derrida e Kristeva, assevera que essas obras revelam o pós-estruturalismo como total ruptura de nosso senso seguro do significado, de nosso entendimento, de nossos sentidos, de nossa concepção de identidade, de nossa compreensão de história, do papel dela no presente e de nossa percepção da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. James Williams afirma que, para estes, ruptura não deve ser vista como algo negativo, pois um aspecto importante do pós-estruturalismo é seu poder de resistir e trabalhar contra verdades e posições estabelecidas.

Williams (2013) descreve o pós-estruturalismo na perspectiva deleuziana [e guattariana].¹⁰

[...] Pós-estruturalismo, num sentido deleuziano, é, pois, a visão de que a estrutura pode ser vista como o limite do conhecimento de uma coisa, onde tal limite é a condição para a evolução e a intensidade viva de algo. Estrutura é uma parte viva das coisas. É-lhes a intensidade e a fonte do vir a ser e da mudança (p. 84).

Williams (2013, p. 88) descreve que Deleuze explica como as coisas funcionam, em vez de o que elas são, ele “[...] trata de libertar o pensamento das referências a ilusória realidade e a uma limitada imaginação humana”.

No âmbito da educação, os estudos pós-estruturalistas circulam há mais de vinte anos, sobretudo nas universidades federais do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. De acordo com Soares (2013), o foco dessa tendência está na compreensão dos processos de subjetivação desencadeados com os dispositivos da disciplinarização e da normalização (FOUCAULT, 2004) e com as novas tecnologias de poder na sociedade de controle (DELEUZE, 1992) em suas relações com a educação, as escolas e os currículos, bem como com os processos de resistência e linhas de fuga que afirmam a intransitividade da liberdade.

Também utilizada como categoria ou campo teórico que reúne algumas perspectivas filosóficas, a denominada filosofia da diferença, igualmente, não se compõe como um campo bem delimitado e coeso. Pode designar um grupo de concepções filosóficas, de pensadores de diversas épocas, que, em comum, participam ou inspiram a cena filosófica francesa. Comumente, incluem-se Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida e alguns outros.

Peters (2000) explica que existem filosofias da diferença, seja ela a *difference*, trabalhada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, a *differance*, abordada por Jacques Derrida ou o *differend* (diferendo), de Jean François Lyotard. Sem adentrar na teorização que busca distinguir cada uma dessas concepções, interessa-nos especialmente a filosofia da diferença produzida por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

De forma bastante geral, trata-se de uma perspectiva filosófica de forte oposição a uma ideia de totalidade e universalidade, ou seja, a filosofia da diferença se interessa pela singularidade, multiplicidade, imanência e pelo devir, não pelas semelhanças, representações e identidades entre as coisas. Nessa concepção, a diferença é aquilo que escapa do pensável da

¹⁰ Incluiremos o nome de Félix Guattari ou seu antropônimo quando compreender que a referência se remete à obra dos dois pensadores mais do que uma obra individual destes.

linguagem, que, por sua vez, constitui e impede modos de vida distintos. Potencializar a diferença é potencializar essas formas diversas de pensar, criar, atribuir sentido e existir.

Outra e qualquer definição mais específica que delimita o que é a filosofia da diferença seria bastante contraditória, uma vez que os próprios filósofos propõem um pensamento baseado naquilo que as coisas podem. É um pensamento que atesta e descreve as forças que se engendram, que demonstra como uma coisa opera, o que ela aciona, quais suas vontades e como elas funcionam contingencialmente. Eles nunca afirmam o que as coisas são.

No artigo “Em que se pode reconhecer o estruturalismo?”,¹¹ Gilles Deleuze mostra como sua obra se articula com o estruturalismo, mas também como o modifica e o radicaliza. Nesse trabalho, em vez de apresentar o estruturalismo, tal como o título sugere, Deleuze (2006) ilustra a visão que possui do pensamento como criação, pois seu papel é de revivificar estruturas que tendem à fixidez, definida por ele pela representação ou significação, ou seja, uma forma de repetição do mesmo. Assevera que uma repetição afirmativa pode ser compreendida acrescentando diferenças e variações à repetição.

Nessa perspectiva, também chamamos a atenção para a obra *Diferença e repetição*¹² de Deleuze (2018), mais especificamente em seu capítulo III, “A imagem do pensamento”, que indica postulados de outra filosofia (filosofia da diferença e da repetição). Na referida obra, o filósofo afirma que a filosofia da representação se ocupou de falsos problemas e que, erroneamente, procura respostas em ontologias e metafísicas limítrofes. Descreve também que o papel da filosofia é se afastar da *doxa* (opinião) e do senso comum e se afirmar a partir de uma verdadeira crítica. “As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2018, p. 230-231).

Para Deleuze (2018, p. 218-219), é preciso pensar em uma filosofia que reverta uma imagem dogmática do pensamento.

Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta imagem que já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do

¹¹ Publicada originalmente em 1972.

¹² Primeira versão de 1988.

ente. Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral.

Continuando com a descrição dessa perspectiva filosófica como parte de nosso *cursum* metodológico, é fundamental considerar também os trabalhos desenvolvidos por Deleuze (2018) e Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b, 2010) na constituição do que chamamos de filosofia da diferença.

Guiando suas análises para alvos representacionais da psiquiatria, linguística, política, as obras em questão, *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995a, 1995b, 1996, 1997a, 1997b) e *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* (2011), tomaram um corpo tão grande que se produziram a partir de inúmeros conceitos, em especial, desejo, territorialização/desterritorialização, agenciamento, rizoma, imanência, máquinas desejanças, linhas de força, esquizoanálise, corpo sem órgãos, entre outros. Conceitos muito importantes, mas de compreensão bastante difícil, pois foram forjados em certos campos de imanência para responder a problemas específicos e muito paradigmáticos. Fogem da ideia de um termo operacional, de instrumento acabado e pronto para ser usado como chave mestra nos problemas mundanos. Mais dizem do que não devemos fazer, como não devemos seguir, sobre o que impede o pensamento, a criação e a vida. Portanto, em vez de trazê-los um a um neste capítulo, preservaremos o gesto de investigar “operando com eles”, “roubando-os” de seus contextos, em lugar de simplesmente explicá-los.

Tratando a filosofia da diferença pelo que ela pode, é preciso assinalar que, para os filósofos franceses, filosofar mostra-se como um gesto de produção, como um ato especialmente criativo, mais especificamente o papel do filósofo é o da criação de conceitos. Para Deleuze e Guattari (2010, p. 14), a filosofia não pode ser concebida como contemplação, comunicação ou reflexão:

Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva.

Nessa perspectiva, a criação de conceitos também não se constitui como um gesto criativo, original, fruto de um exercício intelectual brilhante e consciente do pesquisador. Mais uma vez profanando as metodologias e a produção intelectual, os filósofos afirmam que a criação de conceitos é um gesto de deslocamento ou de roubo. Deleuze e Guattari (2010)

indicam que o roubo é um ato criativo, pois sempre existe transformação daquilo que nos apropriamos.

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

Gallo (2013) nomeou esses procedimentos de deslocamentos. Cita que, nessa perspectiva filosófica, uma vez que o objetivo da filosofia é criar conceitos, a filosofia da educação, ou as pesquisas educacionais que se utilizam de conceitos filosóficos, também podem criar conceitos roubando-os de outros campos. Deslocar e/ou roubar, na perspectiva deleuze-guattariana, é muito mais do que repetir filósofos, mas, como a filosofia trata do mundo e há mais de dois mil anos que filósofos se debruçam sobre ele, também é difícil fazer filosofia, criar conceitos, pensar o novo, sem retomar o que já foi pensado (GALLO, 2013).

Retomando os apoios que urdiram nosso *cursum* metodológico, buscando algo mais pragmático¹³ para descrever nosso *trajectus*, inicialmente pareceu-nos adequado indicar a cartografia descrita na filosofia deleuze-guattariana e movimentada por inúmeros outros pensadores e pensadoras.

Destacamos o livro produzido pela Professora Suely Rolnik com Félix Guattari em 1982 (publicado em 1986) nomeado de *Micropolítica: cartografias do desejo* (2013, p. 18):

As cartografias dessas diferentes experiências e seus confrontos constituem, portanto, a matéria-prima deste livro. Se, por um lado, seu caráter cartográfico faz com que extrapole sua condição de datado: como qualquer outra cartografia, seja qual for seu tempo e seu lugar, trata-se aqui da invenção de estratégias para a constituição de novos territórios, outros espaços de vida e de afeto, uma busca de saídas para fora dos territórios sem saída.

Na obra, Rolnik conduz Guattari para conhecer e conversar com diversos intelectuais, grupos culturais, representantes de partidos e movimentos sociais que se desejavam ou de alguma forma produziam uma ação política próxima daquelas indicadas pelas políticas moleculares. Para esses autores, o trabalho cartográfico se dá a partir das relações de proximidade com o trabalho micropolítico, esquizoanalista e analista do desejo (GUATTARI; ROLNIK, 2013). O pesquisador cartógrafo cria sentidos a partir de um contínuo movimento, assumindo a indissociabilidade entre o psíquico e o social, compreendendo sua prática como

¹³ Não porque seja mais simples ou técnico, mas porque o termo circula mais tranquilamente nas pesquisas em educação.

dimensão política de análise da produção de subjetividade. Um trabalho micropolítico, *esquizo*,¹⁴ ao desenvolver uma análise do desejo, bem como de suas linhas de fuga.

Oliveira e Paraíso (2012) localizam o mesmo paradigma sobre a cartografia como método. Afirmam que a imagem comum de pensamento sobre “método de pesquisa” utiliza-o como uma figura de linha reta, um caminho que sabe previamente aonde vai e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta. No entanto, de outra forma, compreendem que o método não é um caminho predeterminado para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhas de uma questão: a potência do pensamento. “O que podemos, então, fazer da cartografia, quando estamos falando de métodos de pesquisa em educação?” (p. 163).

O autor e a autora respondem asseverando que, numa cartografia, um objeto de pesquisa é usado apenas como testemunha de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida. A criação torna-se a gênese do método cartográfico. Método que varia “com cada autor” e “faz parte da obra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, *apud* OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012), criador de fluxos de experiências notáveis, de sensibilidades e ações sobre as disposições sensório-motoras e capacidades intelectuais. Sobre se há passos a serem seguidos, procedimentos e movimentos específicos a traçar, eles respondem diretamente: “Não há, em nenhum dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, uma lista de ‘procedimentos metodológicos’” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 168).

Não obstante, a partir de um gesto de fabulação, Oliveira e Paraíso (2012, p. 176) inventam movimentos: *Movimento I: Olhares-ciganos* – que desconfiam da fixidez, preferem o devir, não sabem respeitar a ordem e o jeito das coisas; *Movimento II: Noite de Núpcias* – que fazem da cartografia não um reconhecimento exatamente das informações de textos, das entrevistas, dos questionários, da etnografia ou de qualquer outro material de nossas pesquisas, mas de suas *outformações*, aquilo que elas movimentam e dos agenciamentos que podem provocar; *Movimento III: Pintar um quadro* – as figuras da bailarina, da cigana e do amante que circulam no fazer cartográfico somam-se à do pintor. Aquele que dá consistência e materialidade a um mundo que pinta e à pintura da cartografia não é uma forma, mas um modo de enfrentar as forças; *Movimento IV: Linhas bailarinas* – tratam da escrita cartográfica situada no eixo de uma economia de afectos e perceptos que embaralham os códigos das

¹⁴ Um termo muito importante na filosofia da diferença. De forma breve, indica cisão, cindir, ruptura e diferença. “O *esquizo* dispõe de modos de marcação que lhe são próprios, pois, primeiramente, dispõe de um código de registro particular que não coincide com o código social ou que só coincide com ele a fim de parodiá-lo. O código delirante, o código desejante apresenta uma fluidez extraordinária” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29).

palavras e fazem de seus sentidos ações e paixões, afecções de um corpo. O cartógrafo povoa sua escrita com outras instâncias, entidades poéticas, romanescas, ou mesmo cinematográficas e musicais, um trabalho de composição.

Atividade que ganha força na criação e na evocação de mundos, pois o cartógrafo em educação fabula, pinta, borda mundos. Não descreve mundos preexistentes, sugere a invenção de novos mundos para a educação. Faz, *em linhas bailarinas* da escrita educacional, uma máquina de afectos e perceptos, reinscrição em um império dos sentidos, de sensações e signos. É na escrita que o movimento da pesquisa, finalmente, ganha seu sopro de vida, seu ritmo e sua música. A cartografia nos lembra que a pesquisa em educação tem a função de atualizar a potência de uma vida.

Aqui, retomamos a questão de Vieira (2020) que, em sua formulação metodológica, lança a pergunta: *Cartografia é um método de pesquisa?* A fim de sopesar tal questão, Vieira (2020) cita a obra *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, de Rolnik (2016), e os dois volumes *Pistas do método cartográfico* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016), indicando que para tais pesquisadores a cartografia é, sim, um dispositivo de produção de dados, funcionando como um método.

A partir dessas obras, o pesquisador demonstra que, apesar de procedimentos e “pistas”, cartografar não possui de antemão um método específico, procedimentos validados e corretos e ações mais ou menos adequadas dependem da imanência do problema na relação com o pesquisador e demais envolvidos. Ainda no contexto do trabalho de Vieira (2020), corroboramos a suspeita levantada por Carvalho (*apud* Vieira; 2020) de que pensar a cartografia como um método é retirar toda a potencialidade do devir, circunscrever o acontecimento a uma perspectiva dada *a priori*.¹⁵ Não obstante, Vieira (2020, p. 39) opta por compreender a cartografia de processos, de potencialidades que emergem, modos de subjetivação dos afetos que circulam no espaço:

Talvez seja mais prudente, portanto, definir que adotamos uma postura cartográfica de abertura aos imprevistos, ao mesmo tempo que apontamos os momentos de delimitação do escopo, elucidando escolhas e decisões ao longo do processo, municiando nossos leitores com os critérios adotados, as possibilidades aproveitadas, bem como as incorrências do acaso, da fortuidade.

¹⁵ Ou a imanência do problema de compreender que a cartografia como experimentação aberta, sem métodos definidos, formas escolhidas ou objetivos claros de atuação de pesquisa, talvez ela não possa ser considerada método de trabalho científico.

Concordamos com o autor quando descreve que a cartografia adotada foi utilizada como um operador metodológico “a partir do qual traçamos os processos advindos das experimentações”, “em encontros” dos mais diversos, e cita aulas, livros, artigos, disciplinas acadêmicas, grupos de estudo, congressos, vídeos em redes sociais, documentários, diálogos com colegas professores, pesquisadores e mais uma infinidade de momentos.

Movimentando-nos novamente em nosso *cursum*, desterritorializando os escritos de Paulon e Romagnoli (2010) da psicologia social e trazendo-os para uma pesquisa em educação, queremos aproveitar elementos e enunciados sobre os usos que fazem da cartografia, bem como o que denominam de pesquisa-intervenção. Nesse campo, também não é a técnica ou o enquadre que define o caráter de pesquisa-intervenção, mas a posição que o pesquisador ocupa nos jogos de poder, fundamentalmente sua implicação com a instituição do saber científico, e sua abertura para criar zonas de indagações e desestabilização.

Ainda de acordo com as autoras, trata-se de radicalizar a pista metodológica deixada por Nietzsche de apreender a existência justamente naquilo que ela tem de mais aparente, promovendo um deslocamento das contradições percebidas na realidade para a imanência, o que conjuga formas estabelecidas e forças inventivas. Nesse movimento em que conhecimento e ação coproduzem novas realidades, novas perguntas e novas subjetividades vão se constituindo. Afinal, pensar é inventar (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 95):

Esta dimensão da criação que se afirma na pesquisa sustentada no paradigma ético-estético. Pesquisa implicada, pesquisa-inclinação que produz desvios sobre o campo investigado, pesquisa que não dissocia objeto investigado e sujeito que investiga, sujeito da/na investigação: pesquisa-intervenção.

Desses entusiasmos criadores, nosso *cursum* metodológico, bem como a escrita deste texto, basear-se-ão na descrição densa dos acontecimentos. Buscamos o mapeamento de algumas linhas de força, envolvidas em enlaces de desejo, trabalhando, concomitantemente, na intervenção dos processos de subjetivação em prol da criação e abertura. Nossa tentativa é garantir uma prática de pesquisa completamente imanente, produzida/criada no ato de pesquisar, repleta de vontades e de equívocos.

Assim sendo, cabe aqui o destaque para a cartografia, pois concomitante a tais intervenções foi necessário tatear as subjetividades e as forças que ali agiam. Criamos mapas que buscaram deslocar: *Quais discursos circulantes na máquina-escola se relacionam com a produção de subjetividades? Quais desejos, interesses, movem as práticas pedagógicas da máquina-escola? Como o dispositivo currículo cultural pode oportunizar procedimentos de subjetivação mais flexíveis? Quem ganha com isso? A que custo? Sob quais condições?*

Nessa constante articulação, percebemos que, em comum com a cartografia, ou melhor, outro tipo de cartografia se faz presente na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, nos trabalhos com Suely Rolnik, e ganha mais expressão com a denominação “esquizoanálise”, A qual procura os lineamentos que compõem as coisas do mundo, sem rótulos nem verdades absolutas:

A esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 77-78).

Lembramos que a própria esquizoanálise propõe uma atitude tanto de cartografia das linhas de força quanto de mobilização dessas linhas, o que indica que a escrita também deveria acompanhar os agenciamentos e os acontecimentos conforme vão emergindo. Deleuze e Guattari (1996) também sustentam que a prática da esquizoanálise não vem após a instalação dos termos de sua filosofia e de suas correlações, mas quando se participa ativamente do traçado das linhas. Compreendemos que talvez seja a diferença entre a esquizoanálise e algumas concepções de cartografia o principal motivo que nos fez optar por essa perspectiva.

A esquizoanálise, como estudo das linhas de força que compõem qualquer ato, objeto, enunciado, acena para as relações de forças as quais, em sociedade, tecemos as experiências de sentido. Nossas relações são, pois, atravessamentos de linhas, e cada uma delas nos transpassa de forma mais ou menos intensa ou efetiva. Tais linhas são carregadas de intensidades que produzem efeitos nos corpos. Sobre a qualidade dessas linhas, Deleuze e Guattari (1996) assinalam:

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 impõe 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 essa razão, Deleuze e Guattari (1996) afirmam que se trata 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 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, p. 101), elas promovem mutações a cada limiar e a cada conjugação, “fazem correr, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização que já não pertencem nem a um nem a outro”; 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 desterritorialização. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 22), as linhas de fuga são as mais estranhas, é como se alguma coisa nos levasse, por meio dos segmentos, mas também mediante 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” (DELEUZE; PARNET, 1998, 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 transformarem-se em linhas de destruição.

Nossa vida é feita assim, não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas, ao contrário, para garantir e controlar a identidade¹⁶ e o significado de cada instância (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Portanto, estudar as linhas de força que nos constituem, que compõem tudo o que existe, é uma possibilidade excelente de produção de conhecimento, a partir da produção de um diagrama das forças é possível reconhecer o que nos impede e o que potencializa os agenciamentos de nosso problema de pesquisa. Tudo isso sem as certezas e as promessas modernas, mas pela via da experimentação!

Em *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* (DELEUZE; GUATTARI, 2011), há também um capítulo inteiro dedicado à esquizoanálise. No capítulo IV, “Introdução à Esquizoanálise”, os filósofos começam atacando a psicanálise edipiana, ressaltando o primado do campo social como termo do investimento de desejo definindo o ciclo e os estados pelos quais um sujeito passa.

Todo investimento inconsciente mobiliza um jogo delirante de desinvestimentos, de contrainvestimentos, de sobreinvestimentos. Mas, neste sentido, já vimos que há dois grandes tipos de investimento social, um segregativo e outro nomádico, que são como dois polos do delírio: um tipo ou polo paranoico fascistizante, que investe a formação de soberania central e a sobreinveste, fazendo dela a causa final eterna de todas as outras formas sociais da história, que contrainveste os enclaves ou a periferia e desinveste toda livre figura do desejo – sim, sou um de vocês, da classe ou da raça superior. E um tipo ou polo esquizo-revolucionário, que segue as *linhas de fuga* do desejo, que passa o muro e faz com que passem os fluxos, que monta suas máquinas e seus grupos em fusão nos enclaves ou na periferia, precedendo ao inverso do precedente: não sou um de vocês, sou eternamente da raça inferior, sou uma besta, um negro (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 366).

Para Deleuze e Guattari (2011, p. 369-370), essas oscilações do inconsciente, essas passagens subterrâneas de um tipo a outro no investimento (molar e molecular), frequentemente a coexistência das duas, formam um dos objetos principais da esquizoanálise:

Dir-se-ia que, das duas direções da *física*, a direção molar que se volta para os grandes números e para os fenômenos de multidão, e a direção molecular,

¹⁶ Nessa perspectiva filosófica, não existe em nós um sujeito único, mas vários, traçados cada um segundo as linhas duras que os atravessam nos diversos contextos de sua vida: sujeito-aluno, sujeito-trabalhador, sujeito-militar, sujeito-religioso, o marido em um casamento, o namorado, o pai de família etc. Em outros termos, nossas identidades variam segundo as posições que ocupamos nas relações sociais (CASSIANO; FURLAN, 2013).

que, ao contrário, embrenha-se nas singularidades, nas suas interações e nas suas ligações à distância ou de ordens diferentes, o paranoico escolheu a primeira: ele faz macrofísica. Dir-se-ia que o esquizo, ao contrário, vai na outra orientação, a da microfísica, a das moléculas que já não obedecem às leis estatísticas; ondas e corpúsculos, fluxos e objetos parciais que já não são tributários dos grandes números, linhas de fuga infinitesimais em vez de perspectivas de grandes conjuntos.

Essa conjugação de regiões, uma molar e outra molecular, uma macropolítica e outra micropolitizada, forma nossos inconscientes como máquinas desejantes. Com as formações molares, elas configuram estatisticamente multidões organizadas e, conseqüentemente, tornam-se um aparelho de repressão e recalçamento. É assim que Deleuze e Guattari lançam a verdadeira questão da esquizoanálise: Quais suas máquinas desejantes pulsionais? Em qual funcionamento, em quais sínteses elas entram, operam? Quais usos você faz delas (em todas as transições do molecular ao molar e inversamente)?

Ainda de acordo com os filósofos franceses, a proposta da esquizoanálise é potencializar as máquinas e produção desejantes, os aparelhos psíquicos e máquinas do desejo, máquinas desejantes e a montagem de uma máquina analítica capaz de descodificar, visando o domínio das livres sínteses em que tudo é possível, as conexões parciais, as disjunções inclusas, as conjunções nômades, os fluxos e as cadeias plurívocas, os cortes transdutivos. “Destruir, destruir: a tarefa da esquizoanálise passa pela destruição, por toda uma faxina, toda uma curetagem do inconsciente. Destruir Édipo, a ilusão do eu, o fantoche do superego, a culpabilidade, a lei, a castração” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 411).

Dessarte, os filósofos descrevem que a primeira tarefa positiva da esquizoanálise consiste em descobrir, num sujeito, a natureza, a formação ou o funcionamento de suas máquinas desejantes fugindo das interpretações. “O que são as suas máquinas desejantes? O que você faz entrar nelas? O que você faz sair delas? Como isso funciona? Quais são os seus sexos não humanos? O esquizoanalista é um mecânico, e a esquizoanálise é unicamente funcional” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 426).

Em função disso, ela não pode se ater a exames que, do ponto de vista do inconsciente, são interpretativos, ou seja, ela não pode se prender ao exame das máquinas sociais, pois é eminentemente intervenção. Dessa forma, a tarefa consiste em ver e analisar funcionalmente as máquinas desejantes. Não diz respeito a interpretar, pois uma máquina não se interpreta, capta-se seu funcionamento. Identificam-se suas engrenagens, suas rotações e intensidades. Não obstante, o exame de todas essas máquinas, sejam elas reais, simbólicas ou imaginárias,

deve certamente intervir, mas considerando as máquinas como índices funcionais capazes de nos pôr na pista das máquinas desejanter, que lhes são mais ou menos próximas ou afins.

Em tom de síntese do longo capítulo, Deleuze e Guattari (2011) descrevem a segunda tarefa positiva da esquizoanálise: não existem máquinas desejanter fora das máquinas sociais e, da mesma forma, não há máquinas sociais sem as desejanter que as povoam. Em uma segunda tese da esquizoanálise, os filósofos afirmam que, dentro dos investimentos sociais, distingue-se o investimento libidinal inconsciente de grupo ou de desejo, do investimento pré-consciente de classe ou de interesse. Sobre o desejo, dizem: “O desejo é um exílio, o desejo é um deserto que atravessa o corpo sem órgãos, e nos faz passar de uma das suas faces à outra. Ele nunca é um exílio individual, ele nunca é um deserto pessoal, mas um exílio e um deserto coletivos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 500).

O princípio mais geral da esquizoanálise é o desejo, pois é sempre constitutivo de um campo social, ou seja, o desejo concerne à infraestrutura, não a uma ideologia. Ele está na produção como produção social, assim como a produção está no desejo como produção desejanter. Logo, a tarefa da esquizoanálise é atingir os investimentos de desejo inconsciente do campo social, como distintos dos investimentos pré-conscientes de interesse, e aqueles podem não somente contrariar estes, mas coexistir com eles em modos opostos. Por essa razão, parece que a esquizoanálise pode dispor apenas de índices, os índices maquínicos para desemaranhar os investimentos libidinais do campo social dos grupos ou dos indivíduos.

A terceira tese da esquizoanálise que os filósofos estabelecem diz acerca do primado dos investimentos libidinais do campo social sobre o investimento familiar. A quarta e última tese da esquizoanálise faz a distinção dos dois polos do investimento libidinal social, o polo paranoico, reacionário e fascista e o polo esquizoide revolucionário.

[...] Os dois polos se definem assim: *um*, pela sujeição da produção e das máquinas desejanter aos grandes conjuntos gregários que elas constituem em grande escala sob tal forma de potência ou de soberania seletiva, o *outro*, pela subordinação inversa e pela subversão de potência; *um*, por estes conjuntos molares e estruturados, que esmagam as singularidades, selecionando-as e regularizando aquelas que eles retêm em códigos ou axiomáticas, o *outro*, pelas multiplicidades moleculares de singularidades que, ao contrário, tratam os grandes conjuntos como outros tantos materiais próprios para sua elaboração; *um*, por linhas de integração e territorialização que param os fluxos, que os estrangulam, que os fazem retroceder ou os recortam segundo os limites interiores ao sistema, de tal maneira que eles produzem as imagens que vêm preencher o campo de imanência próprio a esse sistema ou esse conjunto, o *outro*, por linhas de fuga que os fluxos descodificados e desterritorializados seguem, inventando os seus próprios cortes ou esquizas não figurativas que produzem novos fluxos, transpondo sempre o muro codificado ou o limite territorial que os separam da produção

desejante; e, resumindo todas as determinações precedentes, *um* dos polos se define pelos grupos sujeitados, o *outro* pelos grupos sujeitos (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 486).

Em suma, é pelo desejo, potencializando um fluxo descodificado, que a esquizoanálise opera. Ela procura pelo lugar que o *socius* reserva à produção desejante, mapeia qual o desejo tem nesse local, sob que formas nele se faz a conciliação do regime da produção desejante e do regime da produção social. A esquizoanálise pergunta, portanto, se nesse *socius* há possibilidade de passar de uma face de conjuntos molares de produção social a outra (não menos coletiva), mas em que se constituem as multiplicidades moleculares de produção desejante. Procura e potencializa o desejo revolucionário, aquele desterritorializado, que corre demasiado longe, que corta fino demais e que escapa da axiomática do capitalismo.

De maneira análoga ao que propomos, vale destacar os trabalhos de Gauthier (2002), Costa, Redin e Cunha (2006), Dinis (2008), Matias (2008), Romagnoli (2009), Molin (2011), Brum (2012), Oliveira e Paraíso (2012), Gheres (2019), Carvalho (2020), que também ensaiaram/recriaram/experimentaram uma forma de desterritorialização da esquizoanálise dos campos da clínica e da psicanálise, reterritorializando-a no campo educacional.

Em comum, descrevem as potencialidades da esquizoanálise para pensar o currículo educacional para além do *Uno*, do universal, sendo importante não apenas por sua capacidade de reprodução e decalque, mas também pela possibilidade de produzir devires, subjetividades singulares, novas semióticas e abertura à diferença.

Assim, o projeto da esquizoanálise tem sido explorado como um desafio visando à desconstrução dos modelos monolíticos das subjetividades escolares, para uma produção de novas estéticas da subjetividade e novas semióticas

Acurando essas compreensões, Carvalho (2020), em “É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação”, assevera que a esquizoanálise não é uma proposta teórica excêntrica, é uma produção concreta de rupturas nos pontos de subjetivação institucionalizados e nos padrões de subjetivação instituídos. Simplificando, destaca que a esquizoanálise é uma estratégia de alteração nos padrões institucionais de contraprodução de desejo, ou seja, de tudo o que se pretende afirmar como singular, diferente, único.

Citando Deleuze e Guattari (2011), Carvalho sustenta que a esquizoanálise é pragmática, pois o que se ativa é a criação de novas coordenadas existenciais fora daquelas que nos são impostas pelas máquinas abstratas. A fim de provocar uma reflexão sobre nossas próprias máquinas abstratas, o autor lança 12 microteses:

- 1) *Sua reivindicação, seu processo*; se desejo é ordem da produção e, ao mesmo tempo, toda produção é desejante e social, o que produzimos quando reivindicamos? Cansados de reivindicar, passemos ao ato: façamos nossos processos.
- 2) *Dimensão negativa – recusa*; “Destruir, destruir: a tarefa da esquizoanálise passa pela destruição do inconsciente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 411) – é preciso desfazer-se da desterritorialização absoluta negativa; da posição paranoica do sujeito de massa e dos arcaísmos reacionários.
- 3) *Dimensão positiva – afirmação*; imediatamente depois da recusa, é preciso afirmar a vida fora daquilo que nos dizem que é a vida; a vida não está nas palavras de ordem.
- 4) *Sair do inconsciente como tipo de fatalidade decalcada*; na pragmática somos bando, coletivo, nômades; compósitos associativos de desejo, fazedores de outra história, daí outro inconsciente. Sozinho ninguém aguenta, exijamos nossa matilha.
- 5) *Apropriar-se dos territórios existenciais nos territórios institucionais*; trata-se de romper com os fluxos de hierarquia, de horizontalidade ou de verticalidade de mandos e obediência em nome da transversalidade como linha molecular que se inclina aos fluxos das linhas de fuga, e não às linhas duras.
- 6) *Do caos gerar atratores de novos valores; valores diversos, heterogêneos, dissensuais*; estéticas nada pulcras, disfuncionais em detrimento das funções negociadas como rentáveis; pensamento em sua pluralidade laica, humana, imanente à finitude. Territórios existenciais que fogem da laminagem moral, psicológica, social, religiosa e política.
- 7) *Do cais lançar os barcos ao desconhecido, sendo o próprio barco, mas não para colonizar o desconhecido, apenas para por eles passar*; por que o desconhecido é o mesmo que experimentação? Onde o mundo bloqueia a experimentação, ali deve haver a zona de desconhecimento.
- 8) *Saber que os piores poderes são os dissimulados; a esquizoanálise é a trombeta que ensurdece os poderes dissimulados*; a navalha em seus olhos; a besta inominável.
- 9) *Ter o direito de enunciar o inexprimível e de viver a vida insana: ter estilo*; se a função da linguagem está para a palavra de ordem – a velha gramatologia do poder, então, a esquizolinguagem está para a função da desordem na ordem.
- 10) *Lembrar que minoria não tem relação com número, mas com diferenças nas constantes de conteúdos e de expressões*; onde há minoria há discordância em qualquer gramatologia dos poderes, inclusive nos poderes que querem se instaurar como minoria.

- 11) *A esquizoanálise se produz quando é produzida rachando as finalidades preconcebidas a respeito dos sujeitos e das instituições; no final, trata-se de devir.*
- 12) *A esquizoanálise não tem nada a ver com fazer análise, mas com ação coletiva. A esquizoanálise é uma experimentação existencial para: a) nos deslocar dos choques paralisantes; b) nos potencializar novamente como sujeitos sociais, sem rotulagens; c) espécie de fio de Ariadne a nos remover dos buracos negros. Esses fazeres só se cumprem quando são realizados.*

É desse ângulo que nos parece necessário continuar associando os elementos caros à esquizoanálise com outros conceitos, desejos e intensidades, advindos de propostas filosóficas que também são de intervenção nos processos de subjetividade. Destaque para as concepções de revolução molecular (GUATTARI, 1985), micropolíticas do desejo (GUATTARI; ROLNIK, 2013), insurreição micropolítica (ROLNIK, 2018) e estética esquizopolítica (CARVALHO, 2018).

Em *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*, Guattari (1985) imprime sua concepção filosófica mais singular. Na referida obra, propõe no primeiro capítulo que a revolução molecular está por toda parte, nos grupelhos, nas lutas do desejo, sobretudo nos devires mulher, bicha, malandro, criança, criminoso/a. Sem estabelecer definições definitivas e limitantes, o autor descreve que o movimento revolucionário deve, portanto, construir para si uma nova forma de subjetividade que não mais repouse sobre o indivíduo e a família conjugal. A subversão dos modelos abstratos secretados pelo capitalismo (partidos políticos, sindicatos, psicanálise, polícia) é um pré-requisito absoluto para o reinvestimento pelas massas da luta revolucionária. No capítulo II, Guattari (1985, p. 142-143) descreve oito pistas (ou princípios) para uma esquizoanálise, todavia, além de expressões muito gerais, tais como “Não atrapalhar” ou “Quando alguma coisa acontece isto prova que alguma coisa acontece”, sua análise trata de maneira bem específica sua prática clínica, assentando-a, por exemplo, numa postura antipsiquiatria e antipsicanálise. Na sequência, em um intenso subtítulo denominado “Programa”, o filósofo e psicanalista elenca pontos muito simples, mas que ilustram vários elementos sobre a esquizoanálise, alguns comuns com o que vimos supra em parceria com Gilles Deleuze.

- Não considerar o desejo uma superestrutura subjetiva que fica piscando;
- Fazer o desejo passar para o lado da infraestrutura, da família, do ego e a pessoa para o lado antiprodução;

- Abandonar uma abordagem do inconsciente pela neurose e a família, para adotar aquela, mais específica, dos processos esquizofrênicos, das máquinas desejanças;
- Renunciar à captura compulsiva de um objeto completo simbólico de todos os despotismos;
- Desfazer-se do significante;
- Deixar-se deslizar pelos caminhos das multiplicidades reais;
- Parar de ficar reconciliando o homem e a máquina: sua relação é constitutiva do próprio desejo;
- Promover uma outra lógica, uma lógica do desejo real, estabelecendo o primado da história relativamente à estrutura. Promover uma outra análise, isenta do simbolismo e da interpretação e um outro militante, arranjando meios para libertar-se por si mesmo das significações da ordem dominante.
- Conceber agenciamentos coletivos de enunciação que superem o corte entre sujeito da enunciação e sujeito do enunciado;
- Ao fascismo do poder opor, as linhas de fuga ativas e positivas que conduzem ao desejo, as máquinas de desejo e a organização do campo social inconsciente;
- Não fugir, você próprio, “pessoalmente”, dar o fora, se mandar, mas afugentar, fazer fugir, fazer vazar, como se fura um cano ou um abscesso;
- Fazer os fluxos passarem sob os códigos sociais que querem canalizá-los, barrá-los;
- A partir das posições de desejo locais e minúsculas, pôr em xeque, passo a passo, o conjunto do sistema capitalista;
- Liberar os fluxos, ir longe no artifício, cada vez mais (GUATTARI, 1985, p. 142-143).

Trata-se de mais um suporte para pensar nas intervenções por meio da afirmação do campo do desejo revolucionário, desejo pelo qual seja possível ratificar “todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 261).

Encerramos aqui a descrição/criação de nosso polímorfo *cursum* metodológico. Os campos teóricos, perspectivas filosóficas, autores, autoras e conceitos levam à compreensão de um método cartográfico, pautado pela filosofia deleuze-guattariana, que, por sinal, também fundamentou os trabalhos de Rolnik e Guattari (2013), Rolnik (2018) e Carvalho (2018),¹⁷ ou seja, é possível apontar o emprego de uma perspectiva cartográfica, mas complexificada e inspirada em outras pesquisas-gestos-attitudes-intervenções.

Dessarte, destacamos aqui a similitude com Gheres (2019, p. 48), na qual a pesquisa cartográfica produzida dentro da escola foi também equiparada com a esquizoanálise e com a pesquisa-intervenção.

¹⁷ As três concepções serão abordadas densamente nas próximas seções.

Dessa forma, o método de pesquisa se constitui enquanto se passa, ou seja, no próprio processo de produzir pensamentos, regimes de verdade que se compõem com e como a pesquisa. Cartografar foi, nesse sentido, um operador conceitual para ativar os encontros e experimentações, agiu como uma atitude, uma ação, uma aproximação com o currículo culturalmente orientado em Educação Física, sua produção escrita e suas práticas pedagógicas.

Tamanhas emergência, potencialidade, influência e coerência entre todas as perspectivas e concepções, em especial a experimentação, a esquizoanálise e a esquizopolítica, fomos levados a pensar a experimentação com a esquizoanálise. Daí o título da presente tese: “esquizoexperimentações”.

Ainda que nossa tentativa tenha sido operar mais por aproveitamento/roubo de questões metodológicas do que necessariamente por filiações, compreendemos que ambos os termos são muito potentes e dizem bastante sobre o arranjo metodológico empreendido. Cientes de que jamais encerraremos uma compreensão precisa do que foi feito, finalizamos, imaginando que as costuras aqui exploradas possam se mostrar filosoficamente coerente.

Por fim, perceberão que, ao longo do texto, recuperamos parte das discussões anteriores. Mesmo correndo o risco de parecermos redundantes ou prolixos, nosso intuito foi demonstrar com gestos o modo como operamos ao longo da pesquisa, delineando densamente nosso *trajectus*, descrevendo o *camminus*, bem como os desejos que perpassaram as experimentações.

1.1 Dispositivos do *cursum* metodológico

Compreendendo o método como “[...] uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA BONDÍA, 2011, p. 37), “efeito da imanência dos encontros”, “trabalho de experimentação”, “registro dos acontecimentos”, “cartografia de processos”, “diagrama das forças”, que se materializam na descrição densa de nosso *cursum*, *trajectus*, *camminus*, é preciso delinear os dispositivos que contribuíram com produção dos dados para a pesquisa.

Cabe destacar que nosso *caminho* não se estabeleceu antecipadamente, constituído por ferramentas ou procedimentos prévios. Ao invés, foi se compondo no decorrer do processo, conforme os primeiros passos dados, e os territórios começaram a ser mapeados. Assim, a presente pesquisa busca o rigor do método científico não na fixidez ou na neutralidade das ferramentas de coleta de dados, ao contrário, o rigor e a qualidade emergem mais da sensibilidade diante dos agenciamentos e enlaces discursivos, na adequação dos processos de

produção de dados, na complexificação dos enunciados e na coerência argumentativa elaborada.

Entendemos também que os “meios de produção de dados” de uma pesquisa não são meros instrumentos ou ferramentas tecnicamente operadas, e sim dispositivos. *Grosso modo*, numa perspectiva foucaultiana, o que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de fazer ver, fazer falar, fazer subjetivar, ou seja, de produzir efeitos. Segundo Foucault (2012), um dispositivo é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.

Veiga (2016), investigando os processos de subjetivação segundo Agamben (2009), afirma que na filosofia de Michel Foucault os dispositivos servem para designar certos “mecanismos”, ou conjunto de “efeitos” e “relações” por meio do qual o poder é exercido. Foucault debruçou-se sobre esses dispositivos em suas análises acerca do “poder”. No entender de Veiga (2016), tal concepção foi ampliada por Agamben (2009), de modo que, por dispositivo, passasse a compreender como tudo aquilo que produz processos de subjetivação.

Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2009, p. 40-41).

Ainda no intuito de entretecer o conceito, referimos que, para Deleuze (1990), um dispositivo é como uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. Portanto, um novelo de forças de subjetivação, composto por linhas de naturezas diferentes, que não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos, mas seguem direções distintas, formam processos sempre em desequilíbrio, e tanto se aproximam como se afastam umas das outras.

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

Considerando os objetivos da presente pesquisa, arriscamo-nos definir que todos os registros, encontros, estratégias e materiais são nossos dispositivos metodológicos.¹⁸ Dessa forma, temos: registros em um diário de bordo; produção de relatos de experiência; registro em fotos e vídeos; encontros com o grupo de pesquisas; disciplinas acadêmicas; supervisão de estagiários de licenciatura na escola; encontros na escola com pesquisadores (Adriana Gehres e Rubens Gurgel); leituras (livros, artigos, teses); e mais uma infinidade de momentos.

Agora, mencionaremos como ocorreram a feitura e o uso, as concepções e as características de cada um desses dispositivos. É importante assinalar que, ao mesmo tempo que constituem registros *da e para* a pesquisa,¹⁹ alguns são registros do cotidiano, escritos, desenhos, fotografias, procedimentos comuns, normalmente produzidos para o uso na prática docente; outros são materiais e encontros planejados, organizados e elaborados especificamente para cumprir a função de composição, agenciamento e subjetivação da presente pesquisa.

- ***Diário de Bordo (DB)***

O registro das experiências cartografadas, a carta da cartografia, em forma de escritos em um diário de bordo (DB), é algo bastante corrente nas pesquisas em educação, mas elaborado de diferentes maneiras e com usos diversos.

Reis, Liberman e Carvalho (2015), ao cartografarem a experiência de um grupo de pacientes usuários de um serviço de saúde mental com as danças, descrevem o DB como a construção de um texto/memória/dança, como registro desses acontecimentos. Em sua elaboração, sugeriram um caderno coletivo e, a cada encontro, disponibilizavam o DB e os presentes optavam por escrever ou não suas impressões, inquietações, imagens, memórias e sensações suscitadas.

Barros e Passos (2015) afirmam que o trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado, mas também do processo mesmo do pesquisar. Perguntam: “Para que registrar o processo? O que fazer com este registro? A quem endereçá-lo?”. Acrescem que o registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados e, nesse sentido, tal registro se complementa no

¹⁸ Ainda que tal afirmação pareça exagero, e mesmo considerando que uns agiram mais como formas de registro do vivido, outros como elementos de reflexão, avaliação e de análise, asseveramos que os materiais produzidos participaram dos agenciamentos das aulas, bem como intervíram nas subjetividades do professor pesquisador.

¹⁹ “Da pesquisa” nos referimos aos procedimentos que foram aproveitados, mas que já eram práticas comuns, e “para” indicando os dispositivos que foram criados especificamente para a ocasião deste trabalho.

ato de sua restituição. O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e a publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho da pesquisa. Convergem ainda mais às nossas acepções, quando sustentam que por meio de um diário de campo (ou DB) o registro do trabalho de investigação ganha função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa. Por fim, asseveram que a pesquisa-intervenção requer uma política da narratividade. No trabalho em destaque, o diário se constituiu por uma série de correspondências em correio eletrônico (*e-mails*) entre pesquisadores, pois uma das partes estava fazendo um curso em outro continente.

Oliveira, Silva e Salvadori (2020) promoveram ateliês de pesquisa e observação participante e registraram por meio do DB as situações do cotidiano escolar, a fim de problematizar e refletir sobre as práticas e, conseqüentemente, formar professores/a em exercício para o trato da questão de gênero. Nesse estudo, o preenchimento do diário foi feito pelas próprias pesquisadoras, no qual registravam as observações, impressões e anotavam os enunciados auscultados no processo.

Em uma concepção bastante próxima à nossa, Molin (2011), em sua cartografia escolar, emprega o DB como elemento de registro das experiências e da potência dos encontros territorializados na escrita do diário que, igualmente, contou com instrumentos fotográficos e sonoros de registro. Para o autor, o diário pode produzir um campo de dados capaz de transversalizar memória, história e presente e o devir-pesquisador com ressonâncias entre o inusitado e o atemporal.

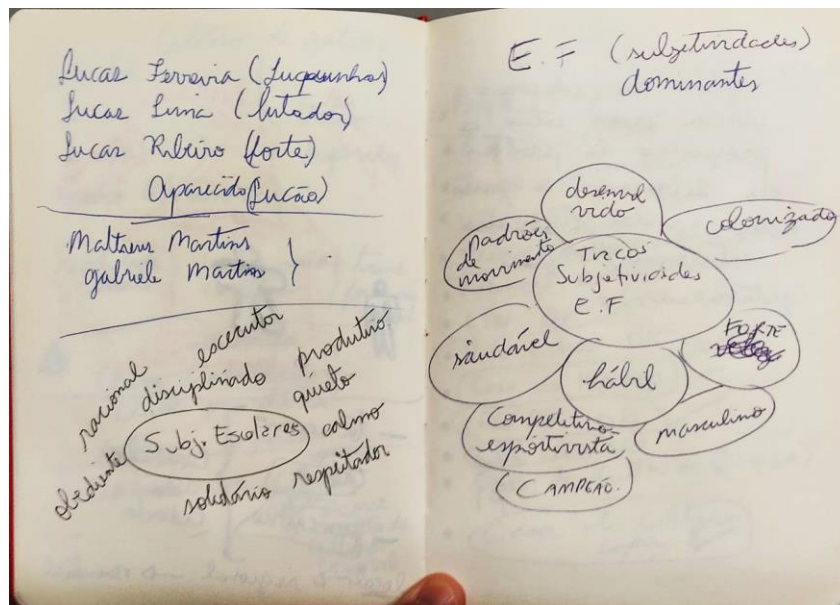
Tal diário, porém, não contém em si a pura representação icônica dos acontecimentos daquele momento “único”; ele contempla a espessura temporal dos devaneios do pesquisador: a cidade, o bairro, a escola ressonando nele. Não são meros fotogramas impressos no cérebro, e sim ressonâncias mnemônicas, ritornelos, repetições existencializantes (MOLIN, 2011, p. 305).

Por meio do DB, o pesquisador é capaz de produzir um corpo de dados, em que os pensamentos encontram lastros nas teorias que fundamentam a pesquisa. Assumimos, aqui, a impossibilidade do dado “bruto”, da experiência “por si só”, e sim a possibilidade da escrita e da experimentação como simulacros. “Nossa escrita, no fim das contas, reverbera nas experiências radicais do cartógrafo cujo platô dimensional é vivenciar/narrar/pesquisar a cidade na qual habitamos e os espaços que nunca visitamos” (MOLIN, 2011, p. 306).

Corroborando as características supramencionadas, indicamos que a produção dos nossos diários²⁰ não seguiu regras formais, ao contrário, deu-se como um caderno de notas, em que entravam sem seções específicas ou delimitações, desde um denso registro dos acontecimentos das aulas do dia, algumas falas dos estudantes, até anotações sobre calendário escolar, rabiscos com elucubrações teóricas, perguntas e dúvidas.

Ressaltamos que a utilização dos cadernos em forma de diários é uma prática cotidiana e serve tanto como agenda de compromissos quanto como registro dos planejamentos. A partir das anotações do DB, propúnhamos e agendávamos as próximas atividades com os estudantes. Também, na ocasião das escritas dos relatos de experiência ou no fechamento da documentação pedagógica referente ao planejamento e avaliações, nos diários digitais exigidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), o DB serviu como fonte de consulta.

Figura 1 – Fotografia do DB



Fonte: Imagem do autor

- **Relatos de Experiência**

Os relatos de experiência, também conhecidos como relatos de prática ou somente relatos, foram, com o tempo, constituindo-se num importante hábito dentro do GPEF. Com o intuito de compartilhar, documentar e tornar pública a potência dos trabalhos desenvolvidos

²⁰ Foram elaborados/preenchidos três diários (cadernos), um a cada ano da pesquisa.

com a Educação Física cultural, os textos se tornaram importantes momentos de troca e de produção de conhecimentos.

De maneira geral, consistem em registros escritos, às vezes com fotos e desenhos de uma prática pedagógica real. Neira (2017), descrevendo as potencialidades do uso dos relatos de experiência na formação de professores, afirma que se trata de registros dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes que documentam, entre outros, as motivações para eleição de determinado tema, os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa. Suárez (2008, *apud* NEIRA, 2017) assevera que os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e as dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações.

Outrossim, conforme o arquivo de relatos disponível no *site* do GPEF foi crescendo e ganhando volume, os textos começaram a constituir-se em arquivo de investigações, em que diversos pesquisadores passaram a analisar esses materiais, uma vez que dizem muito sobre o currículo cultural em “ação”. O primeiro desses estudos foi o de Neira (2011), seguido por Neira (2013b), Neira (2014), Lima e Neira (2015), Nunes (2018), Borges (2019), Gheres (2019), Martins (2019), Oliveira e Neira (2019), Neira (2020a; 2000b), Maldonado (2020) e Duarte (2021).

Neira (2011), interpretando a produção discursiva dos professores acerca da própria prática, elaborou uma bricolagem de métodos, articulando em sua pesquisa descritiva o método projetivo e a entrevista narrativa, bem como a análise de 25 relatos de experiência produzidos especialmente para a referida pesquisa.²¹ Por fim, reconheceu alguns princípios e procedimentos didáticos dos professores e professoras que afirmam desenvolver a Educação Física em sua perspectiva cultural. Nunes (2018), ao investigar a forma como o currículo cultural engendra ações voltadas para identidade e/ou para a diferença, realizou uma análise cultural a partir de 15 relatos de prática.

²¹ De acordo com Neira (2011), a ideia para transformar os relatos de prática em objeto de estudo foi inspirada nos seguintes trabalhos: *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, de Peter McLaren, publicado em 1992 pela Editora Vozes; *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*, do mesmo autor, publicado em 1997 pela Artmed Editora; e os textos de John Willinsky, Antonio Flávio Barbosa Moreira e José Augusto Pacheco, publicados pela Editora DP&A em 2004, na coletânea intitulada *Currículo: pensar, sentir e diferir*.

Gheres (2019), investigando o trato que o currículo cultural confere ao tema das danças, cartografou as práticas docentes com o que chamou de exercícios cartográficos. Em um deles, analisou 15 relatos de experiência, já arquivados e disponíveis, que tratavam da tematização das danças no currículo. Praticamente da mesma maneira, Borges (2019), em denso estudo sobre as subjetividades do currículo cultural, deparou-se com questões de governo, verdade e subjetividade ao examinar um montante de 138 relatos de experiência disponibilizados no *site* do GPEF no ano de 2018. Com fundamentação teórica foucaultiana, sobre essa modalidade de registro, o autor sustenta que é viável pensá-lo como um ritual de manifestação da verdade, uma aleturgia sobre o currículo cultural de Educação Física.

[...] não é descabido inferir que, ao mesmo tempo em que os docentes definem e produzem ativamente o seu próprio “eu” pedagógico ou, para dizê-lo de outra forma, narram, exprimem o que são: sujeitos pedagógicos que aderem e, em seguimento, colocam em ação o currículo de Educação Física culturalmente orientado, tornando público o liame às verdades dessa pedagogia contemporânea, conferindo-lhe importância, deferência, credibilidade, excluem e não assujeitam-se às orientações pedagógicas advindas da própria rede de ensino em que lecionam, o que denota os efeitos do currículo em foco no exercício da constituição da subjetividade (BORGES, 2019, p. 105).

Por fim, assevera que, embora não tenham um endereçamento particular, como no caso das práticas cristãs de cariz confessional, que exigem necessariamente do confitente a presença de um outro, um confessor que escute e obrigue a falar, as verdades aqui manifestadas são públicas e tencionam alcançar diversos interlocutores, ainda que virtuais, tendo em conta que, como assinalado, os relatos de prática estão todos disponíveis para consulta no *site* do GPEF.

Maldonado (2020) buscou compreender quais temas culturais fazem parte das práticas político-pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física que resistem aos ditames das políticas públicas educativas neoliberais. Para tanto, analisou os relatos de experiência publicados entre os anos de 2009 e 2019, em 12 periódicos científicos, além de 25 livros que apresentam capítulos relacionados ao cotidiano do componente curricular. Aqui, podemos constatar a importância que a área da educação e a Educação Física têm dado a essa modalidade de registro, considerando-os, sobretudo, como importantes gêneros de produção de conhecimento científico-pedagógico.

Finalmente, levando em conta tais pesquisas, os trabalhos de Martins (2019) e Duarte (2021) provavelmente foram os que fizeram uso dos relatos de experiência da maneira mais semelhante à nossa. Em dissertação de mestrado, Martins (2019) era professora e

pesquisadora, logo, não coletou os relatos disponíveis, nem solicitou para professores parceiros que escrevessem suas práticas pedagógicas. Assim como intentamos, a escrita dos relatos de experiência foi empreendida pela própria pesquisadora, especial e concomitantemente ao desenvolvimento do estudo. Portanto, entre os anos de 2016 e 2018 produziu sete relatos de prática específicos para seu estudo.

Os relatos de prática das intervenções realizadas no período da pesquisa foram analisados por se tratar de textos que registram, em alguma medida, nossas impressões e interpretações sobre as cenas do cotidiano. É possível identificar nesses documentos a presença das nossas significações tanto na descrição do que aconteceu nas aulas como também nas escolhas das falas dos estudantes, nas avaliações dos trabalhos, no olhar ao registrar e escolher as fotos que constituem os materiais etc. (MARTINS, 2019, p. 128).

Duarte (2021), mesmo não sendo professor das turmas, participou das experiências pedagógicas e elaborou os relatos de experiência, que posteriormente foram analisados e interpretados.

Avançando, elencamos a seguir os textos dos relatos de experiência produzidos e disponibilizados no *site* do grupo, com respectivos títulos e *links* para o acesso aos materiais na íntegra.

Quadro 1 – Lista de relatos de experiência produzidos com base nas atividades pedagógicas desenvolvidas na EMEF

BONETTO, P. X. R. Futebol e a copa do mundo: toda análise (pós)crítica é bem-vinda. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/pedro_bonetto_02.pdf . Acesso em: 19 jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. Carimbó: entre a cópia e a criação. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_08.pdf . Acesso em: 19 jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. <i>Pop, K-pop</i> e dança tradicional do leque: quando apenas o reconhecimento da cultura corporal não basta. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_11.pdf . Acesso em: 19 jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_13.pdf . Acesso em: 19 jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. Brincadeiras de desenhos animados: <i>Barbie, Susy, Hot Wheels e Pokémon</i> . São Paulo, SP, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_14.pdf . Acesso em: 19 jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. Atletismos. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_15.pdf . Acesso em: 22 jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. GHERES, A. A dança que a <i>fessora</i> não gosta. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_gehres_01.pdf . Acesso em: 22

jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. Ginástica rítmica: coisa de <i>mulherzinha</i> ? São Paulo, SP, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_16.pdf Acesso em: 22 jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. O bonde do 5.ºA: <i>funk</i> e “ <i>Passinho dos Maloka</i> ”. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_18.pdf Acesso em: 22 jan. 2021.
BONETTO, P. X. R. <i>Jiu-jítsu</i> : a arte suave na escola São Paulo, SP, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_17.pdf Acesso em: 22 jan. 2021.

- ***Encontros do grupo de pesquisa***

Encontros do GPEF, cujo tema foi “O conhecimento do currículo cultural” (1.º semestre de 2018). Nesse tema, o grupo focalizou a concepção de conhecimento veiculada pelo currículo cultural de Educação Física. Os textos sugeridos pelos coordenadores eram lidos antecipadamente e debatidos nos dias dos encontros, nos quais as estratégias eram diversificadas, às vezes os participantes discutiam em minigrupos, outras, a discussão acontecia a partir de questões e perguntas disparadoras. As reuniões foram gravadas em arquivos de áudio e as falas transcritas são aproveitadas durante o texto indicando a data e o texto que fundamentou as discussões da reunião.

Quadro 2 – Bibliografia indicada pelo GPEF durante o semestre

16/02	SANTOS, B. S. “O paradigma dominante” e “A crise do paradigma dominante”. In: SANTOS, B. S. <i>Um discurso sobre as ciências</i> . São Paulo: Cortez, 2008. http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Provoc_I.pdf
02/03	SANTOS, B. S. O paradigma emergente. In: SANTOS, B. S. <i>Um discurso sobre as ciências</i> . São Paulo: Cortez, 2008. http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Provoc_II.pdf
16/03	LIMA, H. L. A. O conhecimento como vontade de poder em Nietzsche. In: NÓBREGA, T. P. <i>Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física</i> . João Pessoa: Editora Universitária, 2006.
06/04	TOSCANO, S. G. R.; SILVA, D. J. V. A questão do conhecimento e da verdade em Michel Foucault: uma leitura a partir do perspectivismo. <i>Ágora Filosófica</i> , Recife, ano 15, n. 1, p. 195-2013, jan./jun. 2015. DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Poder e verdade. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. <i>Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica</i> . Rio de Janeiro: Forense

	Universitária, 1995.
04/05	SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. <i>In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul.</i> São Paulo: Cortez, 2010. CONNELL, R. A iminente revolução na teoria social. <i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i> , São Paulo, v. 27, n. 80, out. 2012.

Fonte: Elaborado pelo autor

- ***Disciplinas acadêmicas***

Desde o início do doutoramento, as disciplinas cursadas foram escolhidas de modo que pudessem se relacionar com os objetos aqui investigados. Durante os cursos, realizamos anotações, escritos e outras formas de registro, sempre visando às possíveis apreensões e contribuições dessas disciplinas ao problematizarmos a prática pedagógica da Educação Física na EMEF e a produção desta pesquisa.

Quadro 3 – Disciplinas cursadas durante o doutoramento

2017	Filosofia da Linguagem e suas Concepções Epistemológicas na Educação
2018	A Formação do Professor Universitário
2018	Análise dos Cursos Finais de Michel Foucault V: Subjetividade e Verdade (1980-1981)
2020	Pensamento, Cultura e Educação: uma Perspectiva Deleuziana

Fonte: Elaborado pelo autor

- ***Encontros do GPEF específicos para contribuição na pesquisa***

No segundo semestre do ano de 2019, nós, do GPEF, preparamos as reuniões do grupo de modo que o espaço-tempo dos encontros se tornasse também dispositivo para a presente pesquisa. Olhando para a “produção de subjetividade”, “governamento”, “regulação”, “maquinaria escolar” e “processos de singularização”, todos muito caros à presente pesquisa, organizamos o semestre com as leituras que potencialmente poderiam contribuir com as análises da pesquisa.

Dessarte, as ações aconteciam em quatro momentos: 1) Escrevíamos um breve registro das atividades pedagógicas produzidas na EMEF nos últimos 15 dias e compartilhávamos com o GPEF previamente; 2) Indicávamos também um ou dois textos como bibliografia; 3) Os demais integrantes do GPEF acessavam os materiais e realizavam a leitura; 4) No dia das reuniões, começávamos comentando sobre o texto, focando os conceitos e as relações com a educação. No meio da reunião, o professor apresentava algumas fotos e vídeos, adensava um pouco o relato de experiência e abria as discussões aos demais integrantes para que fizessem suas análises, sugestões, críticas e indicações sobre a prática pedagógica que estava sendo desenvolvida. Em razão desse complexo processo, consideramos esse dispositivo um dos mais importantes e relevantes de nosso *cursum* metodológico.

Ainda que o objetivo de análise não constituísse exatamente o discurso dos membros do GPEF, mas, sim, as sugestões, as críticas e as indicações sobre as experiências pedagógicas,²² o dispositivo nos lembrou do grupo de discussão (GD) empreendido em Bonetto (2016).

Barbour (2009), importante estudiosa dos métodos de pesquisa em grupo, afirma que o GD pode ser qualquer discussão realizada em grupo, desde que o pesquisador motive e estimule as interações. Assim, de acordo com Callejo (2001), Weller (2006) e Gutiérrez (2008), a discussão promovida no grupo não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes, o essencial é produzir um grande leque de opiniões, com pontos de vista que podem ser debatidos por vários integrantes em um movimento de aprofundamento das questões.

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

Por meio dessa experiência metodológica, foi possível efetivamente agenciar a prática educativa produzida na escola. Foram muitas as ocasiões das experiências curriculares que só aconteceram por conta da sugestão e indicação dos/as colegas do grupo.²³ Compartilhamos

²² A fala dos colegas participantes não foi gravada nem transcrita, mas foi registrada no diário de bordo e considerada na criação das experiências pedagógicas que estavam em curso. Por exemplo, as sugestões de temáticas, indicações de atividades pedagógicas, recomendações de leitura etc.

²³ Obviamente, não pudemos acatar ou seguir todas as sugestões. Foi um processo de composição importante, mas algumas indicações não pareceram possíveis ou adequadas.

materiais, dicas de leitura, contatos de convidados/palestrantes, além das preocupações e felicidades com relação ao desenvolvimento das atividades.

Quadro 4 – Bibliografia do semestre considerando o tema da presente pesquisa

02/08	PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , Rio de Janeiro, n. 28. p. 108-115. jan./abr. 2005.
30/08	BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? <i>Revista Educação</i> , Santa Maria, v. 4, p. 1-23, 2019.
27/09	BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? <i>Revista Educação</i> , Santa Maria, v. 4, p. 1-23, 2019.
11/10	AQUINO, J. G; CORAZZA, S. M; ADO, M. D. L. Por alguma poética na docência: a didática como criação. <i>Educação em Revista</i> , Belo Horizonte, v. 34, p. 1-18, jan./mar. 2018.
25/10	BONETTO, P. X. R. A criação de um plano de imanência: subjetividades escolares e singularização. In: BONETTO, P. X. R. <i>O currículo cultural em esquizoanálise</i> . Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. GIGLIO, S. T.; NUNES, M. L. F. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. <i>Pro-Posições</i> , Campinas, v. 29, n. 3, p. 590-613, set. 2018.
22/11	BABIKER, S. Entrevista com Suely Rolnik. <i>Revista IHU On-line</i> , 27 jul. 2019. CARVALHO, A. F.; CAMARGO, A. C. Guattari e a topografia da máquina escolar. <i>Educação Temática Digital</i> , Campinas, v. 17, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2015.
06/12	ROLNIK, S. Insurgências macro e micropolítica: dessemelhanças e entrelaçamentos. In: ROLNIK, S. <i>Esfera da insurreição: notas para uma vida não cafetinada</i> . São Paulo: N-1 Edições, 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor

- *Estágios com alunos e alunas da FEUSP*

No decorrer da pesquisa, entre 2017 e 2019, recebemos na EMEF inúmeras pessoas, estudantes de Pedagogia e Educação Física, para a realização dos estágios obrigatórios. Vários registros escritos, fotos e vídeos das experiências curriculares narradas contaram com a participação ativa dessas pessoas. Compreendendo a importância dos agenciamentos coletivos, do compartilhamento das experiências e a consideração das diferentes vozes, cartografamos também esses momentos de produção de conhecimentos, de dúvidas e indicações sobre as experiências pedagógicas. Assim, também traremos excertos de mensagens eletrônicas, registros nos diários de bordo, bem como as contribuições na experiência curricular que emanaram desses encontros. Tais apontamentos estão muito presentes nos relatos de experiência.

- ***Encontros com os Professores Adriana Gheres e Rubens Antônio Gurgel Vieira***

Nos anos de 2018 e 2019, recebemos na EMEF a visita regular de dois pesquisadores da área da educação, a Professora Adriana Gheres, que cumpria estágio de pós-doutoral, e o Professor Rubens Antônio Gurgel Vieira, que realizava o trabalho de campo para sua pesquisa de doutorado. Ambos utilizaram o que observaram (cartografaram) nas aulas em suas investigações. Compareceram às aulas, participaram da elaboração das atividades, conversaram com as turmas, promoveram debates etc., da mesma forma que todos os que estavam presentes (professor, alunos/as e estagiários/as). Desses encontros muitas ideias foram produzidas, composições para as aulas que beneficiaram os envolvidos e concomitantemente as pesquisas. A seguir, apresentamos os materiais produzidos, até o presente momento, nos quais é possível observar as contribuições, subsídios, indicações no âmbito das experiências curriculares. Destacamos, além do relatório e da tese dos colegas, dois artigos científicos publicados e um capítulo de livro.

Quadro 5 – Materiais produzidos pelos colegas que estiveram na EMEF durante o período da nossa pesquisa

<p>GHERES, A. F. <i>Currículo cultural de Educação Física e a linguagem corporal: uma intervenção/cartografia a partir da dança</i>. 2019. 125f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/gheres_01.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.</p>
--

<p>GEHRES, A. F.; BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Os corpos das danças no currículo cultural de Educação Física. <i>Educação em Revista</i>, Belo Horizonte, v. 36, e219772, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-</p>

46982020000100246&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 jan. 2021.
VIEIRA, R. A. G. <i>Conceitos em torno de uma Educação Física menor: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender</i> como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rubens_03.pdf . Acesso em: 19 jan. 2021.
VIEIRA, R. A. G.; BONETTO, P. X. R Educação física escolar na área de linguagens: virtualidades deleuze-guattarianas. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (org.). <i>Linguagens na educação física escolar: diferentes formas de ler o mundo</i> . Curitiba: Editora CRV, 2021.
BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G. Aleturgia do currículo cultural na educação física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não fascistas. <i>Conexões</i> , Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. e021032, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660658/26897 . Acesso em: 19 jun. 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor

- ***Criação de vídeos e álbuns de fotos das experiências com currículo cultural***

Aproveitando alguns registros produzidos na EMEF, criamos vídeos e álbuns de fotos com esses materiais. O intuito foi apreciar, por diferentes gêneros, as atividades pedagógicas e seus efeitos nas questões relacionadas à produção de subjetividades.

Diversas pesquisas em educação têm defendido a utilização de materiais audiovisuais, articulando desenhos, fotografias e outros elementos relacionados com a arte. Marin-Viadel e Roldán (2012), Dias e Irwin (2013), Martins e Tourinho (2013), importantes referências sobre essa concepção de pesquisa qualitativa, fornecem vários exemplos da potencialidade desses materiais na composição de metodologias de pesquisas em educação.

Analisando esses estudos, é possível observar que o uso de fotografias não aconteceu com o fim de comprovar as atividades pedagógicas desenvolvidas, nem de demonstrar o cumprimento de alguma rotina. O registro fotográfico não aparece como mero instrumento documental, em que a imagem é apenas um dado. Ao contrário, a fotografia é preconizada como modelo de pensamento e forma de sensibilização.

Outro aspecto característico da metodologia artística de pesquisa baseada na fotografia é a forma como as imagens descrevem, analisam e geram situações que podem ser vistas por outros ângulos, propondo novos modelos de visualização da complexidade do conjunto da cultura material e/ou de um problema educacional. Segundo Roldán (2012, p. 54), a opção por

“pesquisar através de imagens fotográficas é que sem elas não poderíamos elaborar as ideias sobre educação que somente elas nos proporcionam”.

Marin e Roldán (2012, p. 130) escrevem: “[...] considerando a onipresença dos telefones celulares com câmera entre os jovens alunos, defendemos o trabalho com a fotografia digital, dada facilidade na obtenção de inúmeras imagens, agilidade na visualização e baixo custo”. Afirmam também que é importante que as imagens sejam obras originais do autor da investigação, ou de pessoas que tenham participado do processo, ou são citações visuais que devem ser explicitadas. Estas podem reproduzir a totalidade de uma imagem ou ser um fragmento, devidamente identificadas.

As imagens possibilitam a organização e a demonstração de ideias, hipóteses e teorias de modo equivalente às outras formas de conhecimento e oferecem informações estéticas desses processos, objetos e atividades. Corroborando as afirmativas *supra*, Egas (2018, p. 695), outra referência sobre o uso das fotografias nas pesquisas educacionais, interroga:

É possível fazer uma pesquisa educacional sem “dar a ver” a escola? Ou, de outro modo, podemos dizer da educação sem mostrá-la? Poderíamos estudar a Educação em profundidade através de suas imagens, descrevendo-a, analisando-a e gerando novas possibilidades para solucionar os problemas, sob o ponto de vista oferecido pela imagem?

Assim, pondera que o pensamento fotográfico na pesquisa coloca o pesquisador em um estado de invenção, atento a seu próprio processo de criação, à multiplicidade de tempos, espaços e perspectivas da educação. A dimensão artística na pesquisa em educação possibilita novas interpretações e gera novas perguntas de forma visual. A seguir, registramos alguns materiais que produzimos para melhor contextualizar as experiências pedagógicas desenvolvidas. Não obstante, ao longo do texto, conforme a conveniência, também empregaremos esses materiais audiovisuais.

Encerramos a descrição de nosso *cursum* metodológico. Cá destacamos e nos posicionamos em campos teóricos, perspectivas filosóficas, perfis metodológicos, concepções sobre a relação pesquisador-objeto, pesquisa-intervenção e a qualidade dos conhecimentos aqui produzidos. Como tentamos expor, combinando com o gesto cartográfico (aquele que cria, habita, registra e acompanha territórios), criamos uma série de dispositivos das mais diferentes propriedades. Em nosso intento de registrar o cotidiano escolar, buscando os traços e as intensidades, foi um grande desafio, talvez alcançado, justamente por contarmos com diferentes formatos e sensibilidades. Passamos, assim, a colecionar tudo aquilo que nos atravessou durante o período de pesquisa, que, de algum modo, foi possível escrever,

fotografar, filmar e ouvir. Abertamente, ponderamos que muitas coisas nos escaparam porque nem tudo é passível de ser captado-codificado e representado. Aliás, provavelmente, a maior e melhor parte dos efeitos produzidos nas subjetividades durante as experiências pedagógicas não é. O que temos aqui são apenas pequenos rastros, dicas, pegadas e ruídos do que foi criado. Assim mesmo, é o que temos para contar a nossa história, uma história imprecisa. A história da presente pesquisa.

2. CARTOGRAFANDO AS SUBJETIVIDADES ESCOLARES: MAPAS DOS PRIMEIROS TERRITÓRIOS

*Curiosa a situação de uma cartografia.
Sobretudo, ambígua, ambivalente, dúbia.
Ao mesmo tempo que se vê sob o signo da construção
e da expansão da vida,
também inclui o destruir, o aniquilar
e o demolir, raspar e demover
aquilo que pesa sobre a vida
(OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).*

Recuperando o conceito de subjetividade aqui utilizado, lembramos que se trata de um processo bastante heterogêneo, complexo, que se produz em diferentes condições. Deleuze (2001, p. 50) disse uma vez que “o que constitui o eu, de fato e agora, é a síntese da própria afecção e de sua reflexão, a síntese de uma afecção que fixa a imaginação e de uma imaginação que reflete a afecção”. Em outras palavras, a ideia já não é aqui o objeto de um pensamento ou a qualidade de uma coisa, ela não é representativa. É uma regra, um esquema, uma regra de construção.

De uma outra maneira somos ainda sujeitos: pelo e no juízo moral, estético ou social. Nesse sentido, o sujeito reflete e se reflete: daquilo que o afeta em geral, ele extrai um poder independente do exercício atual, isto é, uma função pura, e ele ultrapassa sua parcialidade própria. Por isso, tornam-se possíveis o artifício e a invenção. O sujeito inventa, ele é artificioso. É esta a dupla potência da subjetividade: crer e inventar; presumir os poderes secretos, supor poderes abstratos, distintos. Nesses dois sentidos, o sujeito é normativo: ele cria normas ou regras gerais. É preciso explicar, devemos encontrar o fundamento, o direito, o princípio dessa dupla potência (DELEUZE, 2001, p. 77).

Em outras palavras, para Deleuze (2001), o sujeito é esse próprio efeito que devém cada vez mais ativo, cada vez menos passivo. Isso confirma a ideia de que a subjetividade é um processo que se dá a partir de diversas ordens: passional, moral, política, econômica.

Diante de tamanha complexidade dos processos constitutivos de subjetividade, passamos a questionar: *Como cartografar processos tão complexos? Como investigar tantas dimensões, vetores de força e linhas improváveis? Como sopesar tudo e todos os dispositivos da máquina escolar que afetam essa produção subjetiva?*

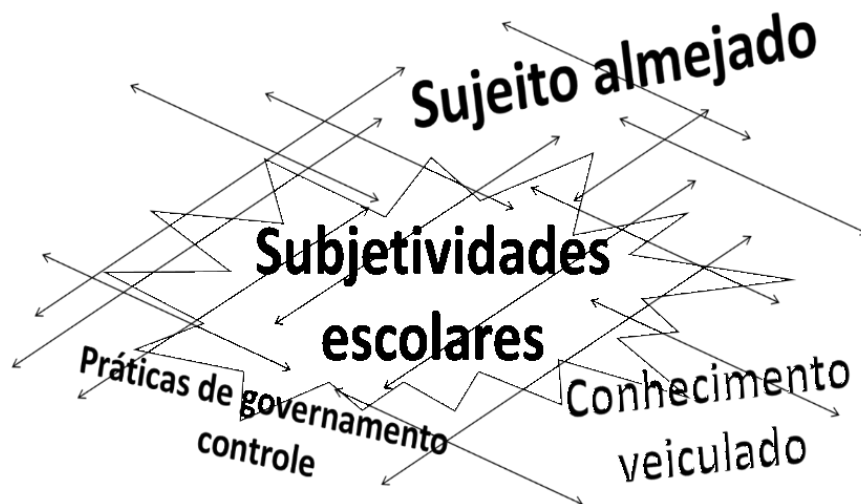
Diante desses limites e dificuldades, encontramos um pequeno suporte em Carvalho e Gallo (2017) quando destacam que, a partir de Immanuel Kant,²⁴ é possível conceber a educação como a tríplice tarefa de cuidado da infância, de sua disciplina e de sua instrução. Continuam descrevendo que, para tal filósofo, foi necessário definir a pedagogia como a arte da educação raciocinada, em que as dimensões moral, estética e racional deveriam estar presentes na composição de tal campo pedagógico.

Cuidado da infância, disciplina e instrução, dimensão moral, estética e racional. *Podem esses elementos indicar possíveis pontos de territorialização para analisarmos esse processo de produção subjetiva dentro da escola?*

De maneira análoga, Corazza e Silva (2013, p. 37) afirmam que “uma teoria do currículo deveria discutir, no mínimo, quatro questões centrais: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores”.

Essas dimensões/questões nos serviram como dicas (critérios) para direcionarmos nossos olhares sobre as subjetividades. Por essa razão, buscando sistematizar nossa cartografia dos territórios educacionais, tivemos como ponto de partida a possível confluência de três dimensões, entre elas: a) os conhecimentos veiculados pela escola; b) as práticas de governo e controle que produzem dentro da escola; e, por fim, c) os sujeitos almejados pelo projeto pedagógico.

Figura 2 – Subjetividades escolares



²⁴ Citam as conferências de Kant *Sobre a pedagogia* (2011) que ilustra um projeto idealista de sociedade perfeita, cujo esboço seria assumido por indivíduos capazes de se adequarem à ordem privada da razão do Estado, cujo fiel da balança haveria de ser o constante equilíbrio entre o uso privado e o uso público da razão.

Fonte: Imagem do autor

Importante ressaltar que tal sistematização não considera que a produção de subjetividades no ambiente escolar se dá apenas a partir desses elementos, ou que, assim, a produção pode ser facilmente compreendida e simplificada a partir do trinômio. Novamente, reconhecendo a complexidade dos processos, suas infinitas condições de imanência, definiremos o foco da análise nos elementos citados, talvez, por serem grandes territórios e por serem constantemente expostos pela maquinaria.

Não obstante, sabemos que há uma estreita relação entre territórios e subjetividades. Como descrevem Oliveira e Fonseca (2006), os modos de subjetivação são considerados como invenções de um coletivo constituído nos agenciamentos do viver, isto é, os sujeitos e as instituições são vistos como efeitos, resultados dos jogos dos encontros entre formas e forças que habitam planos, territórios e paisagens.

Deste modo, propomos que há desdobramentos entre plano de sustentação, território constituído e paisagens emergentes: sobre um plano de superfície, criam-se territórios que geram paisagens. Nessa mesma linha, pode-se pensar que, sobre o plano da cidade, criam-se territórios, dentre eles os escolares, que geram paisagens cognitivas e modos de subjetivação (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 137).

Portanto, iniciamos nossa cartografia de dois grandes territórios da pesquisa, a EMEF e a Educação Física. Partiremos da compreensão de Guattari e Rolnik (2013, p. 323) de que os territórios são “um conjunto de projetos e representações nos quais desembocam, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos”.

Desse ângulo, o conceito de “território” ganha amplitude porque diz respeito a um espaço habitado pelo pensamento e pelo desejo, ou seja, como um espaço que emana forças, intensidades criadoras e produtivas. O território é uma articulação entre pensamento e desejo, um espaço que não é apenas físico, mas uma região que emana alguma vontade e que apresenta certa ordem e estabilidade. Nessa perspectiva, uma aula pode ser um território, a escola, a Educação Física, a sala dos professores, a indisciplina, o planejamento docente, o *bullying*, enfim, tudo o que pode ter suas bordas e fronteiras cartografadas e mapeadas.

Retornando ao nosso caso, pensar a EMEF ou a Educação Física a partir de territórios não significa que sejam locais estáveis e controlados, muito menos que agora, por intermédio desse conceito, conseguiremos representar toda a vida, os desejos e problemas que lá existem.

O território produz infinitas linhas intensivas, vontades e desejos, promove e se produz a partir de uma miríade de dispositivos. Impossível dar conta de tudo, registrar tudo.

Assim, tal como descrevem Oliveira e Fonseca (2006), interessam-nos os movimentos de constituição do território a partir da análise das singularidades de uma escola específica, investigando os efeitos de suas composições, isto é, suas paisagens geradas a partir de agenciamentos territoriais e individuações. O intuito de ver a escola a partir de seu território, mapeando seus trajetos e paisagens, nada mais é do que almejar ir além do visível, das formas estabelecidas, captando o invisível que as habita, o imperceptível que exige o deslocamento da percepção. Busca-se visualizar a escola como efeito de uma captura de forças que lhe são contemporâneas e que constituem, simultaneamente, sua atualidade e sua virtualidade.

É assim que a filosofia de Deleuze e Guattari se mostra potente, criando, territorializando mapas de desejos (ou feixes intensivos), desterritorializando-os quando forem de uma qualidade despotencializante. São esses o intuito e o uso dos territórios e dos demais conceitos do que chamamos de uma geofilosofia.

Grosso modo, a geofilosofia proposta pelos autores foi um nome dado aos movimentos do pensamento que operam a partir dos binômios terra-território e territorialização-desterritorialização: “O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 113).

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

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode

dizer qual é primeiro. Pergunta-se em que sentido a Grécia é o território do filósofo ou a terra da filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103).

Com efeito, registrar e movimentar cartograficamente esses territórios, EMEF e Educação Física são os objetivos deste capítulo. Por isso, buscaremos, por meio de um olhar atento, trazer nas análises alguns efeitos dos inúmeros dispositivos escolares, grandes, pequenos, explícitos, ocultos, sutis, violentos, afetuosos, silenciosos, barulhentos, fedidos, cheirosos, que cotidianamente promovem as produções subjetivas aqui investigadas. Logo, ainda que os elementos destacados (sujeitos almejados, práticas de governo e controle e os tipos de conhecimento veiculados) sejam importantes pontos de orientação, perseguiremos nas análises e no texto os pequenos eventos, práticas e discursos que, aparentemente, podem soar irrelevantes, mas aqui são estimados e demonstram a potência das microrrelações existentes no cotidiano escolar.²⁵

Por isso, inspiramo-nos em Louro (1997), quando descreve que nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos, pois as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente esta: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 1997, p. 59).

A última dica da autora refere-se aos questionamentos em torno desses campos, no entanto precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido, capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente,

²⁵ Para citar alguns, destacamos os eventos que a escola promove, os discursos que circulam, os gestos produzidos, as brincadeiras no intervalo, as broncas, piadas, falas nos corredores, conversas informais de todo tipo.

com as múltiplas e complicadas articulações entre os dispositivos escolares e os processos de produção de subjetividades.

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”) (LOURO, 1997, p. 58).

Cautelosos com tais questões, começamos mapeando a EMEF a partir uma descrição densa dessa máquina de subjetivação.

2.1 Mapas de uma máquina grande, complexa, cheia de engrenagens e fios: a EMEF

O território em questão é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que chamaremos apenas de EMEF para preservarmos a identidade e a prática educacional de todos e todas que lá estão. Trata-se uma instituição grande, espaçosa, cravada em um vale arborizado. Na lateral, existe uma importante viela, muito movimentada, pois dá acesso à estação do metrô. Desse lado, também existe uma praça que circunda toda a lateral e os fundos do terreno.

Sobre a arquitetura, a escola é composta por dois prédios. No prédio central, temos dois andares, sendo no térreo as salas de diretoria, coordenação pedagógica, secretaria escolar, sala dos professores, sala do almoxarifado. Nos andares superiores ficam as salas de aula, dispostas em corredores uma ao lado da outra; nos corredores, há aqueles que observam os alunos, e aqueles que observam os alunos são observados pelo diretor, pelos assistentes de direção e pela secretária. Do outro lado dos corredores, existem enormes janelas, gradeadas, todas voltadas para o pátio externo. Quem está embaixo enxerga quem está em cima e vice-versa. Descendo as escadas, que também possuem portões, fica o acesso ao pátio interno, coberto, vigiado por câmeras e fechado por paredes nos quatro cantos. Num dos lados, há portões que dão acesso ao pátio externo, nos outros localizam-se a entrada para a diretoria, a cozinha e os banheiros masculino, feminino e um adaptado para pessoas com deficiência. A EMEF possui uma biblioteca com sala de leitura, salão de artes e laboratório de informática.

O prédio menor é chamado de anexo, no qual existem quatro salas de aula separadas por paredes provisórias, um banheiro infantil, uma sala de TV com tatames e um depósito de materiais pedagógicos. Ainda no prédio menor, há, do outro lado, uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), na qual a professora responsável promove atividades

para educandos identificados com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).²⁶

A disposição arquitetural da escola segue o modelo anunciado por Jeremy Bentham, no fim do século XVIII, em seu livro *O panóptico* (1791, *apud* FOUCAULT, 2004), no qual descreve uma forma de arquitetura que permitiria a vigilância e o controle contínuo dos indivíduos. Bentham propôs uma espécie de modelo de instituição que deveria valer para escolas, hospitais, prisões, hospícios, fábricas etc.

Figura 3 – Vista frontal (fachada) do prédio principal da EMEF



Fonte: Imagem do autor

De acordo com Foucault (2004, p. 165-166), o panóptico seria a expressão máxima do poder disciplinar, concentrando em si todos os procedimentos disciplinares:

[...] na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre, esta possui grandes janelas que se abrem para a parte inferior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, [...]. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante).

²⁶ Conforme a Portaria n.º 1.185, de 1.º de fevereiro de 2016, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino participantes do Programa “São Paulo Integral”.

Ainda sobre o panóptico descrito por Bentham, Foucault afirma que não foi Bentham quem descobriu a arquitetura do *panopticon*, e sim quem criou uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. Bentham pensou e disse que seu sistema ótico era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder (FOUCAULT, 2004).

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2004, p. 126).

Figura 4 – Vista dos fundos (pátio) do prédio principal da EMEF



Fonte: Imagem do autor

Carvalho e Gallo (2017) descrevem que tais princípios arquitetônicos servem à economia do Estado. Funcionam como estratégias tecnocráticas, engrenagens e fios da maquinaria escolar. Assim, o intuito é vigiar, controlar, registrar, fracionar o tempo, racionalizar o espaço, declarar expectativas de comportamento frequentemente, extrair o

máximo de energia dos corpos a fim de produzir, em larga escala, comportamentos previsíveis e automatizados.²⁷

Outro exemplo de dispositivo, dessa vez um dos mais sutis, são as linhas no pátio interno para organização das filas de cada turma. Nelas, indicadas pelas etiquetas brancas, os professores e professoras ficam à frente, geralmente em uma posição acima dos estudantes, enquanto estes se enfileiram no lugar determinado às respectivas turmas. São utilizadas para agrupar os alunos e alunas no início do período escolar e ao término do intervalo.

Figura 5 – O pátio interno



Fonte: Imagem do autor

Ayres (2016) também se baseia na concepção foucaultiana para descrever os mecanismos do poder disciplinar compostos em quatro táticas centrais que possuem algumas variações em seu interior. A primeira dessas táticas é a distribuição dos corpos no espaço. Compondo esse procedimento, tem-se: 1) *a cerca que envolve a construção de um espaço essencialmente diferenciado dos demais e fechado em si mesmo*; 2) *o quadriculamento no qual se busca esquadrihar grupos e distribuir indivíduos em espaços específicos, tanto mais espaços quanto mais indivíduos*; 3) *a técnica de localizações funcionais. Nesse procedimento, que se conjuga muito facilmente com o quadriculamento, é preciso codificar espaços que*

²⁷ O estabelecimento da relação entre o modelo panóptico, o poder disciplinar e a instituição escolar não é algo novo, muito menos original. Todavia, vale a menção, tamanha a coesão entre a produção filosófica, o território escolar e suas correlações com os processos de produção de subjetividades.

eram até então indefinidos e passíveis de diferentes usos; 4) a serialização dos elementos, o que garante a unidade espacial nos processos disciplinares, um exemplo é a posição em fila.

Ainda tratando das diferentes estratégias de governmentação que constituem o cotidiano na EMEF, é importante destacar o modelo formado por componentes curriculares, conhecidos, não à toa, também pelo nome “disciplinas”. Ayres (2016) explica que essas formas de organização compõem outra tática, no caso disciplinar, referente ao controle das atividades. A estratégia de controle das atividades desenvolvidas é preparada por outros procedimentos de controle, entre os quais destacamos as atividades elaboradas em horários específicos (antiga prática monástica que visa “estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” [p. 24]).

Também se nota o planejamento exaustivo do período, cujo objetivo é uma utilização cada vez mais intensa do tempo disponível; alcançar um ponto em que “o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (FOUCAULT, 2004, p. 131).

Ainda em Foucault (2004), para a produção dos corpos dóceis, o bom controle das atividades se daria a partir de estratégias que garantiriam a qualidade do tempo empregado, como controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil. Nessa perspectiva, o horário, velha herança das comunidades monásticas, funcionaria em três processos: estabelecendo censuras, obrigando determinada ocupação e para regulamentar os ciclos de repetição. O filósofo já apontava a adoção dessas estratégias pelas escolas do início do século XIX: “Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (FOUCAULT, 2004, p. 128).

Figura 6 – Quadro de horário das disciplinas da EMEF

Fonte: Imagem do autor

O uso de alinhamentos, a formação de grupos e a organização do tempo e dos espaços permitem que o professor ou a professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados.

A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. A constituição de “quadros” foi um dos grandes problemas da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII; [...]; inspecionar os homens, constatar sua presença e sua ausência, e constituir um registro geral e permanente das forças armadas; repartir os doentes, dividir com cuidado o espaço hospitalar e fazer uma classificação sistemática das doenças: outras tantas operações conjuntas em que os dois constituintes – distribuição e análise, controle e inteligibilidade – são solidários (FOUCAULT, 2004, p. 127).

Louro (1997) descreve também as estratégias de controle e governo da escola. Afirma que a escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, ensina o que cada um pode (ou não pode) fazer, separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Voltando ao pátio interno, ele permanece quase sempre com os portões fechados, mantidos por trancas e cadeados enormes que impedem os estudantes de correr para fora do

prédio em momentos fora do intervalo (recreio) de vinte minutos e nas aulas de Educação Física.

Figura 7 – Portão do pátio interno



Fonte: Imagem do autor

A topografia acidentada, uma das características que marcam o terreno da escola que fica no final de uma rua em declive, faz com que nos períodos de chuvas fortes os espaços recebam grande quantidade de água da rua que, por vezes, traz lama ao pátio externo e interno da escola, ocasionando problemas de deslocamento e muita sujeira. O meio do pátio externo também é aberto, passível de observação sob vários ângulos. Ele é circulado, de um lado, pelo próprio prédio e, de outro, por uma grande arquibancada de cimento, cuja finalidade principal parece ser apoiar e conter parte do morro situado no terreno da escola.

Talvez não tenha sido esta a intenção, a arquibancada, quando cheia de gente, lembra um teatro, uma casa de espetáculos, ou melhor, um coliseu, onde quem está no centro do pátio é observado e alvo das atenções. Nos intervalos, é comum a utilização do meio do pátio por quem está brincando com bolas ou de esconde-esconde e polícia e ladrão. Os demais passam rapidamente para não atrapalhar, ou para não serem vistos. Se não bastasse, do lado de fora, há três câmeras de circuito interno, todas voltadas para partes específicas do pátio externo.

Distribuídas por toda a escola, as doze câmeras possibilitam o acesso imediato às imagens de alunos em todos os espaços escolares, exceto dentro das salas de aula.

Esses e outros dispositivos mencionados adiante remetem-nos diretamente ao modelo de controle descrito por Deleuze (1992) no texto denominado “*Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle*”. O filósofo compreende que estamos agora em uma sociedade não mais regida pela disciplina, tal como teorizou Michel Foucault,²⁸ mas pelo controle. No interior das sociedades de controles contínuos, os lugares são redefinidos por fluxos.

Deleuze (1992) afirma também que as relações interestatais deixam de ser preponderantes no âmbito internacional, o mundo torna-se inteiramente conectado, constituindo uma sociedade em rede, um mundo da modulação, da exigência de formação constante, de controle contínuo, de bancos de dados. “No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225).

Estamos, pois, segundo Deleuze (1992), na era das Sociedades de Controle em que se operam máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência e o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica apenas, mas também uma mutação do capitalismo. A participação contínua dá sentido ao controle constante. Não se abdica do castigo ou da disciplina, mas agora se investe de outra maneira: o alvo é a multidão, a rede, outra transformação da biopolítica. O investimento não é mais no corpo propriamente dito, e sim em extrair o máximo de energias inteligentes, fazer participar, criar condições para cada um se sentir atuando e decidindo no interior das políticas dos governos, em organizações não governamentais e na construção de uma economia eletrônica (DELEUZE, 1992).²⁹

²⁸ Deleuze (1992) afirma que o próprio Foucault reconhecia a brevidade das chamadas Sociedades Disciplinares e que o Controle seria nosso futuro próximo. Descreve que, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, novas forças produtivas estão se instalando, uma vez que estamos passando por uma crise generalizada dos meios de confinamento.

²⁹ É importante não pensarmos nas estratégias de poder e governo como fases que se sucedem e se substituem. Principalmente, se considerarmos que essas transformações sociais são complexas e a longo prazo, precisamos reconhecer que há uma sobreposição e a coexistência (ainda que por vestígios) de estratégias bastante antigas mesmo nos equipamentos contemporâneos. A EMEF cartografada demonstra exatamente essa combinação.

Figura 8 – Câmera do circuito interno da EMEF



Fonte: Imagem do autor

Ainda assim, é comum nos esquecermos das câmeras no pátio, o que apenas configura outra característica básica das sociedades de controle: “[...] dar a ilusão de uma maior autonomia, mas, mesmo por isso, serem mais totalitárias que as anteriores” (GALLO, 2008, p. 87).

Na parte superior do morro, depois dos muros da escola e com acesso por escadas, existe uma quadra com medidas maiores, cercada e coberta adequadamente, mas que normalmente é mais utilizada pela comunidade do bairro do que pelos professores da escola. No período noturno, funciona uma escolinha comunitária de futsal e no período matutino, duas vezes por semana, há aulas de *tai chi chuan* para idosos.

A quadra encontra-se ao lado de uma grande praça, movimentada, passagem das pessoas da comunidade para cortar caminho, passear com cães ou levar as crianças a um pequeno parquinho.

Figura 9 – Quadra externa da EMEF

Fonte: Imagem do autor

Na maioria das vezes, a quadra está bem suja, pouco conservada e no período da tarde começa a ser ponto de consumo de drogas. Já foi sinalizado o interesse dos professores e professoras da EMEF em usar o espaço com mais frequência, no entanto a livre circulação e a ocupação do espaço por diferentes grupos comunitários no horário de aulas geram a sensação de falta de segurança, o que também dificulta a utilização³⁰.

O horário de funcionamento da escola inicia às 7 horas e encerra às 17 horas, de segunda à sexta-feira. Oferece o Ensino Fundamental em três ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar, Autorial.³¹

Quadro 6 – Organização da EMEF

Ensino Fundamental dividido em três ciclos
1.º ao 3.º anos: Integral (10h)
4.º ao 5.º anos: Territórios do Saber (7h)
N.º de Turnos: 3 turnos regulares = 272 alunos + 1 turno Integral = 78 alunos + 1

³⁰ Até pouco tempo não se sabia se o espaço é próprio da EMEF ou é parte da praça, por isso também não podia ser limpa pela equipe de limpeza da escola. No final de 2018, a direção da escola solicitou ao setor de prédios e equipamento da Diretoria Regional de Educação (DRE) que averiguasse se a quadra pertence à escola. A resposta chegou em junho de 2019, indicando que a quadra é oficialmente da escola e que para tanto precisa ser cuidada e zelada pela unidade.

³¹ Os ciclos adotados pelas escolas da SME-SP são: Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos), Interdisciplinar (4.º, 5.º e 6.º anos) e Autorial (7.º, 8.º e 9.º anos).

turno territórios = 89 alunos
N.º de Turmas: 17 turmas, 6 turmas de educação integral e 4 turmas que ampliam o tempo com o programa “Territórios do Saber”.
- 6 turmas de Ciclo Alfabetização
- 6 turmas Ciclo Interdisciplinar (4 Territórios)
- 7 turmas Ciclo Autoral (5h)
N.º total de alunos: 439 alunos

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF

Quadro 7 – Organização da EMEF (horários)

CICLO	HORÁRIO			TURNOS		
ALFABETIZAÇÃO	07h10-16h50 (Período Integral de 10 horas)			Manhã e Tarde		
Anos	1.º A	1.º B	2.º A	2.º B	3.º A	3.º B
Alunos matriculados Março/2019	27	27	24	24	33	30
INTERMEDIÁRIO	4.ºs e 5.ºs – 12h-18h20 6.ºs – 13h30-18h20			Tarde		
Anos	4.º A	4.º B	5.º A	5.º B	6.º A	6.º B
Alunos matriculados Fevereiro/2019	19	20	25	25	35	35
AUTORAL	07h10-12h			Manhã		
Anos	7.º A	8.º A	8.º B	8.º C	9.º A	9.º B
Alunos matriculados Fevereiro/2019	34	30	28	25	28	27

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF

Quadro 8 – Quantidade de profissionais da EMEF

Função	Quantidade
Diretora de Escola	1

Assistentes de Direção	2
Coordenadoras Pedagógicas	2
Secretaria de Escola	1
Auxiliar Técnico de Educação	6
Docentes readaptados (funções administrativas)	5
Docentes Ativos em 2019	46
Limpeza	5 (terceirizadas)
Vigia	1
Cozinheiras	4 (terceirizadas)

Fonte: PPP (2019)

Com relação à comunidade escolar, consta no PPP que os alunos e alunas são filhos dos trabalhadores que vivem em outros bairros da cidade e até outros municípios da Grande São Paulo. Poucos residem no bairro, porque este é predominantemente comercial, com poucas casas, a maioria das residências são prédios de classes média e alta. Outro dado importante é que de 2018 até hoje notou-se que muitos responsáveis perderam o emprego no bairro e transferiram seus filhos para escolas onde moram, o que corresponde a uma diminuição crescente da demanda de vagas na escola. O que equilibra um pouco é que, a partir do segundo semestre de todos os anos letivos, a escola começa a receber alunos e alunas que se transferem de escolas particulares e alunos do ciclo Autoral, vindos de escolas estaduais da vizinhança com histórico de indisciplina e outros problemas pelos quais são convidados a se mudarem. Após o mapeamento realizado por um professor em 2019, constatou-se que muitos pais e responsáveis dos alunos e alunas vieram das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil e que a maioria residente nos bairros próximos à escola vive em casas com quintais coletivos, “cortiços” e casas “dos fundos”.

Sobre os colegiados da escola, é importante destacar a Associação de Pais e Mestres (APM), que possui encontros mensais, sendo a gestão eleita de abril de 2019 a março de 2021. A presidente atual é a própria diretora da escola, a secretária é uma professora e os demais representantes são de vários segmentos: professores, funcionários administrativos, gestores e pais. A APM é um órgão jurídico, sem fins lucrativos, cuja função é auxiliar no gerenciamento dos recursos financeiros, gerindo as verbas públicas recebidas pela escola advindas dos governos federal, estadual e municipal, incluindo os Programa de Transferência

de Recursos Financeiros (PTRF), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e doações.³² A APM possui um estatuto próprio e representantes registrados em cartório, tendo que elaborar Plano de Ação de gastos anuais das verbas e prestação periódica das contas.

Sobre o Conselho de Escola (CE), teoricamente, é o órgão máximo de deliberações na escola e possui funções consultivas, fiscais, mobilizadoras e deliberativas. No início de cada ano letivo, ocorre a eleição dos novos membros com representantes de todos os setores: alunos, pais, professores, funcionários e gestores. Quanto a sua função, o Conselho deve garantir a participação democrática de todos os segmentos, promovendo a descentralização do poder e das relações, de forma coletiva. Geralmente, o que ocorre é uma grande participação de docentes e funcionários da unidade, com pouca participação familiar e, ainda menor, participação dos estudantes. De forma geral, as reuniões atraem os pais e responsáveis apenas quando se trata de algum tema específico que pode alterar o funcionamento da unidade. Na EMEF em questão, isso acontece quando se planeja o número de salas e turmas para o ano seguinte e da continuidade ou não dos horários de educação integral.

Sobre algumas parcerias, nos anos anteriores, muitas empresas, organizações não governamentais (ONGs), associações, grupos de pesquisa, grupos educacionais, mantiveram atividades na unidade. Atividades de leitura, educação financeira, educação para a sustentabilidade, até recreação com alunos de escolas particulares e atividades com cães dentro da sala de aula aconteceram. No ano de 2018, foi feita uma avaliação dos efeitos e, diante das inúmeras reclamações relacionadas com a pouca participação dos estudantes, baixa qualidade das atividades desenvolvidas e despreparo do pessoal que se envolvia nas atividades, foi necessário que a escola repensasse a abertura de espaço para essas organizações. Pesaram muito uma análise sobre a privatização da educação pública e a falta de relação das atividades com o PPP da unidade.

Atualmente, a EMEF mantém parcerias apenas com a Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima, que realiza eventualmente ações voltadas para a saúde dos alunos e familiares. Nos primeiros meses do ano, os estudantes costumam fazer testes de visão, pesagem, anamneses e outros exames simples.³³ Já ocorreram campanhas de vacinação para alunos e docentes. Outra parceria ainda em vigor é com o grupo dos “Engenheiros sem Fronteiras”, ligados a alunos e ex-alunos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, que

³² Na secretaria da escola existe uma urna com envelopes que os pais de alunos depositam diferentes quantias para esse órgão com o objetivo de incrementar as verbas disponíveis para a unidade. Em algumas ocasiões, geralmente no início dos semestres, os alunos e alunas levam um envelope para suas casas e devolvem com (ou sem) a contribuição no dia seguinte. Trata-se de uma prática muito antiga na unidade.

³³ No final do ano de 2018, algumas crianças foram selecionadas para fazer exames de glicemia e eletrocardiografia. Entretanto, não obtivemos respostas sobre os diagnósticos dos exames.

desenvolvem atividades relacionadas à sustentabilidade e colaboram no projeto Horta na Escola e com a manutenção da cisterna para recepção e utilização de água das chuvas.

Sobre os documentos da escola é importante destacar que pouco se fala no regimento escolar (RE) e, quando perguntada, a direção da escola respondeu que estava *on-line* na página da SME. Após uma breve pesquisa, foi possível encontrar o regimento escolar de todas as escolas da rede municipal, nos itens: “Acesso à informação” – “Regimento Educacional”; disponibilizados no sítio da SME-SP,³⁴ tal como demanda o comunicado oficial do município. Para nossa surpresa, o texto lá consta é datado de 2013, estando bastante desatualizado ao que se refere à organização escolar, ao quadro de funcionários, entre outros. Ademais, identificamos no regimento escolar um caráter punitivo, disciplinador e normatizante, explicitados nos itens “Das proibições aos educandos” (p. 27) e “Das medidas disciplinares aplicadas aos educandos” (p. 30).

Sobre o primeiro, é importante assinalar que ele é o que se apresenta com maior quantidade de itens, vinte e três ao todo. Alguns deles, bastante “característicos” inclusive:

- I – Descumprir as normas que disciplinam a vida na comunidade escolar;
[...]
- IV – Ocupar-se, durante as aulas, de atividades alheias ou contrárias ao processo pedagógico;
- V – Perturbar e dificultar o desenvolvimento das atividades educativas através de condutas inapropriadas, tais como gritaria, tumulto, falatório extravagante, brincadeiras ofensivas ou desmedidas, insultos, brigas, afrontas e ofensas morais, gestos obscenos e outras similares;
- VI – Praticar atos que prejudiquem as atividades escolares, em sala de aula ou fora dela, incluindo as redes sociais;
[...]
- XIV – Namorar nas dependências da escola, com abraços, beijos e carinhos íntimos (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 27-28).

Ainda sobre o RE, diante da falta de menção e uso do regimento escolar, demonstrado pela desatualização, percebe-se no cotidiano que tais medidas e proibições ou já estão internalizadas ao *modus operandi* ou superadas por falta de coerência com os novos modos de vida escolar.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF, podemos dizer que não é um documento extenso, contendo apenas vinte e quatro páginas, cuja primeira parte apresenta historicamente o projeto da unidade escolar, indicando a missão da instituição, as finalidades

³⁴ Comunicado n.º 1.510, de 13.10.2015, comunica disponibilização dos regimentos educacionais no Portal da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bCR7ci0vB-anmMCt8dEe134ml7WPejiW/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 mar. 2021.

do Ensino Fundamental, a organização, o histórico da unidade, entre outros elementos. O documento afirma que em 2018 ocorreu a recomposição da equipe gestora, que ela buscou dar continuidade ao PPP de 2017 e suas diretrizes pautadas pela promoção da aquisição de conhecimentos e competências permeados pelo diálogo, respeito à diversidade e atitude crítica edificadas em princípios éticos e de solidariedade. Em 2019, o título do documento ficou mais enxuto, mas manteve grande parte do conteúdo dos anos anteriores.³⁵

Entre os objetivos apontados pelo documento, há a contribuição para a melhoria das condições educacionais da população, asseguradas a universalidade e a equidade na prestação dos serviços, visando à busca constante da excelência nos serviços prestados. O texto do PPP cita também sobre “assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos, capazes de agir na transformação da sociedade”.

- Nossa escola tem por missão contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da sociedade, visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente de responsabilização social e individual, participativo, criativo, inovador e de respeito ao próximo.
- Fornecer serviços educacionais que proporcionem a todos os nossos beneficiários a possibilidade de cooperarem conosco num ambiente de intensa criatividade e respeito pelo próximo.
- Somos uma escola que tem grande orgulho e compromisso pelo trabalho que desenvolve, e cujo objetivo principal é formar um aluno que tenha atuação crítica e participativa na sociedade, motivado pelos mais altos ideais de altruísmo e solidariedade ao próximo (PPP, 2019, p. 3).

Nota-se nessas passagens uma concepção crítica de educação, pautada pelas noções de serviço público de qualidade, participação e responsabilidade social e de educação como transformação social. Para tanto, o texto indica objetivos para a educação oferecida na EMEF no âmbito do Ensino Fundamental:

- Entender o conhecimento como valor historicamente construído e permanentemente transformado.
- Expressar-se oralmente com clareza, organização e coerência.
- Acionar conhecimentos já elaborados a fim de selecionar informações para aplicação em diferentes situações.
- Possibilitar a interação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais – significativos e atualizados.
- Desenvolver habilidades e competências quanto à oralidade, leitura, escrita e cálculo.

³⁵ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1O8JcBH9ouVRgSfqVEIS11LeY5x_Lq2He/view?usp=sharing. Acesso em: 21 mar. 2021.

- Usar diferentes linguagens como meio para expressar-se e usufruir as produções culturais, atendendo às diferentes intenções e situações de comunicação.
- Ampliar a capacidade de reflexão, organização de ideias, formulação de hipóteses e estabelecimento de relações, permitindo que esses conhecimentos incentivem ações transformadoras da realidade social e ambiental do mundo contemporâneo.
- Ler criticamente a realidade de seu tempo; compreendendo o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se fundamenta a sociedade, para que possa agir/interagir como sujeito de mudança, assumindo seu papel de cidadão.
- Construir e fortalecer as relações de solidariedade e partilha, assim como de usuário responsável dos recursos sociais e naturais, como agente transformador de seu meio.
- Vivenciar valores universais, como justiça, verdade, solidariedade, responsabilidade social e política, cidadania, fraternidade, compromisso com o desenvolvimento pessoal e coletivo (PPP, 2019, p. 27).

Todavia, é importante destacar que o documento não descreve qual seria a compreensão da instituição no tocante à formação crítica, ou de que modo vislumbra uma educação capaz de transformar a sociedade. Para tanto, trata alguns elementos como “valores universais” e acaba por desconsiderar que a própria educação crítica (no que tange a uma análise das relações de poder que constituem os discursos) desconfia, ou melhor, problematiza valores como “justiça”, “verdade”, “fraternidade”, “desenvolvimento”, entre outros.

Na esteira dessas questões, o tema do PPP de 2019, que veio de uma indicação da própria SME, versa sobre “Educação Integral e as Metas do Milênio da ONU 2019”.³⁶

Figura 10 – Metas do programa mencionado



Fonte: PPP (2019)

³⁶ Que também aparecem no documento curricular da rede municipal “Currículo da Cidade”, elaborado em 2017.

O referido tema foi indicado pelas coordenadoras como relevante para a SME-SP e Diretoria Regional de Educação (DRE), o que o fez ser selecionado em votação pelos professores e professoras nos últimos meses de 2018. No entanto, a discussão acerca de outras possibilidades e do planejamento desse novo tema, já no começo do ano letivo de 2019, ocorreu de forma superficial e aligeirada em poucos encontros de planejamento.

Sobre o tema da educação integral, vale realçar que se trata de uma discussão forte dentro da unidade escolar, pois esta possui uma especificidade importante dentro da rede, é uma das únicas que oferece ensino integral de dez horas no Ciclo de Alfabetização. A organização começou em 2014 em razão dos preceitos de educação integral do “Programa Mais Educação – São Paulo” e “Mais Educação – Brasil”. Com base na leitura social do entorno, a EMEF acolheu a necessidade de ampliação do horário de permanência escolar de crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental e de uma turma do 6.º ano, iniciando-se um projeto-piloto, experimentado e avaliado positivamente no mesmo ano.

Constam também algumas dificuldades nas condições de ampliação do atendimento verificadas naquela ocasião, tais como a inexistência de professor regente no período oposto ao regular, episódios de falta de parceiros e monitores para assegurar a realização das atividades, falta de ambiente adequado para a turma que ficava rodiziando pela escola em busca de uma sala ou espaço vago, parceiros e projetos que desistiram no meio do caminho, licenças de funcionários que quebravam a regularidade do atendimento.

Mediante a avaliação dos desafios e conquistas, com resultados apontando para a continuidade do atendimento em tempo integral, com a defesa da supervisão de ensino e o apoio da DRE, em 2015, foi possível dar continuidade ao projeto com regência atribuída nos dois períodos de aula – manhã e tarde –, com três turmas do ciclo de alfabetização – 1.º ano A, 1.º ano B e 2.º ano C. Dessarte, cunhou-se uma proposta curricular com atividades que combinaram aprendizagem e ludicidade, aptas a estabelecerem vivências e experiências significativas de desenvolvimento dos “Direitos de Aprendizagem”, no documento sobre o “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) e “Programa Mais Educação São Paulo”, compatibilizando a tarefa escolar com o respeito às características e necessidades da infância.

Além do desafio da criação do currículo e práticas com ele compatíveis, a viabilização dessa iniciativa com as classes do 1.º ano se deu no compartilhamento da mesma sala de aula pelas turmas A e B, com educandos e educadores ocupando o mesmo espaço de referência, em vários momentos simultaneamente. Nos anos seguintes, as salas foram separadas a pedido

das próprias professoras, que avaliaram que a proposta anterior não proporcionava o atendimento adequado às crianças. O PPP de 2015 respeitou o caminho de construção das práticas pedagógicas e, após análise de tais referências, indicou a trajetória da “Educação Integral” e na “Educação por Projetos” do “Mais Educação São Paulo”, com o objetivo de ampliar a permanência dos alunos na escola. Assim, a partir de 2016, o percurso de experiências de planejamento e atendimento em tempo integral previa organização da grade de atividades distribuídas por projetos didáticos, que visavam levar a criança a ser protagonista, investigadora, capaz de descobrir significados, de estabelecer novas relações pelo aprofundamento de conteúdos durante sua realização.

Sequências de aprendizagem variadas que colocam as crianças em interação com materiais e situações concretas, diretamente ligadas à comunicação oral e representação escrita, ao raciocínio matemático e suas representações, ao conhecimento físico e seus fenômenos, ao campo da expressão corporal, artística e tecnológica, trabalhadas de modo a mobilizá-las e desafiá-las a se apropriarem do conhecimento socialmente construído correspondente aos direitos de aprendizagem, propiciando construir novos significados, novas aprendizagens e socialização, com os colegas e professor (PPP, 2019, p. 19).

No entanto, como as atividades dos projetos didáticos com as turmas de Alfabetização ficaram apenas sob a responsabilidade das professoras regentes, é possível dizer que desde 2018 as atividades desenvolvidas nas dez horas de permanência das crianças na escola acabam por ficar muito rotineiras e parecidas com as atividades tradicionais.

No que tange ao ciclo interdisciplinar, as atividades que ampliam a carga horária dependem de professores e professoras com interesse em promover seus projetos para além da carga horária atribuída (30h/aula), em outras palavras, tais atividades contam apenas como “horas extras” e, por essa razão, poucos docentes desenvolvem-nas, o que reduz o número de projetos e a variação das atividades promovidas no turno expandido. Em 2018, os projetos passaram para os chamados “Territórios do Saber” (TS) e foram incluídos nos 4.^{os} anos. O PPP (2019) afirma que, devido ao sucesso pedagógico e à ampliação do saber, em 2019, foi proposta e aceita pelo Conselho de Escola a introdução dos territórios do saber nos 5.^{os} anos. Todavia, o problema de falta de projetos e de professores interessados permanece e as atividades rotineiras desestimulam também a participação dos estudantes.

Sobre o conceito de Educação Integral adotado, de acordo com o PPP (2019) da EMEF, o mais tradicional que encontramos é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas em seu âmbito cognitivo, como também na compreensão de um

sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações, o que traz a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

A concepção de educação integral, em matéria de uma política pública da SME, também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações.

De acordo com o PPP, trata-se de um aumento quantitativo, porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo e, também, qualitativo porque a composição dessas horas e as do período regular são uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivenciados e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

Nada no PPP pondera ou analisa criticamente as questões sobre essa concepção de Educação Integral. Infelizmente, parece que o documento faz uma defesa descontextualizada, com a mera finalidade de ofertar esse tipo de serviço para atender a demanda dos pais e responsáveis pelos estudantes, uma vez que, de modo geral, moram em locais distantes e possuem rotinas de trabalho extensas. Por outro lado, no documento constam poucas e breves passagens que questionam uma perspectiva educacional conservadora e tradicional e que convidam a repensar as ações no sentido de produzir experiências pedagógicas mais sensíveis às diferentes formas de existência.

Avessos à perspectiva de “homogeneização” dos educandos, trabalhamos com a perspectiva de escola inclusiva para todos, na qual as diferenças são desejáveis e desejadas, considerada a diversidade biopsicossocial que compõem *sine qua non* a condição humana. A padronização que buscamos em nossas ações é a do compromisso com a vida, a qualidade do exercício da cidadania e da promoção do ser humano (PPP, 2019, p. 16).

Entretanto, ainda que as questões sociais, históricas e culturais sejam apontadas como importantes condicionantes, tais afirmações não parecem contextualizadas no documento e indicam uma contradição quando atrela a padronização a um compromisso (Qual? Quem se comprometeu?); com a vida (qual vida?); com o exercício da cidadania e da promoção do ser humano (em quais concepções?). Por isso, em quase todas as instâncias, homogeneiza os processos de aprendizagem, sobretudo com relação às faixas etárias e aos ciclos de ensino.

Considerando que o ciclo de alfabetização se caracteriza pelo objetivo de alfabetizar, levando em conta as potencialidades e diferentes modos de aprender, os diversos ritmos e processos intersubjetivos, sócio-históricos e

culturais, sendo fundamental considerar as especificidades da infância na faixa etária correspondente (PPP, 2019, p. 18).

O PPP (2019) destaca que a EMEF está entre as escolas municipais com melhor nota no IDEB³⁷ (4,7). A escola realiza três avaliações externas: Avaliação Nacional da Alfabetização³⁸ (ANA), Prova São Paulo (uma avaliação por semestre) e Prova Brasil. Cita também que a escola apresenta notas superiores à média brasileira e a média do município de São Paulo.

Continuando, o “Projeto Especial de Ação” (PEA) é um curso de formação para os professores da unidade que têm jornada de trabalho com 25 aulas atribuídas com turmas. Os professores que não possuem essa carga didática, aqueles que estão em complementação de jornada (CJ) ou módulo (que não possuem nenhuma turma) podem fazer o curso sem remuneração, contando apenas para pontuação no plano de carreira da rede. No ano de 2019, participaram 44 professores, com dois coordenadores pedagógicos responsáveis. São um total de 144 horas/aula em 77 encontros e duração de duas horas/aula em nove meses.

O tema do curso também foi decidido coletivamente, tal qual: Educação Integral e escola em tempo integral (2019). O estudo iniciou-se sobre essa concepção de educação integral que extrapola o tempo de permanência na escola, compreendendo que a extensão da jornada escolar contribui para que o desenvolvimento multidimensional aconteça, não sendo, porém, pré-requisito para tal. O texto³⁹ e as atividades do PEA prontificam-se a valorizar a qualidade da proposta de educação integral. Nesse caso, ela é promovida como algo capaz de superar a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos, buscando estimular e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a construção do seu projeto de vida e de um mundo melhor.

A fundamentação se dá a partir do Programa São Paulo Integral, por meio da Instrução Normativa da SME⁴⁰ (n.º 13, de 11.09.2018) e pelos documentos oficiais da rede.

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a

³⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação (MEC), é um dispositivo indicador da qualidade, que permite, por meio dos resultados da Prova Brasil, avaliar os componentes de Língua Portuguesa, habilidade de leitura e de Matemática, habilidade de resolução de problemas.

³⁸ Visa aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças do 3.º ano do Ensino Fundamental.

³⁹ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1xsISnePuzwMwjOV3yIMQIWvGY0OdyIrg/view?usp=sharing>. Acesso em: 21 mar. 2021

⁴⁰ Reorienta o Programa “São Paulo Integral” nas escolas da rede municipal paulistana.

sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que as crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo (SÃO PAULO, 2019 p. 22).

Os objetivos do PEA descritos no documento oficial, supervisionado pela diretora da unidade e pela supervisora de ensino, são:

5.1. Estudar o tema a partir de diretrizes educativas normativas, da produção acadêmica e cultural veiculadas por meio escrito e audiovisual, para construção coletiva de embasamento conceitual para a ação junto aos educandos e comunidade.

5.2. Integrar os conhecimentos focalizados nos estudos com as práticas da sala de aula e projetos de ação educativa coletivos, nos anos/áreas do 1º ao 9º ano, fortalecendo o trabalho coletivo de produção curricular e o aprimoramento da prática docente na efetivação dos propósitos do PPP.

5.3. *Aprofundar a construção de ambiente escolar inclusivo, de respeito à diversidade e reafirmação do direito à diferença e a educação ao longo da vida, observando as condições próprias e os direitos de cada educando, visando equidade e ampliação das aprendizagens de conceitos, procedimentos e atitudes.*

5.4. Fortalecer o trabalho coletivo, de modo que se efetive a reflexão teórica, a construção da prática docente e a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola.

5.5. *Ampliar o espaço de reflexão sobre as práticas educativas, respeitando e valorizando a diversidade de modo a promover e atender as diferentes necessidades educacionais de aprendizagem dos alunos (grifos nossos).*

Os destaques positivos são os itens 5.3 e 5.5, que acenam brevemente para a reafirmação do “direito à diferença”, à “diversidade” e às “diferentes necessidades”. Entretanto, essa concepção é colocada em segundo, talvez terceiro, ou quarto plano no que se refere às preocupações do PEA.

Retornando à educação integral, feliz ou infelizmente, o tema também é apresentado como relevante na BNCC (BRASIL, 2018). Para tanto, foram exibidos dois materiais⁴¹ que integram a proposta da rede municipal, essa concepção e os apontamentos da BNCC. Mais uma vez, foi possível perceber uma defesa da concepção por parte de alguns professores e coordenadoras pedagógicas. Na EMEF, ela parece ser a condição do próprio funcionamento

⁴¹ Disponível em:

https://multimedia.getresponse.com/getresponsehe7z1/documents/651985904.pdf?_ga=2.2542259.222421103.1522533810-987094594.1522533810. Acesso em: 4 jun. 2019.

da escola que, ainda que todos e todas apontem a falta de estrutura e recursos, corre o risco de surgirem turmas fechadas por uma suposta falta de demanda da comunidade. As discussões sobre esse ponto não se encerraram e já conseguimos notar uma “desromantização” na fala dos colegas sobre o projeto de educação integral da EMEF. Muitos apontamentos foram feitos para as coordenadoras e para a gestão, entre eles a necessidade de modificar o cotidiano escolar com atividades mais diversificadas, o uso mais frequente dos pátios, da quadra poliesportiva “de cima” da escola, da praça na parte de cima do terreno, a solicitação e planejamento de atividades fora do contexto escolar, tais como peças de teatro, exposições, apresentações, visitas monitoradas, entre outras.

Retomando os documentos que fundamentam e circulam na EMEF, temos também o chamado “Currículo da Cidade: Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2019). Trata-se do documento oficial do município, apresentado pela SME-SP como uma ferramenta pedagógica elaborada a muitas mãos pelos profissionais de nossa rede e resultado de um trabalho dialógico e colaborativo. Não obstante, depois de lançada uma versão prévia, uma espécie de consulta pública para os professores foi solicitada pela SME-SP via preenchimento de um formulário pela internet, mas o formato de consulta a distância afastou a possibilidade de uma participação mais densa e propositiva por parte dos professores e professoras da rede.⁴²

Assim, nas próximas páginas, vocês encontrarão orientações e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem aos estudantes das nossas escolas, respeitando suas realidades geográfica, socioeconômica, cultural e étnico-racial (SÃO PAULO, 2019, p. 10).

Analisando os princípios e tendências do documento, observamos um grande alinhamento dos enunciados do PPP com o documento municipal, em especial, no que se refere a aprendizagens mínimas (ou essenciais), a noção de desenvolvimento integral, os princípios de equidade e educação inclusiva e a veiculação de objetivos educacionais a partir de tendências tecnicistas, sob a roupagem dos termos como “eixos estruturantes”, “objetos de conhecimento” e “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

⁴² O relato dos professores e professoras é que os apontamentos indicados via *internet* nem sequer foram considerados. Não obstante, é possível dizer que o documento foi feito às pressas, em apenas três meses até a versão final publicada.

Matriz de Saberes – Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.

- **Temas Inspiradores** – Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** – Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** – Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- **Eixos Estruturantes** – Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** – Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** – Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019, p. 58).

Como se lê em “organizam os objetos de conhecimento”, “indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes” e “definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e ciclo em cada um dos componentes curriculares”, é possível notar a racionalidade técnica normatizante que circunda a proposta. Ainda de acordo com o texto, tais elementos constituem-se como guias “[...] voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos” (SÃO PAULO, 2019, p. 58).

Por falar em controle (Sociedade de Controle), é importante citar o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). Recurso tecnológico que, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), potencializa o acompanhamento pedagógico dos estudantes pelas famílias, professores, gestores das unidades educacionais (UE), diretorias regionais de educação (DRE) e a própria SME. Seu uso começou em 2014 e, no ano seguinte passou a ser obrigatório. De acordo com a SME, constitui uma exigência “dos novos tempos” e dos próprios professores.

Com a implementação do Programa Mais Educação São Paulo e por meio do SGP, para o ano de 2014, a SME insere as Unidades Escolares em outro modelo de gestão pedagógica. Esse novo modelo de gestão, desenhado no sistema *on-line*, demanda constante empenho de todos os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do processo pedagógico e educativo, em suas várias instâncias, num trabalho integrado com otimização das condições de infraestrutura e promoção de acompanhamento das ações pedagógicas das Escolas (SÃO PAULO, 2014, p. 8⁴³).

⁴³ Portaria n.º 1.224 que institui o SGP na RMESP, em seu artigo 8.º, regulamenta o uso do Sistema de Gestão Pedagógica em substituição ao Diário de Classe impresso a partir da sua implantação e ainda estabelece que a versão eletrônica tem caráter de documento oficial. Disponível em:

Ele possibilita o acesso ao sistema tanto pela rede de computadores como pelo uso do aplicativo em *tablets*. De acordo com a portaria municipal, esse registro vai envolver um contingente de aproximadamente 49.000 professores e 1.900 coordenadores. Nele são registradas informações sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, tais como planejamento anual, diagnóstico inicial da turma, proposta metodológica (procedimentos), planejamento bimestral, avaliação do bimestre, recursos utilizados no bimestre, intervenções pedagógicas, planos de aula, conceitos, notas pós-conselho, acompanhamento das aulas previstas e cumpridas, respostas e as compensações de ausências dos estudantes, frequência dos alunos e dos professores, atividades de compensação, atividades avaliativas, fichas individuais, boletim, replanejamento de um bimestre, foto dos estudantes, aulas de professores substitutos, aulas de professores de projeto, docência compartilhada, um campo de livre produção textual, entre outras.

O que muitos professores e coordenadores demoraram para compreender é que se trata de uma rede bastante complexa, que produz informações e registros das atividades pedagógicas desenvolvidas, logo, dos estudantes, mas também cria mecanismos de governamento e controle dos próprios professores. Isso acontece quando preenchem informações sobre as aulas dadas, conteúdos planejados, aprendizagens, presença ou substituição docente. No documento, esse elemento não está explícito, mas algumas atribuições já demonstram tais aspectos:

a) Nas Unidades Educacionais:

[...] II – ao Coordenador Pedagógico: orientar os Professores na utilização do SGP; acompanhar as informações registradas; registrar, quando disponível no SGP, as informações pertinentes a sua atuação e zelar pelo cumprimento dos prazos para as inserções das informações no Sistema;

III – aos Professores: o registro de suas aulas, de seus planos de trabalho e das frequências, notas/conceitos e acompanhamento pedagógico dos educandos no SGP, dentro dos prazos estipulados pelos Gestores;

[...]

b) Nas Diretorias Regionais de Educação – DREs:

[...] II – ao Supervisor Escolar: acompanhar o Calendário de Atividades registrado no SGP, os Planos de Trabalho dos Professores, o desenvolvimento do processo pedagógico e demais registros e documentos que compõem o Sistema de Gestão Pedagógica;

III – ao Administrador do SGP: apoiar os Administradores do SGP e Equipes Gestoras nas UEs; acompanhar todos os registros efetuados nas UEs, dentro dos prazos estipulados pela SME; disponibilizar aos Diretores Regionais e da DOT-P

os relatórios e gráficos de desenvolvimento do processo (PORTARIA N.º 1.224, 2014).

De acordo com Mathiensen (*apud* BAUMAN, 2001), deslocamos do modelo panóptico para um modelo *sinóptico*. Agora são muitos os que observam poucos, os espetáculos tomam o lugar da supervisão e a obediência aos padrões tende a ser alcançada não mais pela coerção, aparecendo sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa. Trata-se então de dispositivo de controle e vigilância *extraterritorial*, tão amplo, espreado e complexo, em que, diferente do panóptico, o poder se move com a velocidade do sinal eletrônico.

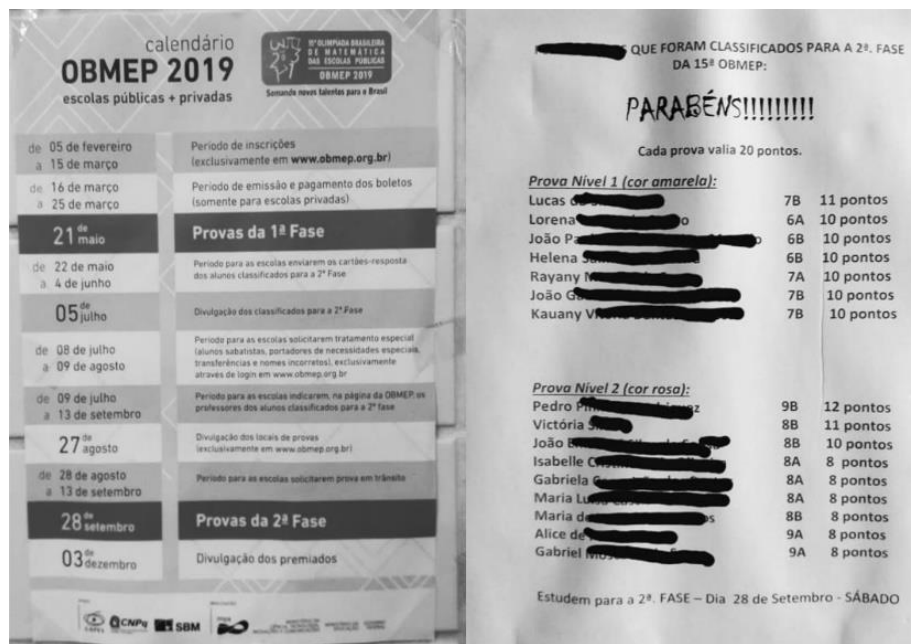
Nessa perspectiva, a estratégia é a de ofertar “liberdade”, que produz sedução, desperta o encantamento estético daqueles que estão “por fora” desse mundo. No *sinóptico*, os habitantes locais observam os globais, aqueles que já não se localizam em nenhum lugar específico porque se deslocam na virtualidade. Sua autoridade é garantida simultaneamente pelo seu distanciamento (não estão localizados, nem podem ser encontrados facilmente) e pela sua proximidade, pois podem ser vistos cotidianamente na internet (CHEVITARESE; PEDRO, 1996).

Deleuze (1992) afirmou que esse tipo de “controle total” já vinha acontecendo. Não precisamos fazer nenhum exercício ficcional para observá-lo. Várias propostas de controle eletroeletrônico estão sendo testadas ou utilizadas. Alguns exemplos disso podem ser encontrados quando se procura “a posição de um elemento em espaço aberto, [de um] animal numa reserva, [de um] homem numa empresa” (DELEUZE, 1992, p. 224). Todos eles podem ser achados por meio de uma espécie de “coleira” eletrônica. Na escola não é muito diferente, por exemplo, quando um professor se atrasa, é comum receber uma mensagem no celular: “Tudo bem? Vai conseguir chegar?”.

Além de paredes, salas, pátios, portões e câmeras, existem na escola outros dispositivos que se articulam com os saberes escolares e que, sem dúvida, ativam traços de subjetividades dentro do território. Alguns correspondem a atividades e eventos com os quais a escola possui pouco contato, geralmente de campanhas de saúde e vacinação. É importante notar que tais discursos acessam a escola na forma de “anexos” curriculares, pois não são frutos de debates, discussões, projetos educacionais da unidade, que passam pelo crivo crítico da comunidade escolar. Ao contrário, entram como campanhas (vacinação, agasalho e abuso de menores) de conscientização, como advertências e alertas desacompanhados de outras atividades pedagógicas.

Destacamos dois exemplos que ilustram tais princípios nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. O primeiro é a divulgação e a participação da EMEF na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no ano de 2019, cuja primeira fase todos os alunos e alunas da escola participaram fazendo as provas na própria escola e dentro do horário letivo.

Figura 11 – Cartazes anexados nas paredes da escola



Fonte: Imagem do autor

Observamos que a Olimpíada de Matemática é algo muito incentivado na EMEF. Como vemos no informativo, os alunos e as alunas aprovados, que obtêm boas posições, são parabenizados e recebem homenagens da direção e professores.

Para Veiga-Neto (1999), nessa perspectiva neoliberal, a escola começa a orientar os futuros sujeitos-clientes a serem mais competitivos e competentes em suas escolhas de consumo. Além disso, boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar – de que são bons exemplos a meritocracia exacerbada, a formação permanente, o ensino a distância, o controle contínuo – reflete a tendência ao empresariamento das escolas. O maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo “lá fora”, o que é visto como a melhor maneira de desenvolver competências para atuar num mundo caracterizado pelo mercado e pela competição (VEIGA-NETO, 1999).

Nesse quadro, vemos o quanto os traços de subjetivação neoliberal são frequentes e valorizados dentro da escola, onde a capacidade em competir torna-se um elemento da maior

importância e, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte.

Em várias paredes da escola também estão anexados cartazes e outros materiais produzidos em atividades pedagógicas planejadas pelos professores. Explicitam os assuntos que estão sendo trabalhados, as tematizações e as representações que os alunos, alunas e os professores possuem, e geralmente atraem muitos observadores.

Figura 12 – Cartaz elaborado pelos estudantes anexado no pátio



Fonte: Imagem do autor

Observemos também o caráter biopolítico dos enunciados “movimente o corpo”, “pratique esporte”, “somos natureza”, “o futuro dependerá daquilo que fizermos no presente”. São comuns na EMEF em questão atividades que envolvam noções de sustentabilidade, ecologia e cuidado com a saúde.

Outro exemplo que vai na mesma esteira das atividades registradas *supra* foi a assistência de uma peça de teatro promovida pela SME-SP no pátio interno da escola.

Figura 13 – Peça de teatro



Fonte: Imagem do autor

O enredo era sobre um astronauta que vivia fora do planeta Terra, devastado pelo desmatamento e pela poluição. O personagem voltava no tempo e repetia a importância de economizar água, energia, não jogar sujeira nos rios ou mares e a fazer reciclagem. Novamente, colocava a responsabilidade sobre a preservação ambiental nas crianças, o que deveria ser responsabilidade de todos, sobretudo aqueles causadores das altas taxas de desmatamento, emissão de poluentes e consumo e exploração de recursos naturais.⁴⁴

Infelizmente, a abordagem dessas atividades tem sido sempre na direção de uma política neoliberal, com ênfase em responsabilizar o próprio indivíduo sobre suas capacidades.

Dessa maneira, a partir dos registros e análises aqui empreendidos, notamos que o território EMEF movimenta linhas absolutamente tradicionais e conservadoras, típicas do modelo *neotecnicista* de currículo.

Saviani (2007) entende que, do ponto de vista pedagógico-didático, a partir da década de 1990, há uma retomada do lema “aprender a aprender” do movimento escolanovismo. No contexto de hegemonia das políticas neoliberais, esse bordão se torna uma das estratégias do capital para reforçar, mais ainda, a concepção educacional *neoprodutivista* e o *neotecnicismo* pedagógico que mantêm a escola atrelada aos interesses produtivo-capitalistas.⁴⁵

⁴⁴ Não são as crianças.

⁴⁵ A partir da década de 1990, no contexto de reconfiguração da concepção educacional produtivista e do tecnicismo pedagógico, o lema “aprender a aprender” é ressignificado e passa a ligar-se “[...] a necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliação da esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2007, p. 432).

Analisando, o que se vê novamente é o *menu* pedagógico moderno completo: normatização, padronização, comparação, expectativas baseadas em “fases de desenvolvimento” e “faixa etária”, dispositivos disciplinares que subjetivam pelo encarceramento, pela ordem e obediência, bem como por aparelhos de controle que subjetivam por fluxos de regulação e estratificação.

Carvalho e Gallo (2017) trazem a questão do poder disciplinar como base do desenvolvimento do capitalismo. Afirmam que não foi pouco o que esse modelo de poder produziu, nada menos do que a conformação subjetiva do ser humano moderno, desempenhando a escola papel fundamental em tal processo.

Assim, de forma explícita, os processos formativos na EMEF também são direcionados pelos interesses do Estado, por exemplo, uma preparação visando o mundo do trabalho, conjugada com uma formação para a cidadania. Percebemos também uma enorme regulação da função social do tempo e espaço escolar, pautada, sobretudo, pela instrumentalização e pelo utilitarismo das experiências lá promovidas. Exatamente sobre esse ponto, Carvalho e Gallo (2017) descrevem o que chamam de “perversão pedagógica”: educamos para conformar as crianças a um dado padrão social e, para isso, inventamos uma infância e enquadramos a criança nessa categoria, de modo que ela precisa ser conduzida até a vida adulta. Perde-se, assim, totalmente o sentido da escola como um tempo do qual o sujeito pode privar-se das tarefas laborais, conforme outros interesses, que não o da produção e do trabalho.

Com efeito, convém-nos demonstrar que a máquina escolar analisada, como equipamento coletivo,⁴⁶ com sua miríade de dispositivos, movimentada por engrenagens, correias e fios, fluxos semióticos muito comprometidos com as subjetividades valorizadas na sociedade capitalística.

O capitalismo se apodera dos seres humanos por dentro. Sua alienação pelas imagens e ideias é apenas um dos aspectos de um sistema geral de servomecanismo de seus meios fundamentais de semiotização, tanto individuais quanto coletivos. Os indivíduos são “equipados” de modos de percepção ou de normalização de desejo, da mesma forma que as fábricas, as escolas, os territórios (GUATTARI, 1985, p. 205).

⁴⁶ Uma escola, por exemplo, é um equipamento coletivo, pois opera os elementos próprios de como modela os seus sujeitos conforme o jogo de forças e de ação de seu coletivo. Como equipamento coletivo, a escola possui seu coletivo trabalhadores da manutenção, da administração, coletivo de alunos, agrupados, conforme os ideais e as representações esperadas para eles (CARVALHO; GALLO, 2017).

Carvalho e Camargo (2015), fundamentados especificamente em Félix Guattari, depois de produzirem uma topologia da instituição escolar, apontam que a escola, assim, é um limiar produtivo de sujeitos-padrão a serem decalcados na sociedade capitalística, porquanto ela reproduz o modo inerente do funcionamento da máquina capitalística, ou, em alguns casos, sujeitos residuais, rejeitados pela máquina, quando suas subjetividades são tomadas como ameaças ao próprio sistema. Assim, na qualidade de instituição modelar, a escola, desde sua arquitetura, suas regras, a disposição de suas hierarquias, seus jogos de acessibilidade aos saberes, os fluxos semióticos de produção de comportamento, de atitudes, de percepções, competências, engrenam-se com a metamodelização capital de nossa sociedade. Em outras palavras, os autores afirmam que a naturalização, a normalização e a modelização subjetiva instituída concorrem, dentro da maquinaria da escola, para o método de sujeição generalizado.

Dessarte, a máquina escolar faz uso de um jogo binário de negatividades e positivities sobre os indivíduos: pune e recompensa; desclassifica e classifica; condena e absolve; desprestigia e prestigia; deslegitima e legitima; invisibiliza e visibiliza para reproduzir o sistema e, conseqüentemente, a subjetividade capitalística dentro das subjetividades escolares.

Carvalho (2018) apresenta fenômeno semelhante, ao descrever a semiótica capitalista na produção de componentes estéticos relacionados com a produção de subjetividades. Para o autor, a máquina capitalística opera pela modelização de uma subjetividade aderente à sua própria demanda:

Estética cujas formas sobrecodificam e descodificam os seus sujeitos por intermédio da produção de fluxos de dispositivos técnico-semióticos que funcionam como campo de autorreferência para a composição dos gostos, dos juízos acerca do belo, da composição subjetiva de si mesmo amalgamada por uma usinagem de modelização afetiva e perceptiva, sempre distribuída numa complexa máquina de fazer valores estéticos negociáveis conforme o padrão capitalista (CARVALHO, 2018, p. 27).

Continuando com a mobilização de um conceitual deleuze-guattariano, indicamos aqui a compreensão de que a escola cartografada segue, novamente como território, produzido por duras linhas de estratificação, como um espaço absolutamente estriado.

Para Deleuze e Guattari (1997b) um espaço é constantemente estriado sob a coação de forças que nele se exercem. Assim, ele é limitado em suas partes, às quais são atribuídas direções constantes, que estão orientadas umas em relação às outras, divisíveis por fronteiras, e componíveis conjuntamente:

Mas é sob uma forma muito diferente, já que o Estado precisa subordinar a força hidráulica a condutos, canos, diques que impeçam a turbulência, que imponham ao movimento ir de um ponto a outro, que imponham que o próprio espaço seja estriado e mensurado, que o fluido dependa do sólido, e que o fluxo proceda por fatias laminares paralelas (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 22).

Portanto, os desejos, as linhas de força e o tipo das relações de poder investigadas apontam para um sistema métrico e dimensional, da ordem, do dogmatismo, das leis, da representação, da castração e do eterno.⁴⁷

Nossa cartografia da EMEF corrobora os achados de Oliveira e Fonseca (2013) e de Costa e Brito (2018) quando observam⁴⁸ que se trata de um local onde tudo (ou quase tudo) é sobrecodificado, demarcado por muros, caminhos cercados, terrenos regulados, desejos limitados, direções preestabelecidas e onde certas subjetividades dominam:

A escola é uma máquina de Estado, portanto, regida por um espaço estriado, limitado. Há sempre uma lei, uma regra, que subordina o ensino e a aprendizagem em um método universal. O espaço estriado da escola impede que as potências singulares saltem os muros curriculares, o movimento é limitado, há sempre uma barreira (COSTA; BRITO, 2018, p. 32).

Para Oliveira e Fonseca (2013), num plano macro, a escola apresenta-se institucionalizada, uma vez que já tem uma língua própria, uma linguagem instituída, um plano de organização e desenvolvimento regido por um aparelho disciplinar e de controle, entre outros. Assim, algumas escolas podem ser tomadas como um território estriado, pois exigem a avaliação por notas (SGP), a reconhecimento dos conteúdos de cada ano, as normas estabelecidas para serem cumpridas (Regimento Escolar), o currículo rígido (Currículo da Cidade, BNCC, PPP) e atividades especializadas e bem definidas (funcionários, professores, alunos e pais). Os autores descrevem que o estriamento não se dá apenas na cobrança do cumprimento das regras de maneira fixa, mas também na expectativa de que elas serão cobradas: os alunos realizam algo esperando a avaliação quantitativa, os pais aguardam certas atitudes a serem cumpridas pelos professores e funcionários, os professores já estipulam previamente formas de aprendizado.

Isso não quer dizer que estamos aqui propondo ou defendendo uma escola sem regras ou códigos de conduta, uma escola, em absoluto, “lisa”. Não é isso. Entretanto, a reprodução

⁴⁷ O espaço liso e o espaço estriado, o espaço nômade e o espaço sedentário, o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado não são da mesma natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 157).

⁴⁸ Diferente da presente pesquisa, as autoras citadas operam por generalização das instituições escolares.

da vida de forma contínua sobre um território altamente estriado provoca-nos uma paralisia moralizante diante das situações, produz uma incapacidade de nos opormos ao poder, às regras injustas e aos desejos e sistemas de pensamento fixos. É algo que nos imobiliza por fluxos reativos, que nos tiram a potência e, de certa maneira, inibem a expansão da vida.

Dessarte, a partir da cartografia aqui exposta, compreendemos que, no espaço escolar contextualizado, há produção de subjetividades dominantes diretamente relacionadas com as subjetividades capitalísticas. É preciso destacar que ela não se materializa como um bloco homogêneo e bem definido dentro do território EMEF. Essa *homogênesse subjetiva* (CARVALHO, 2018) se faz por pequenos traços, por veiculação de princípios, discursos educacionais, que estão nas aulas, nos corredores da escola e em todos os documentos analisados.

Apenas a título de registro, criamos um desenho bastante simples no começo da pesquisa enquanto as subjetividades produzidas na EMEF eram mapeadas. Sem pretender representar ou definir a totalidade do processo, ilustramos, com base nas referências supracitadas, um centro indicado pelas subjetividades escolares dominantes, onde circulam, continuamente, alguns traços que a EMEF veicula e valoriza.

Figura 14 – Traços das subjetividades escolares dominantes



Fonte: Elaborado pelo autor

2.1.1 Entretanto, ainda assim, há quem resista...

Anteriormente, tratamos de cartografar a escola, indicar seus dispositivos, estratégias e formas de intervir na produção subjetiva de seus frequentadores. Vimos que a EMEF mapeada está diretamente relacionada com a produção de sujeitos direcionados aos moldes capitalísticos, meritocráticos, neoliberais. Como equipamento coletivo, a máquina escolar disciplina, separa, confina, vigia e direciona os desejos os e pensamentos. Vimos também que tais dispositivos não servem só para controlar as ações dos alunos, mas também do próprio diretor, professores/as e demais funcionários. Observamos que tais intencionalidades estão expostas em tudo o que acontece na escola, seja pela sua arquitetura, nos documentos e registros, em suas paredes, nas concepções didático-metodológicas e principalmente, pelos saberes pedagógicos veiculados. Projeto, livro-texto, texto na lousa, plano de ensino, planejamento, documentos, registros *on-line*, fila, atividade, prova, nota, trabalho, cartaz, pesquisa, bronca, advertência, suspensão, câmeras de vídeo, chamada, livro-ponto... *Ufa!* A quantidade de dispositivos é enorme.

Não obstante, ainda que seja um território disciplinador, controlador e altamente estriado, ela é também um espaço social complexo, dinâmico, um espaço de encontro, repleto de fronteiras invisíveis, esconderijos, pequenos refúgios, onde se exercem resistências, contrapoderes e linhas flexíveis, pois, da mesma forma que existe poder, há resistência, com indisciplina escapa-se dos dispositivos disciplinares, com fingimentos e tergiversações das mais diversas descontrola-se o controle. Assim, a máquina escolar funciona, produz, mas, mesmo diante de todo o seu poder homogeneizante, às vezes se engasga, emperra...

Tal como na concepção dos processos de subjetivação, nos quais o sujeito não é apenas passivo, receptáculo dos traços de subjetividade indicados, nas atividades pedagógicas os alunos não são meros resignados. Louro (1997) garante que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente:

Os sujeitos não se compõem em uma relação figura e fundo com a paisagem, mas constituem-se como puros efeitos da própria paisagem, produtos e produtores de atualizações de sua imanência. Planos, territórios, paisagens, sujeitos, configuram-se como dobraduras emergentes entre si, em uma composição onde nada pode ser visto isolado, mas como uma cadeia de desdobramentos das dobras (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 137).

De acordo com Oliveira e Fonseca (2006), há um engano quando aceitamos que os trajetos estão dados, que os seguimos de forma indiferente, que não somos atingidos e que não criamos novos trajetos sobre eles. Por essa razão, é importante considerar que, dentro do mesmo território-escola, travam-se lutas permanentes entre os processos instituídos e naturalizados, algumas forças que buscam aprisionar o processo vital por meio de estratégias de normatização e de formas hegemônicas e outras que produzem processos de invenção e de alteridade.

Assim, a fluidez na relação sujeito e território ocorre das mais diferentes formas. Alguns recusam explicitamente, outros tergiversam, fingem, mentem, simulam, negociam, dormem, provocam expulsão ou fogem. A questão é que não importa o que se faça, o que se planeje, execute, alguns, ainda bem, resistem! Professores, funcionários e, especialmente, os estudantes (provavelmente porque são os mais afetados pelos efeitos do disciplinamento e do controle escolar) estão sempre à procura de brechas, criando pequenas estratégias de escape e de fuga.

Retomando sobre o liso e o estriado, Deleuze e Guattari (1997b) pontuam que, por vezes, podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço, já em outras devemos indicar uma diferença muito mais complexa. “Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 157-158).

Passa-se ora do liso ao estriado, ora do estriado ao liso, em movimentos que são inteiramente diferentes, no entanto se encontram e se misturam (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Exemplificam ainda que, mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos, às vezes, bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para recriar um espaço liso.

Analisando o currículo escolar a partir desses conceitos, dizemos que, se a escola aprisiona, ela também produz afetos, e se ela apreende, nela também existe a oportunidade de aprender, provocar bons encontros, aumentando a potência de agir e pensar, rompendo, assim, com a “pista de corrida” rígida do currículo. É possível então, movimentar, desestratificar/desestriar o currículo escolar, quando criamos possibilidades de repensar os valores da escola, nas viabilidades de quebrar o tempo, de improvisar, produzir novos agenciamentos e também abandonar algumas certezas.

Por esse motivo, tal como assinalam Deleuze e Guattari (1997b), o que nos interessa são as passagens e as combinações, nas operações de estriar e alisar. Como o espaço é

constantemente estriado sob a coação de forças que nele se exercem, mas também como ele desenvolve outras forças e secreta novos espaços lisos por meio da estriação.

Nessa perspectiva, rompendo com os fortes estriamentos do território EMEF, diversos professores e professoras promovem ações que desestabilizam as subjetividades dominantes na EMEF. Mesmo que incluídas nos dispositivos e estratégias da EMEF, as pessoas em seus múltiplos agenciamentos, às vezes, em certas ocasiões, conseguem operar linhas flexíveis, que desestruturam a fixidez dos dispositivos escolares.

“Você é mais do que um padrão” foi o nome dado para o projeto desenvolvido por uma professora de português, que, ao descrevê-lo, afirmou que pensou nessa atividade porque tinha ouvido algumas meninas dizendo durante as aulas que “eram feias”, “gordas”, “que precisavam fazer regime”, “e que nenhum namorado ia querer elas assim”. Disse que, ao se deparar com tais discursos, problematizou o que seria então ser “feia” e “gorda” e a relação desses conceitos. Primeiro, ofereceu uma série de revistas para os estudantes, que foram convidados a acessar os textos e imagens, procurando elementos que pudessem indicar alguma coisa sobre a tematização proposta. Os estudantes encontraram inúmeras imagens de pessoas, apontando certos padrões de beleza, saúde e corpo. Ela solicitou que eles recortassem e fizessem um cartaz.

Figura 15 – Cartaz elaborado pelos estudantes anexado no corredor da EMEF



Fonte: Imagem do autor

Depois falaram sobre o que havia em comum nas imagens e qual a relação destas com o que as estudantes estavam “desabafando” sobre “serem feias”, “gordas”, “precisarem fazer regime” e “não arrumar namorado”. De acordo com a professora, as discussões foram acaloradas, tentou-se desconstruir certos discursos preconceituosos, bem como compreender

de que forma tais “padrões” de beleza foram inventados e o quanto estes são subjetivos e provisórios. Apesar de não estarmos na sala de aula com a turma, os registros indicam certa “ruptura” do que normalmente é falado sobre o tema. A atividade demonstra que é possível, inclusive por parte dos/as professores/as, promover determinadas experiências que buscam valorizar a diferença e que rompem com a produção dominante das subjetividades escolares.

Outra atividade desenvolvida na EMEF, no período da manhã, elaborada pela professora de artes, problematizou questões referentes à diferença. Em um contexto em que alguns alunos estavam constringendo e ameaçando alunos negros e *gays*, a professora apresentou materiais que tratavam sobre discriminação e racismo.

Figura 16 – Trabalhos elaborados pelos estudantes anexados no corredor da EMEF



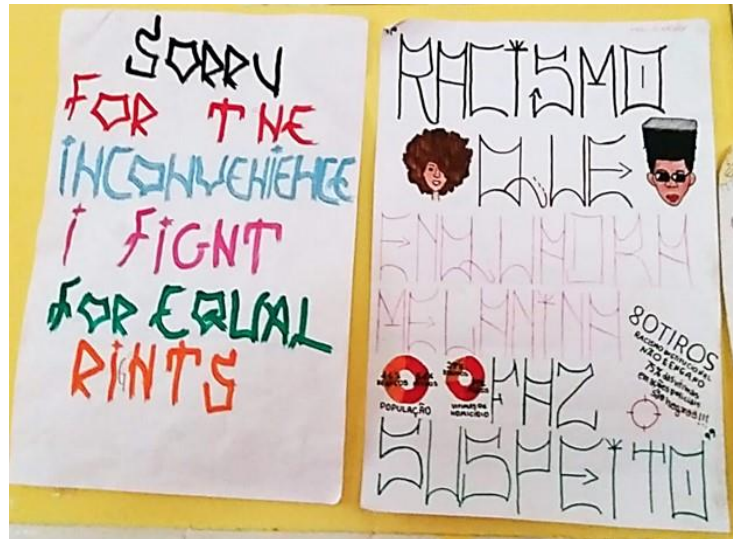
Fonte: Imagem do autor

Durante as aulas, lembraram dois casos bastante tristes que envolviam as questões suprarreferidas. Primeiro, a morte do músico Evaldo Rosa Santos, que teve seu carro metralhado pelo exército brasileiro, por mais de 80 tiros, quando ia com a família para um chá de bebê. Outro caso foi a morte de uma criança chamada Ágatha Vitória, de 8 anos de idade, por bala perdida disparada pela polícia. Falou-se também sobre questões de sexualidade, violência contra pessoas homossexuais e transgênero e, depois de discutirem o tema, elaboraram cartazes que posteriormente foram anexados nos corredores da escola. Entre os escritos, vimos: “LGBTQ+”, “Nunca desista daquilo que te faz sorrir”, “O preconceito faz transparecer mais o caráter de quem julga do que de quem é julgado”, “Pride” (orgulho), “Neguinho de favela *pus* coxinha eu sou suspeito”, “Todos nós temos o *HYPE*”,⁴⁹ “Sorry the

⁴⁹ *Hype* é uma gíria usada para definir algo que está sendo muito repercutido, chamando a atenção das pessoas.

inconvenience, I fight for the equal rights”,⁵⁰ “Racismo que enquadra melanina faz suspeito”, “80 tiros, racismo institucional não é engano”.

Figura 17 – Trabalhos elaborados pelos estudantes anexados no corredor da EMEF



Fonte: Imagem do autor

Importante ressaltar que as ações supradescritas não compuseram datas comemorativas, datas de homenagem ou de reconhecimento da luta de determinados grupos culturais. Também não foram cópia ou recomendações de algum evento, não estão na BNCC ou indicadas por currículos ou materiais prescritos. São atividades criadas pelas professoras com seus alunos, sem consulta ou necessidade de prévia aprovação por algum colegiado da escola, sem prazos ou metas preestabelecidas. Houve espaço para a criação por parte dos alunos e alunas, bem como tempo para debate e análise crítica dessas problematizações. Por isso, são importantes registros que ilustram forças e resistências opostas às demandas tecnicistas e conservadoras.

Para ilustrar as contracondutas e as linhas de fuga que os estudantes lançam para dentro da escola, citamos o caso de jovem matriculado desde o ano de 2018. Em 2019, durante o segundo semestre, a escola procurou insistentemente a família do menino solicitando que o levassem ao psicólogo ou psiquiatra para que pudessem receber um “laudo” sobre o estudante. Em dada ocasião, a coordenação pedagógica e alguns professores e professoras elaboraram, conjuntamente, um relatório pedagógico encaminhado à família, de modo que pudessem procurar outros especialistas.

⁵⁰ Desculpa o inconveniente, eu luto por direitos iguais (Tradução livre).

O estudante Jonas,⁵¹ atualmente matriculado no 7.º ano B, tem autonomia para realizar as atividades de vida diária (alimentação, higiene e locomoção), tem boa frequência na escola, mas não participa nem realiza a maioria das atividades propostas em sua turma. Demonstra comportamentos e falas imaturas quando comparado com estudantes da mesma faixa etária. Apresenta preferência de brincar e interagir com crianças menores e mais novas. Em geral, o estudante não entra na sala de sua turma/aula ou sai sem pedir a autorização dos professores. Constantemente ao ser encontrado e questionado por “passear” pela escola ele inventa histórias como “está em aula de educação física”, que “não gosta de determinada disciplina”, que “saiu para beber água ou ir ao banheiro” ou “porque o professor deixou”. Jonas prefere os ambientes externos como quadras, horta e parque, sempre em atividades fora de contexto de sua turma, isolado ou próximo de turmas de estudantes menores. Quando solicitamos que retorne para sua sala de aula/turma ele demonstra aceitar e entender, mas logo que se afasta faz opção por novo espaço ou atividade. Por isso, o estudante demonstra não reconhecer a dinâmica escolar e sua rotina, apresenta dificuldades de aprendizagem, não traz os materiais adequados ou solicitados para as aulas, não faz os registros das aulas, interage pouco com sua turma, não criou vínculos com estudantes da mesma turma e da mesma faixa etária. Observamos desenvolvimento e comportamentos atípicos para um adolescente de sua idade.

O texto foi compartilhado por *e-mail* com os professores e professoras da unidade, de modo que todos puderam acrescentar mais informações e validar o que já estava escrito. Em nossa compreensão, o que que lemos *supra* é um grito de socorro da escola, do Estado e de seus agentes. Usam critérios modernos, racionalizantes, táticas de confissão e disciplina, para a manutenção da ordem e das metas da instituição. Contudo, com Jonas não adianta. Jonas alisa os estriamentos do território, ele torna tudo maleável, tudo vira heterotopia, e, para isso, produz estratégias absolutamente elaboradas (que uma pessoa com pouca inteligência não seria capaz), dizendo que “está em aula de Educação Física”, “saiu para beber água ou ir ao banheiro”, “diz que o professor deixou”, “não traz materiais adequados ou solicitados para as aulas”. Não dando conta de disciplinar, controlar e colocar Jonas em sua subjetividade dominante, a escola grita, pede socorro para a família, para psicólogos. Um grito do tipo “Não podemos com ele, é diferente, é pura linha de fuga”.

O relato *supra* nos fez lembrar a pesquisa de Giglio e Nunes (2018) que, a partir de uma perspectiva foucaultiana, investigaram as aulas de Educação Física a fim de compreenderem as condições de governo dentro do espaço escolar. Os autores afirmam que a escola mesmo sendo um ambiente de clausura, obrigatório e de controle, já se apresenta como possibilidade heterotópica. De acordo com os autores, na perspectiva de Foucault, o conceito de heterotopia serve para destacar espaços que estariam fora de qualquer significação

⁵¹ Nome fictício.

definitiva, são lugares de passagem, que funcionam em condições contra-hegemônicas, assim, espaços de transgressão da norma, que em condições normais seriam lugares silenciados, marginalizados, espaços do Outro.

Os autores indicam também que, se a educação é um aparelho poderoso de controle e disciplinamento dos sujeitos, a chegada dos alunos à quadra para a aula de EF faz dela outra coisa, outro espaço. Em suas infinitas formas, parece que, nesse momento, ela permite aos alunos escapar das técnicas de captura, estratificação, classificação, hierarquização, enfim, de sujeição, e propicia a promoção, mesmo que extemporaneamente, de estratégias para se livrar das amarras que a escola lhes impõe. Assim, ainda que sem licença ou autorização, as crianças transformam certos dispositivos num espaço de vivência fugidia, de lazer, um ambiente lúdico, ligeiro e fugaz que não possibilita sequer pensá-la como problema, que implicaria certa supressão e expansão de seus “usos” por parte das crianças. Enquanto a ordem não é restabelecida, tais espaços permanecem como heterotopia com aspectos de carnavalização das normas.

São heterotopias que permitem a experiência de si, mesmo que temporárias e fragmentadas, nas quais se exercita a masculinidade, a feminilidade, a sexualidade, a malandragem, a infância peralta entre outras formas determinadas de ser ou, ainda, a possibilidade de transgredir os limites impostos por essas identidades e criar outras. Enfim, permite viver a experiência-limite, a transgressão. São heterotopias da infância, que, como invenção dos adultos, apronta, desestabiliza e potencializa a vida (GIGLIO; NUNES, 2018, p. 609).

Como estratégias de resistência que permitem as lutas contra as formas de dominação, elas se renovam e se multiplicam a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos. Nessas relações, várias heterotopias podem surgir. Por outro lado, esses movimentos não são nem podem ser definitivos, pois estarão sempre diante de um trabalho microanalítico, voltado para o controle dos corpos nos espaços e dos vínculos e identificações temporárias.

Tais dimensões, macro e micro, produzem uma tensão no território-escola por onde pulsa a vida. Uma vontade de eternidade, de conservação do *status quo*; e, outra, de destruição do presente que afirma o mesmo, de busca de novos trajetos [...]. Visualmente, é como se o mesmo território fosse constituído por dois espaços diferenciados. Um espaço estruturado, já marcado, estriado; e, outro, liso, cheio de potencialidades a serem atualizadas (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 142).

Jonas e os professores e professoras supracitados são apenas alguns registros de vetores que agem no território escolar promovendo fluxos num sentido oposto àquele das

subjetividades escolares dominantes. São momentos imprevisíveis, aligeirados, camuflados, que não constam nos planos, mas momentos ricos que fazem a escola se abrir para a singularização das subjetividades, instantes de criação, quando a máquina escolar não dá conta de controlar tudo.

Evidentemente, os espaços lisos por si sós não são liberadores. Mas é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários. Jamais acreditar que um espaço liso basta para nos salvar (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 189).

Por essa razão, é importante ressaltar que não temos o objetivo de abominar tudo o que compõe a instituição escolar, muito menos de romantizar determinadas práticas. Nosso intuito é analisar a produção subjetiva escolar, indicando que, ainda que a máquina seja forte e que a produção subjetiva dominante seja monstruosamente disciplinadora, controladora e estriada, invariavelmente, *as pessoas resistem!*

2.2 Mapas do dispositivo Educação Física: entre os rastros da tradição e da contemporaneidade

Significada como um componente responsável pelo trato pedagógico com o corpo, a Educação Física, historicamente, por conta de inúmeras pressões institucionais, assumiu diferentes perspectivas e funções sociais. Constituídas por distintos elementos, tais perspectivas se fundamentam em variadas concepções de corpos de conhecimento (objetos), objetivos educacionais, princípios pedagógicos, orientações didático-metodológicas, critérios de avaliação, bem como outros inúmeros microdispositivos, alguns bastante sutis.

Considerando o componente Educação Física da referida EMEF, é importante compreender que sua ocorrência, tal como é versada, não é fruto apenas da decisão de um professor ou professora. A Educação Física vivenciada no local é o resultado de uma experiência complexa, contingenciada por uma infinidade de rastros, tais como da formação inicial e continuada de cada docente, das expectativas que os estudantes, famílias e sociedade possuem, das diretrizes curriculares oficiais, das experiências tradicionalmente desenvolvidas com o componente, de decisões estético-políticas e culturais dos sujeitos participantes, enfim, de uma grande composição de elementos.

Por conseguinte, uma cartografia e análise (em tom mais genealógico) de todos esses elementos nos processos de produção das subjetividades escolares são parte cabal das

escolhas e experimentações que aqui pretendemos criar. Destacaremos dentro das principais perspectivas curriculares da Educação Física a compreensão e as propostas que elas possuem, indicando assim, direta e indiretamente, quais tipos de subjetividades são valorizados/desejados. O intuito permanece o de romper com determinadas práticas (tradicionais ou mais contemporâneas) cujos efeitos convergem para as subjetivações dominantes – homogêneas, ligadas às subjetividades capitalísticas.

Para tanto, recorreremos à divisão desses rastros em dois momentos: o primeiro faz um mapa das subjetividades com base numa análise mais histórica e genealógica; e, no segundo, cartografamos o componente com base nas intensidades e linhas das mais contemporâneas que atravessam a Educação Física e que por essa razão confluem no território da EMEF.

2.2.1. Nos rastros da tradição

A partir de uma análise crítica das propostas educativas nas diferentes pedagogias da Educação Física, Ghiraldelli Júnior (1987) assinala o objetivo e os conhecimentos veiculados de cada perspectiva. Nunes e Rúbio (2008) apontam as identidades contidas em cada perspectiva. Neira e Nunes (2006; 2009a) descrevem as características de cada perspectiva curricular, relacionando-as com os sujeitos almejados em cada uma delas. Com base nesses autores, é possível afirmar que a Educação Física, como prática sistematizada e institucionalizada, foi influenciada, a princípio, pelas instituições militares e, posteriormente, pela medicina, sendo promovida inicialmente com o nome “Gymnastica”, na forma do que chamamos de métodos ginásticos. Ressalta-se a influência do método alemão⁵² idealizado por Friedrich Ludwing Jahn; método francês⁵³ proposto por Francisco Amoros Y Ondeano; e do modelo sueco⁵⁴ criado por Pier Henrich Ling.

De acordo com Nunes e Rúbio (2008), no ano de 1870, o método alemão é consagrado como método oficial do exército brasileiro até o ano de 1912, quando então é substituído pelos métodos francês e sueco. Oficialmente, apenas em 1921, sob forte influência militar, por

⁵² O primeiro a ser introduzido no Brasil, inspirado nas atividades militares, propõe que um período do dia seja dedicado aos exercícios físicos como correr, saltar, arremessar, lutar, exercícios ginásticos, movimentos rítmicos e a utilização de aparelhos inspirados em situações de guerra.

⁵³ Trazido pela Missão Militar francesa, esse modelo de ginástica era militar por excelência. Foi idealizado, buscando a educação integral do ser humano se baseava nos exercícios físicos, estabelecendo relações entre o físico e a moral.

⁵⁴ É caracterizado por uma concepção anatômica, ginástica corretiva, com base nos princípios das ciências biológicas que foram incorporadas pela o sistema de educação. A ginástica sueca preocupava-se com a execução correta para melhoria da saúde, culto ao corpo e preparação para o trabalho. Chega às escolas brasileiras em 1901, aproximadamente no mesmo período do Método Francês, deixando o modelo alemão como exclusividade militar.

meio de decreto, a Educação Física passa a adotar o método francês na rede escolar. Inicialmente exclusivos para a classe dominante, os objetivos compreendiam o desenvolvimento físico e moral, demonstrados na retidão do corpo, no ar de requinte, elegância e no aspecto saudável. Em outras palavras, visava-se à formação de sujeitos fortes, formados para assumir postos de liderança na sociedade (NUNES; RÚBIO, 2008). As concepções de sociedade que fundamentavam tais métodos se baseavam inicialmente no estabelecimento das subjetividades próprias do capitalismo do meio do século XIX, com a instituição de duas classes sociais absolutamente distintas, a burguesia, como classe economicamente dominante, e o proletariado.

Mais especificamente ao contexto brasileiro do começo do século XX, justamente quando a Educação Física adentra na máquina escolar, a preocupação higienista com a população ainda era central. Isso remete a todas as transformações sociais ligadas à Proclamação da República, à abolição da escravatura e aos processos de migração ocorridos na época. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1987, p. 17), a Educação Física Higienista é “uma concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma ‘sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo’”. Socialmente destacamos a crescente industrialização, urbanização e o rápido desenvolvimento econômico das grandes cidades, assim como o estabelecimento de normas sociais inspiradas nas sociedades desenvolvidas da Europa e da América do Norte. O conhecimento veiculado pelas propostas apresentava pouca variação, de caráter meramente instrumental, e se dava a partir de atividades como correr, saltar, arremessar, lutar, movimentos ginásticos com e sem a utilização de aparelhos, movimentos rítmicos e simulações de movimentos de guerra.

Conforme Silva (2012), esse “corpo saudável” seria produzido por meio da ginástica, construída a partir de bases científicas, em especial sobre os saberes oriundos da fisiologia e da anatomia, os quais também prescreviam atividades diferenciadas para meninos e meninas. No que se refere a essa separação, os exercícios físicos para as mulheres deveriam ser adaptados à “natureza” frágil das futuras mães, ou seja, a prescrição de atividades físicas voltadas para o público feminino deveria sempre buscar a construção de um corpo apto à reprodução. Para os autores, esses fatores acabavam por difundir com muita força a matriz hétero como norma a ser seguida pelos indivíduos. Mais especificamente sobre as práticas de governo e controle, estas se apresentavam como foco na obediência e na reprodução mecânica dos movimentos, não havia espaço para qualquer tipo de análise, de posicionamento crítico ou flexibilização dos métodos.

Por volta dos anos 1920, conforme Carvalho (1997), é possível perceber uma sutil mudança no discurso pedagógico no Brasil. Sob influência de um movimento renovador denominado “Escola Nova”, a educação passa a ser entendida como um dever do Estado, em uma concepção obrigatória, gratuita, laica e para ambos os gêneros.⁵⁵ Destacam-se os nomes de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Almeida Júnior e, nos Estados Unidos, um de seus maiores formuladores foi o filósofo norte-americano John Dewey. O movimento escolanovista propunha métodos e estratégias de ensino explicitamente contrários à educação tradicional, atentando para procedimentos mais democráticos e centrados na figura do aluno. Para seus incentivadores, as condições de aprendizagem adequadas se davam a partir da valorização das crianças, compreendendo seus comportamentos por meio da biologia, psicologia social, psicologia evolutiva, sociologia e filosofia.

De acordo com Saviani (2007), o período situado entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da Educação Nova); no momento seguinte já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna⁵⁶. De forma geral, o movimento escolanovista propunha métodos e estratégias de ensino explicitamente democráticos e centrados na figura do aluno, ou seja, as condições de aprendizagem adequadas se davam a partir da valorização das crianças, compreendendo seus comportamentos por meio da biologia, psicologia social, psicologia evolutiva, sociologia e filosofia. No âmbito da Educação Física, o escolanovismo fez ferrenhas críticas aos métodos ginásticos, defendendo o corpo em movimento como um meio educativo para outras dimensões do desenvolvimento. Essa nova concepção Ghiraldelli Júnior (1987) denominou de Educação Física Pedagógica.

Tanto a Educação Física Higienista como a Educação Física Militarista não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente *educativa*, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares. A Educação Física Pedagógica é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 19).

⁵⁵ Saviani (2007) aponta três vertentes do movimento renovador, uma denominada liberal-idealista, representada por Júlio de Mesquita Filho, Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos, uma segunda concepção liberal-pragmatista, representada pelos autores citados no texto e uma terceira concepção socialista, representada por Florestan Fernandes.

⁵⁶ Predominância demonstrada já na composição da comissão constituída em 1947 para elaboração do projeto da LDB, composta majoritariamente por membros dessa corrente pedagógica. Vê-se essa influência inclusive a partir da renovação que se fez necessária inclusive dentro das escolas católicas (SAVIANI, 2007).

Com relação aos conhecimentos caros à Educação Física, existe uma grande modificação com a inclusão de atividades de brincar, atividades de resolução de desafios motores e a ênfase nas atividades lúdicas. Para Nunes e Rúbio (2008), é possível afirmar que na Educação Física a inserção do jogo marcou esse período de transição de propostas curriculares. Não obstante, as maiores transformações ocorrem nas formas de governamento e controle. A centralidade dada à figura do professor, os aspectos doutrinários, disciplinadores e assimétricos dos métodos conservadores tradicionais passam a ser questionados. Dewey, por exemplo, enfatizava a importância do ensino de conhecimentos que tivessem relação direta com os aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade, ponderando sobre a necessidade de um ajustamento social por meio de experiências em que a escola deve retratar a vida. De forma geral, há uma inédita valorização de aspectos afetivos, atitudes, preocupação com a participação, interesse e socialização das crianças. As técnicas e os métodos de ensino absolutamente assimétricos se invertem; agora, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e, para uma educação compreendida por métodos ativos, é necessário o uso de muitos recursos didáticos orientados por três princípios: individualização, liberdade e espontaneidade.

Em meados dos anos 1960, ainda em tempos de crescente urbanização e desenvolvimento econômico, a educação brasileira sofre influência de outra vertente pedagógica vinda dos Estados Unidos da América, o tecnicismo educacional.⁵⁷ Um importante marco dessa concepção é o livro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt⁵⁸ (1918). Inspirado no processo fabril do taylorismo, propunha que a escola funcionasse como uma empresa, num modelo claramente voltado para a qualificação da mão de obra industrial, cujo objetivo primordial era o controle social. Destacam-se na concepção tecnicista, além dos trabalhos de Bobbit, os escritos de Ralph Tyler⁵⁹ e Robert Mager,⁶⁰ cujo paradigma curricular também se centra na organização, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos de ensino.

O termo currículo era entendido mais como um programa ou projeto a ser seguido, próximo, portanto, de sua origem etimológica “currere” (do latim): “carreira”, “percurso”.

⁵⁷ O tecnicismo americano se traduziu em duas propostas distintas, uma proposta por Franklin Bobbit (1918), inspirada nas teorias administrativas e nos processos fabris, e outra proposta por John Dewey, que se desenvolveu no Brasil dentro do próprio movimento da Escola Nova.

⁵⁸ Dewey já tinha em 1902 escrito um livro que em que o termo currículo figurava no título, *The child and the curriculum*. No entanto, Silva (2011, p. 23) afirma “que a influência de Dewey não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit na formação do currículo como campo de estudo”.

⁵⁹ No Brasil, seu livro de maior impacto foi *Princípios básicos de currículo e ensino*. Ver referência completa em Tyler (1974).

⁶⁰ No Brasil, seu livro de maior impacto foi *Análise de objetivos*. Ver referência completa em Mager (1983).

Primeiramente, a preocupação era voltada à organização dos conteúdos, pois o conhecimento a ser transmitido, por ser científico, era dado como neutro e inquestionável. Na prática, a função social da escola continuava a ser a formação de trabalhadores, de indivíduos dóceis, com iniciativa e capazes de trabalhar de maneira eficaz, agora, um pouco mais especializados, por conta da necessidade de uma formação profissional mais tecnológica. O reflexo na Educação Física ocorreu por meio da crescente valorização do esporte. Concebido como um importante conteúdo, o intuito da proposta eram as aprendizagens que se desenvolviam a partir de sua prática, pois, além de ensinar regulamentos, especialização e conformação de papéis, neutralidade, competição, cientifização e eficácia, sua prática oferecia condições para avaliação e comparação de resultados, utilizando critérios de padrões de movimento. Ghiraldelli Júnior (1987) denominou essa perspectiva de “Educação Física Competitivista”. A análise do autor indica que o esporte é um aríete das classes dirigentes na tarefa de desmobilização da organização popular. Afirma ainda que o desporto, de forma geral, faz parte daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante e é oferecido pelos meios de comunicação à população por meio de ação governamental com o objetivo de dirigir e canalizar energias.

Para Nunes e Rúbio (2008, p. 61), o currículo esportivo da Educação Física possui como objetivo a formação do aluno-atleta, “[...] promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras”. Não à toa, em tempos de ditadura militar, esse modelo, denominado por Neira e Nunes (2006) de “currículo técnico-esportivo”, tornou-se hegemônico, pois traduzia simbolicamente as ideias de perseverança, luta, vitória, patriotismo e desenvolvimento nacional. Nessas circunstâncias, a validação dos mais aptos, as identidades, sustenta e afirma sua condição técnica, enquanto os menos habilidosos, os diferentes, mantêm-se afastados de qualquer possibilidade de se validarem como sujeitos.

Para Soares (2006), continuava como uma pedagogia higiênica que visava a um investimento ainda maior na intimidade e no controle biopolítico dos corpos. Esse controle sobre a vida também se evidencia nos aspectos de gênero, pois o esporte tornou-se algo ainda mais separador, sexista e difusor da heterossexualidade do que a ginástica.

No fim dos anos 1970, chega ao Brasil o método psicocinético de Jean Le Boulch (1986), um dos precursores da utilização da educação psicomotora nas aulas de Educação Física. Tal concepção surgiu na França, em 1966, como alternativa à chamada educação esportiva, em razão de os professores não conseguirem desenvolver uma educação integral do corpo. Para Le Boulch (1986), a psicomotricidade preocupa-se com a formação integral dos alunos, trabalhando na intersecção dos processos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores.

Como exemplos dessa proposta, temos os trabalhos de Freire (1989), Negrine (1983) e Mello (1989). Freire (1989), por exemplo, descreve densamente as teorias do desenvolvimento humano em que fundamenta sua proposta, além de apresentar as características da etapa que ele chama de primeira e segunda infância. Também propõe brincadeiras e materiais pedagógicos para essas fases, discorrendo sobre seus eventuais benefícios para o desenvolvimento motor, sócio-afetivo e cognitivo. Ao discutir a função social da Educação Física, o autor elenca três aspectos que considera importantes: educação do movimento, educação pelo movimento e educação para o movimento. Defende que a Educação Física seja uma educação de corpo inteiro.

Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente (FREIRE, 1989, p. 21).

Nunes e Rúbio (2008) asseveram que a Educação Física, na concepção de “educação pelo movimento”, visa contribuir para o desenvolvimento da criança e que dela dependem sua personalidade e o sucesso escolar, ou seja, volta-se à prevenção das dificuldades escolares e ao desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio de mecanismos de regulação da inter-relação sujeito e meio. Com relação aos conhecimentos veiculados em Freire (1989), o jogo e a brincadeira aparecem como conteúdos centrais do currículo de Educação Física. O autor defende que na escola deva predominar o jogo educativo, isto é, o jogo como recurso pedagógico.

A visão funcionalista atribuída à Educação Física é desvelada, uma vez que as atividades propostas têm por objetivo aprender a contar, formar palavras, entre outras. Espera-se, então, que por meio dos jogos a criança desenvolva certos comportamentos padronizados: habilidades motoras, habilidades cognitivas, noções de tempo e espaço, manipulação fina de objetos e também desenvolvimento de lógicas de seriação, conservação e classificação, até a possibilidade de desenvolver a cooperação, a solidariedade e o respeito às regras.

Creio, na minha parte, que todas as propostas sérias de desenvolvimento poderiam ser realizadas dentro do jogo, aproveitando seu caráter lúdico. No entanto, não caímos no exagero. Escola alguma poderia ser só jogo, nas escolas infantis, mesmo aquelas sem orientação escolar, o que a criança faz contém uma mistura inseparável de jogo e trabalho (FREIRE, 1989, p. 76).

O autor cita como exemplos de atividades pedagógicas: “pular corda com separação de sílabas”; “zerinho com letras”; “composição de palavras pulando corda”; “pular corda com números e operações” (FREIRE, 1989, p. 188-190), entre outras.

Ainda acerca dos conhecimentos veiculados por essa concepção, Borges (2017) aponta que o enunciado referente ao currículo psicomotor opera em duas direções acionando sentidos antagônicos: por um lado, alardeia que garantirá o desenvolvimento dos aspectos funcionais de aprendizagem, em alusão à suposta potencialidade da proposta psicomotora; por outro lado, anuncia que servirá de esteio para outras disciplinas. Assim, a Educação Física não tem uma finalidade específica, ela é projetada como uma disciplina secundária, que poderá auxiliar, por meio do movimento, no alcance dos objetivos de ensino característicos de outras disciplinas escolares, como Português e Matemática.

Voltando ao contexto social e político do País, nos anos 1980, com o fim da ditadura militar, a redemocratização e a consolidação da Educação Física no campo acadêmico,⁶¹ diversas críticas aos modelos educacionais vigentes na época foram elaboradas. Surgem novos discursos na área pautados pelas ciências humanas, que buscavam ampliar o debate sobre a especificidade e a função social da Educação Física, como área de conhecimento.

No final dos anos 1980, com a divulgação das pesquisas em Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora, ganha força no cenário curricular da Educação Física outra proposta tecnicista fundamentada em aspectos biológicos e psicológicos, baseada no desenvolvimento humano. O chamado “currículo desenvolvimentista” (NEIRA; NUNES, 2006) tem como objetivo garantir o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social do educando a partir da aprendizagem de habilidades motoras, respeitando as características de cada fase do desenvolvimento motor.⁶² Por essa razão, as atividades devem seguir uma ordem de habilidades, das mais simples, denominadas fundamentais, para as mais complexas, chamadas de específicas (TANI *et al.*, 1988). Para seus defensores, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (TANI *et al.*, 1988, p. 2).

⁶¹ Como surgimento das ciências aplicadas ao esporte e o aumento do número de pesquisas, realizadas em cursos de pós-graduação fora da área.

⁶² Tinham como referência as teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget e nos estudos de David Gallahue. Ver Tani *et al.* (1988).

Voltando ao contexto social e político do País, diversas críticas aos modelos educacionais vigentes na época chegam ao Brasil. Destacam-se os trabalhos do sociólogo inglês Michel Young, cuja preocupação central é a conexão entre conhecimento e poder, os ensaios dos franceses Louis Althusser, Pierre Bourdieu,⁶³ Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot⁶⁴ e Roger Establet. No bojo desse questionamento, a partir das teorias críticas de currículo, ressaltam-se tanto o caráter histórico quanto o social do conhecimento escolar. Denunciam que o currículo escolar não tem nada de neutro, pois inclui determinados conteúdos em detrimento de outros, e, por essa razão, o currículo é entendido como historicamente construído e imerso em relações de poder. De acordo com Silva (2012), um dos maiores méritos das propostas pedagógicas elaboradas após esse período, além da crítica à visão biológica e à esportivização excessiva das aulas, foi o fato de ter iniciado uma preocupação com os aspectos culturais, entre eles, as questões relativas ao gênero⁶⁵.

No Brasil, tais teorias influenciam a “pedagogia libertadora” de Paulo Freire (1980), “pedagogia histórico-crítica” desenvolvida por Dermeval Saviani e a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, de José Carlos Libâneo. Adentram outros discursos na área, pautados pelas Ciências Humanas, que buscaram ampliar o debate sobre a especificidade e a função social da Educação Física, como área de conhecimento. Nessa concepção, a Educação Física não teria mais a função de produzir e selecionar talentos esportivos, tampouco lhe caberia a missão de desenvolver corpos saudáveis e higiênicos por meio dos métodos ginásticos. Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando abordar “os temas da cultura corporal”, ou seja, a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída, quais sejam o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Neira e Nunes (2009a) denominaram de “currículo crítico”.

A partir da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, o Coletivo de Autores (2012) propõe a chamada Educação Física crítico-superadora, defendendo um novo papel social, a Educação Física como área de intervenção pedagógica, em uma nova epistemologia: “a expressão corporal como linguagem”, ou a “cultura corporal de movimento”. “Nessa

⁶³ A partir da Teoria da Reprodução Social, de Bourdieu e Passeron (2010), a função social da escola é reproduzir as condições de classe, isso porque o currículo escolar está baseado na cultura dominante, na linguagem dominante, transmitido por meio de qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, designadamente o capital cultural e o relacionamento com a cultura e o saber.

⁶⁴ Baudelot e Establet (1971) corroboram o papel atribuído à escola burguesa, reiterando sua função distributiva dos indivíduos para postos de trabalho em determinação da sua condição social, quer na posição dos explorados ou do lado da exploração.

⁶⁵ A forte tendência em defender as turmas mistas contribuiu para que, nos finais dos anos de 1990, tal prescrição se materializasse nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contudo, não avançaram na crítica à matriz hétero (SILVA, 2012).

perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 43).

Por meio do conhecimento das condições sociais de sua elaboração e da valorização de sua própria parcela da cultura, denominada “cultura corporal de movimento”, o currículo crítico visa proporcionar à cultura dominada condições para libertar-se da dominação e alienação impostas pela ideologia capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 2012). De acordo com os autores, o esporte, a aptidão física e os padrões de desenvolvimento têm contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 28).

Ainda sobre o que se refere ao conhecimento veiculado pela proposta, a perspectiva crítico-superadora defende que os estudantes acessem os conhecimentos científicos mais elaborados, apropriando-se então de um conhecimento que deles foi expropriado anteriormente pela classe dominante, sendo, assim, o próprio meio e resultado das lutas de classe.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 20).

O Coletivo de Autores (2012) apresenta quatro princípios para seleção dos conteúdos: a relevância social, a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, a contemporaneidade do conteúdo e a simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade. Tais elementos trazem para a área a ideia de que uma pedagogia mais apropriada deve versar não apenas sobre como ensinar, mas também sobre como elaborar conhecimentos, valorizando a contextualização dos fatos e a retomada do processo histórico.

Outra perspectiva crítica da Educação Física é a chamada perspectiva crítico-emancipatória, proposta por Elenor Kunz, inspirada na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Propõe uma didática comunicativa, que, de acordo com Kunz (1994), deverá fundamentar a função de esclarecimento e prevalência racional de todo o agir educacional.

É através da autorreflexão que a pedagogia crítico-emancipatória oportuniza aos alunos perceberem a coerção autoimposta de que padecem, visando com isso superar o poder dessa coerção, na direção de um estado “maior de liberdade e conhecimento de verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação (KUNZ, 1994, p. 32).

Nunes e Rúbio (2008) descrevem que, de modo geral, essas perspectivas críticas afirmam que a relação educação-sociedade é influenciada dialeticamente, marcada por relações de poder, isto é, a escola é influenciada pela sociedade, que também pode ser influenciada pela escola. O intuito, então, é fazer o educando se aproximar dos domínios da cultura dominante, levando-o a se apropriar desse *lócus* social de forma igualitária. Na pedagogia crítica, os sujeitos deverão assumir identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade é estruturada.

Sob o efeito de uma configuração social e econômica bastante complexa e baseada no capitalismo, no grande desenvolvimento das tecnologias da informação, na globalização e, principalmente, na ideologia neoliberal, o campo da educação e, conseqüentemente, a área da Educação Física sofrem novas transformações. A partir do projeto neoliberal, a educação é vista novamente pelo viés tecnicista, acrítico e homogeneizante. Em resposta a tais contingências ressurge na Educação Física uma perspectiva curricular cujos objetivos pautam-se pelo cuidado individual com a saúde e pela instauração de um estilo de vida fisicamente ativo.

Neira e Nunes (2009a) sustentam que essa perspectiva se baseia num projeto de vida comum a todos ao prometer às pessoas felicidade, sensação de bem-estar e elevação da

autoestima, caso sigam determinados padrões de aparência física e saúde. Os autores denominam essa proposta de “currículo saudável” (NEIRA; NUNES, 2006).

A saúde é uma condição humana que apresenta três dimensões: a física, a social e a psicológica. Há algum tempo, ter saúde significava não estar doente. Atualmente, a saúde positiva está associada à capacidade de gozar, desfrutar a vida e enfrentar desafios. Não é mais a ausência de moléstias (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 43).

A Educação Física, pautada pelo discurso da saúde, visa, por parte dos estudantes, a aquisição de conhecimentos alusivos à importância da atividade física voltada para a melhoria da saúde, estimulando a prática regular de exercícios físicos e a adoção de uma alimentação saudável e que tais hábitos possam ter continuidade após os anos escolares. Como exemplos de propostas nessa perspectiva, citamos os trabalhos de Nahas e Corbin (1992), Devede (1996), Guedes (1999) e Mattos e Neira (2000).

Como resultado, nos encontramos em uma sociedade onde crianças, jovens e adultos não conseguem demonstrar atitudes, valores, informações e habilidades que lhes permitam adotar um estilo de vida ativo e saudável, por deficiências em sua formação educacional. Sem dúvida, para tentar reverter esta situação existe a necessidade urgente de se processar alterações no enfoque até então apresentado aos programas de educação física escolar, fazendo com que as estratégias de ensino sejam conduzidas a segmentos do movimento humano onde, prioritariamente, venham a prevalecer aspectos da atividade física relacionada à saúde (GUEDES, 1999, p. 13).

Nessa perspectiva, a Educação Física cumpre funções sociais com fundamentação nas ciências biológicas. Por meio do ensino de conhecimentos médicos, o intuito é produzir uma sociedade em que os indivíduos possam zelar pela própria saúde, a partir do ensino de conteúdos que versem sobre um estilo de vida ativo em combate ao sedentarismo, à obesidade, às doenças cardiorrespiratórias, entre outras. Com o intuito de desresponsabilizar o Estado dessas questões de saúde e qualidade de vida dos sujeitos, o currículo saudável não se propõe a analisar criticamente as condições sociais ligadas ao modo de vida capitalista, que promovem o estresse ou outras doenças decorrentes do ritmo do trabalho ou das más condições de vida (NUNES; RÚBIO, 2008).

Analisando especificamente a perspectiva da saúde, Borges (2017) afirma que, notadamente, o que se tem é uma visão reducionista de saúde e qualidade de vida, mediante a associação linear entre atividade física, “boa” alimentação e higiene. Logo, não há nos enunciados selecionados qualquer questionamento que possibilite a reflexão, por exemplo,

sobre determinadas condições socioeconômicas que podem interferir na tão “almejada” saúde e qualidade de vida.

Para efeito ilustrativo, pensemos nas “concepções despóticas de saúde” que proliferaram em nossa área (LECOURT, 2006). Esses discursos dizem sobre a maneira correta de levar a vida e denuncia, mas fraquezas daqueles que não se enquadram em tais padrões. O caso dos obesos é exemplar dessa situação, pois a busca da ordem estética em nome da beleza transforma os obesos em ervas daninhas da sociedade contemporânea (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010).

Portanto, a partir das análises aqui expostas baseadas em Ghiraldelli Júnior (1987), Neira e Nunes (2006; 2009a), Nunes e Rúbio (2008), concluímos que os currículos sugeridos por Tani *et al.* (1988), Freire (1989) e Mattos e Neira (2000), respectivamente esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e educação para a saúde, podem ser considerados propostas tecnicistas da Educação Física.⁶⁶

A partir de uma análise genealógica, é possível afirmar que o componente sempre esteve a serviço de importantes instituições sociais, bem como à mercê do interesse de grupos culturais bastante específicos. Com relação às subjetividades dominantes da Educação Física, vimos que a subjetividade capitalística produz importantes pressões quanto aos sujeitos desejados. Mudam-se um pouco o contexto social, as formas de organização política e econômica do País, mas a pressão das subjetividades capitalísticas na escola e em seus componentes parece algo constante e sem muitas variações, seja na formação de indivíduos saudáveis, fortes e aptos para o trabalho extenuante, seja na formação de pessoas dóceis, alienadas dos discursos políticos, respeitadoras de regras e hierarquias.

Sobre os conhecimentos veiculados, percebe-se até aqui que tais propostas se amparam em uma visão descontextualizada, monocultural e excludente de educação, bem ao gosto da sociedade capitalista de suas épocas. Trata-se de perspectivas curriculares fundamentadas em teorias não críticas da educação, uma vez que não buscam promover qualquer tipo de análise social, tampouco da melhor compreensão da ocorrência dessas práticas corporais na sociedade.

Como campo de luta pela significação e afirmação de identidades, Neira e Nunes (2009a) concebem esses currículos como espaços genderizados, classizados e racializados. Sustentam que o trabalho baseado na ginástica, no esporte, num modelo de saúde, nos padrões

⁶⁶ É importante destacar que as propostas curriculares descritas, exceto a que chamamos de “currículo saudável”, foram elaboradas entre o começo e o fim do século XX, o que nos obriga a considerar o contexto social e as políticas emergentes na época.

de movimento ou nas funções perceptivas, ao oferecer formas corretas de ser, tais propostas não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade.

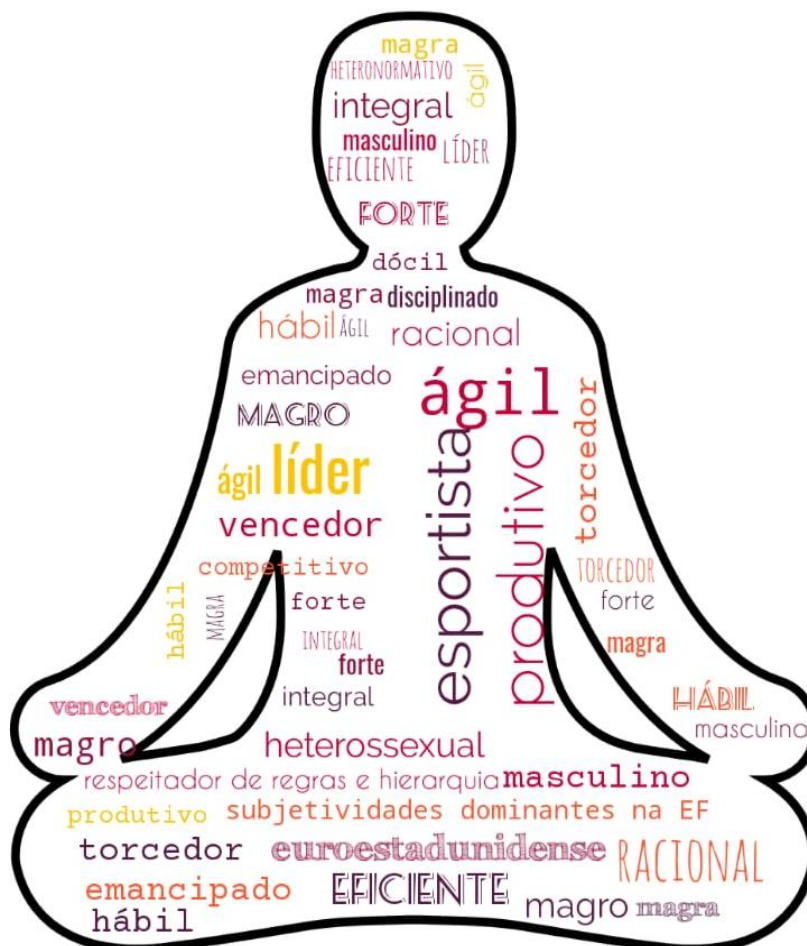
Dessa forma, os currículos esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da promoção da saúde veiculam conhecimentos calcados na repetição de movimentos descontextualizados, sem qualquer lastro cultural com práticas corporais dessas comunidades, seja para formar o atleta, o sujeito desenvolvido, o sujeito integral ou o sujeito saudável.

Com exceção das perspectivas críticas do Coletivo de Autores (2012) e Kunz (1994), nenhuma das concepções citadas possui o menor compromisso em relacionar as práticas corporais com os problemas sociais, tampouco se comprometem com a formação dos sujeitos apontados nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares. Nenhuma se engaja na transformação social via tematização das práticas corporais a partir de discursos que geram preconceito, discriminação, injustiça, desigualdade e condições de vida degradantes de grande parcela dos cidadãos.

Sobre as duas propostas críticas, é importante dizer que ambas demonstram um importante trabalho intelectual dentro da área, e, a partir de diferentes aportes teóricos, buscaram superar as contradições e os limites existentes nas tendências pedagógicas tradicionais e tecnicistas. De certa forma, não seria possível pensar em um currículo de Educação Física desvinculado dos paradigmas biológicos sem o trabalho ousado e bem-intencionado dessas propostas. Isso nos faz, então, reconhecer tais avanços a ponto de darmos continuidade a alguns elementos, tais como a própria ideia de cultura corporal, a escolha de temas corporais, tematizações, entre outras. Vê-se, assim, que naquele contexto trata-se de propostas progressistas, desde quando defendem que os alunos se tornem produtores culturais até quando enfatizam a importância de discutir as questões de classe pelo estudo das práticas corporais. Todavia, os limites da pedagogia crítica saltam aos olhos daqueles que não consideram viável o pensamento estruturado apenas nas questões de classe social. No entanto, pensamos que outras condições da diferença e as relações de poder nelas podem ser, contextualmente, tão ou mais importantes que a luta de classes.

Finalizando nossas análises acerca das subjetividades da Educação Física, novamente a título de registro, criamos um desenho para ilustrar os traços que constituem as subjetividades dominantes, ou tradicionalmente produzidas e valorizadas pelo componente. Na imagem, tentamos demonstrar que circulam em fluxos dinâmicos, traços, características, valores e princípios que convergem nas subjetividades dominantes descritas.

Figura 18 – Traços das subjetividades dominantes na Educação Física



Fonte: Imagem do autor

2.2.2. Nos rastros da contemporaneidade

Nos últimos anos, intelectuais consagrados como Foucault, Adorno, Deleuze, Thompson, Certeau, Elias, Pierce, Merlau Ponty e Bourdieu, entre outros, foram utilizados para fundamentar estudos sobre os mais variados aspectos que (in)diretamente nos afetam como área. Esse movimento nos mostra a pluralidade de perspectivas teóricas e, consequentemente, políticas, que hoje convivem, às vezes não muito harmoniosamente, no campo da Educação Física (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010).

Mais recentemente, Bracht e Almeida (2006) e Gomes, Almeida e Bracht (2010) realizam uma inédita aproximação entre a área da Educação Física e os estudos sociológicos de Zygmunt Bauman. Para os autores em questão, as profundas transformações na trama

social, política e epistemológica contemporânea produziram um clima de crise generalizada: crise da razão, crise da ciência, crise da cultura, crise dos valores etc.; provocaram, também, uma importante crise nas pedagogias críticas. Isso porque a teorização crítica da educação segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da modernidade. Com base na chamada modernidade líquida, os autores sopesam os conceitos de diferença, políticas de identidade, saber, poder e ideologia na teorização da Educação Física.

De tão dominantes, as subjetividades referidas fazem parte inclusive das representações do senso comum sobre a área. Não é raro travarmos contato com crianças, seus responsáveis, colegas docentes e muitos gestores, que entendem que a função da Educação Física ainda é formar atletas e/ou pessoas saudáveis. Claro, é preciso dizer que tais associações não são aleatórias. A forte relação do componente escolar com esses temas tem raízes históricas. Infelizmente, isso acontece até dentro da própria área, na qual as produções científicas mais relevantes e vanguardistas sobre currículo, epistemologia, função social, apontam para outras finalidades. Em nome dessa perversa tradição, práticas antigas, descompassadas com nosso tempo, algumas até ilegais, continuam sendo reproduzidas.

Buscando debater sobre as práticas pedagógicas e seus efeitos no contexto da rede municipal, bem como alinhar perspectivas curriculares, concepções de educação e finalidades de cada componente, não são raros os momentos quando a secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) se reúne e produz documentos curriculares, que, em tese, devem orientar a prática de seus professores e professoras.

Na rede municipal desde 2009, vivenciamos, com diferentes níveis de participação, a implantação de três propostas distintas, as quais se materializaram em documentos impressos, derivaram para cursos de formação, eventos de divulgação, bem como para a produção de materiais suplementares.

Em 2007, sob a gestão do prefeito Gilberto Kassab, foi produzido o documento “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física”. Explicitamente relacionado com as teorias pós-críticas em educação, o texto rompeu com a descrita tradição da área no âmbito municipal, ao posicionar a Educação Física na área das Linguagens:

Rompendo com a tradição que atribuía ao ensino da Educação Física uma característica exclusivamente prática, a ação pedagógica pautada nesta perspectiva cultural amplia o leque de possibilidades para a tematização não só da vivência motora, como também, dos diversos saberes e sentimentos relacionados às práticas corporais que se configuram como patrimônio da

cultura corporal dos diversos grupos que constituem a sociedade contemporânea (SÃO PAULO, 2007, p. 34).

Nessa concepção, a Educação Física anunciada pelo documento afirma garantir ao educando o acesso ao patrimônio da cultura corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, de modo que sejam analisados os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada.

De tal modo, a Educação Física apresenta como objetivo principal oferecer a oportunidade do diálogo por meio das manifestações da cultura corporal e proporcionar a vivência, a aproximação, o estudo e a valorização de diversas formas de produção e expressão corporal dos alunos da instituição escolar, de todos os outros grupos que coabitam o espaço circundante à escola, bem como aqueles que constituem a sociedade mais ampla, e contribuir para que cada indivíduo possa se sentir digno de sua cultura corporal, vivenciá-la, partilhá-la por meio da mediação pedagógica. Sobre as subjetividades, podemos apontar que a proposta almeja por “indivíduos críticos e participativos”; “pessoas capazes de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia”; um “corpo-cidadão” (SÃO PAULO, 2007, p. 14, 20 e 34).

Quase dez anos depois, somente em 2016, no último ano de mandato do prefeito Fernando Haddad, foi publicada outra elaboração curricular no município. Assim, produziram o documento “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física” (SÃO PAULO, 2016). Neste, a concepção de Educação Física na área de Códigos e Linguagens se manteve, bem como a perspectiva de cultura corporal. O texto com “direitos de aprendizagens” assumiu características das teorias críticas de currículo, entre as influências, a participação e as obras de Paulo Freire na gestão da prefeita Luiza Erundina.⁶⁷

Defende-se aqui como função social da Educação Física, assim como a da escola em geral, a superação da função reprodutora do processo de socialização, promovendo a emancipação e a humanização por uma sociedade cada vez mais justa e democrática. Por meio do estudo, das vivências, da investigação e da reflexão crítica acerca dos diferentes elementos produzidos pela cultura corporal e pela cultura em geral, brasileira e de outros povos, os estudantes poderão produzir seus conhecimentos, ampliando, criticando e ressignificando de forma a alterar e intervir no processo cultural (SÃO PAULO, 2016, p. 21-22).

⁶⁷ Mencionam o “Movimento de reorientação curricular de Educação Física: visão de área” (São Paulo, 1992, *apud* SÃO PAULO, 2016).

Sem que os efeitos dessa proposta pudessem ser avaliados, logo no ano seguinte, com pouquíssima participação dos professores e professoras da rede municipal,⁶⁸ e sob a gestão do prefeito João Doria, é elaborado o documento “Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Educação Física”. Numa roupagem absolutamente tecnicista, distante dos conhecimentos produzidos recentemente na área, o “Currículo da Cidade”, apesar de rerepresentar a Educação Física na perspectiva da cultura corporal, de forma utilitarista e acrítica passa a enfatizar eixos de conhecimento, competências e habilidades.

Sobre a concepção de cultura, o problema é que o “Currículo da Cidade” (SÃO PAULO, 2019) se utiliza do argumento de que todos os tipos de discurso acerca das práticas corporais são “culturais” para incluir preocupações que não são coerentes com a Educação Física cultural. Nessa interpretação ampla e equivocada, parece que o conceito de cultura se torna uma espécie de “cavalo de Troia” que amplia a percepção cultural, de modo que todos os corpos de conhecimento da biologia, fisiologia, anatomia, bioquímica, nutrição, retornem como objetos de estudo da Educação Física, tal como defende a perspectiva da promoção da saúde.

Estudar e aprender sobre a cultura corporal traz diversas maneiras de entender o mundo e a si mesmo, pois, como fenômenos imanentes desse processo pedagógico, os temas ou saberes sobre o corpo e o movimento estão presentes e marcados no espaço/tempo das diversas práticas corporais. Aspectos como saúde coletiva, maturação/envelhecimento, qualidade de vida, treinamento/destreinamento, além dos apresentados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), podem ser estudados a partir desse processo investigativo de uma ou mais manifestações culturais, inclusive estabelecendo uma interação e integração com outros componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019, p. 70).

Tal confusão fica ainda mais evidente quando o texto enumera os objetivos previstos para o chamado “eixo” das ginásticas, sobretudo porque este é tratado unicamente por suas contribuições à saúde, qualidade de vida ou mesmo ergonomia. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos quintos, sextos e sétimos anos exemplificam bem essa manobra:

(EF05EF14) Experimentar/vivenciar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade etc.) e as sensações corporais provocadas pela sua prática (SÃO PAULO, 2019, p. 96).

⁶⁸ Dos 1.926 professores de Educação Física da rede municipal participaram apenas 13 professores/as, um professor de cada Diretoria Regional. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/RelTotalServidoresAreaAtuacaoCoord.aspx?Cod=000000>. Acesso em: 12 abr. 2019.

(EF05EF15) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar (SÃO PAULO, 2019, p. 96).

(EF06EF17) Reconhecer os diferentes hábitos posturais empregados nas atividades cotidianas, identificando a participação diferenciada dos segmentos corporais (SÃO PAULO, 2019, p. 101).

(EF06EF18) Compreender os efeitos do aquecimento, alongamento, exercícios de força e resistência, mediante as vivências e outras ações didáticas (SÃO PAULO, 2019, p. 101).

(EF07EF21) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e a de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo (SÃO PAULO, 2019, p. 108).

(EF07EF25) Conhecer os principais fundamentos e procedimentos da ergonomia, de forma a interpretar os hábitos posturais empregados nas atividades cotidianas, colocando o conhecimento em ação (SÃO PAULO, 2019, p. 108).

Outra triste constatação identificada por Bonetto (2021b) é a que grande parte do novo documento da rede municipal é cópia do que já consta no texto da BNCC (BRASIL, 2018), lançada em versões prévias, alguns meses antes no mesmo ano.⁶⁹

As análises de Bonetto (2021b) indicam que os contextos sociais, históricos e culturais de produção dos documentos e a rápida substituição/ruptura com os documentos anteriores⁷⁰ explicam a semelhança e o alinhamento total entre os dois textos. Comparando-os, é possível observar que ambos possuem a mesma concepção de conhecimento, organização dos conteúdos em eixos ou unidades temáticas.

Quadro 9 – Comparação entre a concepção de Educação Física enunciada pelos documentos e organização dos eixos/unidades temáticas

Currículo da Cidade	BNCC
Diante desse contexto, a Educação Física como linguagem valoriza e reconhece essa diversidade e busca criar um ambiente propício para que as diferentes narrativas possam se manifestar a partir de suas próprias culturas. Tratar a cultura	Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de

⁶⁹ A terceira versão (preliminar) da BNCC foi lançada em julho/2017, o *Currículo da Cidade* foi publicado em agosto de 2017.

⁷⁰ Versões 1 e 2 (BNCC) e Direitos de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2016).

corporal dessa maneira não é valorizar o que no senso comum se diz ser “teoria” em detrimento da prática. Pelo contrário, é compreender que a vivência (prática refletida) só é ampla e integral se atuamos sobre o “saber fazer”, atribuindo, problematizando e produzindo significados (p. 68).	Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (p. 214).
Em relação aos objetos de conhecimento, a organização ao longo dos ciclos teve a preocupação em contemplar diferentes contextos. No Ciclo de Alfabetização, a partir do contexto familiar/comunitário [...]. No Ciclo Interdisciplinar, os objetos de conhecimento são tematizados a partir do contexto regional e nacional. [...] No Ciclo Autoral, apresentam-se os objetos de conhecimento no contexto mundial e digital (p. 74).	Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (p. 219).
Eixos Temáticos: jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventuras.	Unidades Temáticas: jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura.
Jogos e Brincadeiras (contexto familiar e comunitário, regionais e populares do Brasil, do mundo e digitais).	Jogos e Brincadeiras (do contexto comunitário e regional, populares do Brasil e do mundo, de matriz indígena e africana e jogos eletrônicos).
Esporte (marca; precisão; invasão; campo e taco, rede e parede; combate e técnico-combinatório).	Esporte (marca; precisão; invasão; campo e taco, rede e parede; combate e técnico-combinatório).
Ginásticas (Geral, práticas corporais circenses e ginástica de condicionamento, ginástica de consciência corporal).	Ginásticas (Geral, de condicionamento físico e ginástica de consciência corporal).
Danças (contexto familiar, comunitário, regional e midiático, do Brasil, urbanas do Brasil e do mundo).	Danças (contexto comunitário e regional do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana, urbanas e de salão).
Lutas (jogos de oposição, de oposição do contexto familiar e comunitário, do Brasil, curta, média, longa e mista distância).	Lutas (Lutas do contexto comunitário e regional, lutas de matriz indígena e africana, do Brasil e do Mundo).
Práticas corporais de aventuras (urbanas e na natureza).	Práticas corporais de aventuras (urbanas e na natureza).

Fonte: Elaborado pelo autor

No caso das brincadeiras e jogos, danças e lutas, o critério de categorização é a ampliação dos contextos de localidade, do familiar/comunitário ao mundial. Na ginástica, o critério é a intencionalidade da prática; nas práticas de aventura, o critério é o local de ocorrência; por fim, os esportes são tipificados pela lógica interna (técnicas, regras, gestos ou formas de competição).

Antes de avançarmos, é preciso lembrar que os critérios anteriores (em SÃO PAULO, 2007 e 2016), que preconizavam decisões com base na valorização cultural de grupos subjugados, marginalizados e minorias, expressos em princípios como “descolonização do currículo”, “equidade”, “reconhecimento da cultura dos diferentes grupos”, “justiça social e cidadania”, são substituídos por critérios técnicos e acríticos da praxologia⁷¹ dos esportes. Exemplificando, é possível, seguindo as lógicas internas, tematizarmos apenas esportes, danças, lutas e ginásticas euro-estadunidenses, durante todos os anos da escolarização, sem que práticas corporais de outros grupos culturais sejam “essenciais” na composição do currículo.

Novamente, o alinhamento indicado aparece de forma mais explícita e consistente quando comparamos, lado a lado, os “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2019) e as “Habilidades” (BRASIL, 2018).

Quadro 10 – Brincadeiras e jogos, 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental⁷²

Currículo da Cidade	BNCC
(EF01EF01) Vivenciar/experimentar diferentes brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os elementos comuns a essas brincadeiras (p. 78).	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas (p. 226-227).
(EF01EF02) Explicar as brincadeiras e jogos populares do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, reconhecendo e valorizando a importância dessas brincadeiras e jogos para suas culturas de origem (p. 78).	(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem (p. 226-227).
(EF01EF03) Organizar e utilizar	(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias

⁷¹ Trata-se de uma teoria sobre a ação motriz, que consiste em definir uma suposta essência dos jogos e esportes, que seria independente de seus atores ou contexto. Por isso, afasta-se diametralmente de nossa compreensão.

⁷² É apenas um exemplo de como os textos são praticamente iguais. O fenômeno apontado acontece em todos os eixos de conhecimento e anos/etapas.

estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo com base no reconhecimento das características dessas práticas (p. 78).	para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas (p. 226-227).
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Por essa razão, consideramos um retrocesso suas características tecnicistas, bem como os polêmicos critérios de classificação e tipificação das unidades temáticas, já apontados por Neira (2018) e Santos e Brandão (2018). No que se refere às subjetividades promovidas, o retrocesso relativo aos dois últimos documentos municipais (SÃO PAULO, 2007; 2016) se dá com a diminuição da autonomia do professor em problematizar, criar, produzir suas atividades pedagógicas com base no que identifica como importante, sente, decide e determina relevância de alguma tematização/problematização que emerge nos encontros das aulas.

Retomando os conceitos de estriado e liso, é possível dizer que os documentos “Currículo da Cidade” e “BNCC”, juntos, operam pela Educação Física estratificando ainda mais o território escolar, pois fazem circular os mesmos traços cartografados anteriormente, em especial: o sujeito integral, competitivo, empreendedor da própria saúde, produtivo, racional, respeitador de regras e hierarquias.

Assim, diante dos mapas, traços e rastros cartografados até aqui, identificamos muitos elementos que interferem e participam dos agenciamentos de produção das subjetividades escolares. Como espaço-tempo, destinado aos temas do corpo e das práticas corporais, a Educação Física, como evidenciamos, é dispositivo cúmplice de tudo o que é produzido dentro da escola, em específico as subjetividades.

Na ânsia de enfrentarmos o problema aqui apresentado, a *homogênesse subjetiva* ou o que denominamos de *subjetividades escolares dominantes*, propomo-nos a intervir no funcionamento da máquina escolar pela via da Educação Física, mas, como descrevemos, as perspectivas curriculares supramencionadas pouco atentam para os efeitos negativos dos traços de subjetividade que fazem circular. Daí partirmos para outra experiência com o componente. Uma experiência que se compromete na valorização e promoção de outros traços, outras linhas de força, novas produções subjetivas.

Como veremos a seguir, tal desafio não é novo, ao contrário, é preocupação de pedagogos/as, curriculistas e intelectuais da educação há bastante tempo e experimentado a partir de diversos referenciais.

3. *ESQUIZOEXPERIMENTAÇÕES* COM A PERSPECTIVA CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] *Queríamos apenas a inocência e a paz,
que nos deixassem maquinar nossas pequenas máquinas,
ó produção desejante.*
(DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 156).

A partir de meados da década de 1980, em um contexto social e político favorável para mudanças em nosso país, pesquisadores da Educação Física escolar ousaram um deslocamento epistemológico bastante radical. Tal movimento aproximou nossa área das chamadas Ciências Humanas, indicando que, para além dos benefícios biopsicobiológicos, tão indicados por meio dos esportes, danças, lutas, ginásticas e demais práticas corporais, ocorre uma intensa transmissão cultural, especificamente de uma parte da cultura geral chamada de cultura corporal (de movimento).⁷³ Como descrevemos em capítulo anterior, a Educação Física escolar pensada a partir da área de linguagem ganhou destaque principalmente na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012), com fundamentação teórica no materialismo histórico dialético. Assim, a discussão sobre o ensino da Educação Física ganha uma importante contribuição, na qual a linguagem vai ser exaltada como dimensão que se materializa e reflete em comunicação gestual, uma produção simbólica que nunca se separa das atividades produtivas tecidas pela humanidade. Assim, com essa obra, outras concepções para a Educação Física começaram a ser elaboradas.

Em meados dos anos 2000, um grupo de professores de Educação Física (de redes municipais, estaduais e privadas) sentiram a necessidade de repensar a função social do componente, procurando práticas curriculares⁷⁴ mais democráticas, justas e contextualizadas socialmente. Influenciados pela classificação das teorias curriculares denominadas por Silva (2011) de pós-críticas, a partir principalmente de campos teóricos como Estudos Culturais, Multiculturalismo Crítico, passaram a analisar o campo e, concomitantemente, produzir uma concepção de Educação Física “alternativa” aos currículos “ginástico”, “psicomotor”, “desenvolvimentista”, “saudável” e “críticos”.

⁷³ Neira (2018), ao investigar o currículo em “ação”, aponta que os professores e professoras se detiveram não somente na produção da linguagem corporal, mas também nos discursos que envolvem as práticas corporais e seus representantes. Sendo assim, a perspectiva pós-crítica abandona de vez a expressão cultura corporal de movimento, para adotar simplesmente “cultura corporal”.

⁷⁴ Partilhamos da concepção de Silva (2011), na qual o currículo é um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar seus conhecimentos, por isso, um “documento de identidade” (SILVA, 2011) e ainda, “território contestado” (MOREIRA; SILVA, 1995).

A partir dos encontros do grupo,⁷⁵ posteriormente batizado de Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF), a perspectiva “cultural” começou a ser gestada.⁷⁶ De lá até os dias de hoje, a proposta de um currículo cultural mudou muito. Passou pela influência de campos como Pós-modernismo, Estudos feministas, Pós-colonialismo, Pós-estruturalismo, Teoria *Queer*, Filosofia da educação, estando bem representada nas obras de Neira (2019); Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b); e nas pesquisas dos demais integrantes do GPEF: Macedo (2010); Escudero (2011); Souza (2012); Françoso (2011); Lima (2007; 2015); Lins Rodrigues (2013; 2015), Bonetto (2016); Müller (2016); Santos (2016); Oliveira Junior (2017); Neves (2018); Nunes (2018); Martins (2019); Borges (2019); Gehres (2019); Santos Junior (2020); Vieira (2020); Duarte (2021); e Reis (2021).

Dessarte, as pesquisas com a perspectiva cultural produziram e criaram inúmeros termos, princípios, procedimentos/encaminhamentos, orientações e conceitos; elementos didático-metodológicos que orientam, mas não definem uma totalidade de práticas pedagógicas, pois devem ser considerados de maneira contextual, provisória e parcial. Agem, também a partir de perspectivas ético-políticas que, de certo modo, buscam apenas subjetivar os professores e professoras para aquilo que é mais sensível aos olhares de um currículo pós-crítico de Educação Física.

Bonetto e Vieira (2021) compreendem esses encaminhamentos didáticos e princípios como uma aleturgia, ou seja, um conjunto dos procedimentos possíveis, pelos quais se revela o que uma coisa é dada como verdadeiro. Para os autores, a aposta reside justamente em colocar em circulação outros enunciados, compondo um platô de intensidade, um agenciamento coletivo, uma fundação sempre provisória, que busca articular o trabalho dos professores, pesquisadores, alunos, numa luta cotidiana para a abertura de fendas na estratificação social que impede a manifestação de novas formas de ver, viver, sentir e pensar. Portanto, assim como descrevemos na seção sobre nosso *cursum* metodológico, a questão das experimentações é um ponto de convergência entre vários campos de imanência que sustentam nossos interesses de pesquisa, sejam os da cartografia, da esquizoanálise ou de outras formas de compreender o método de pesquisa.

⁷⁵ Sempre às sextas-feiras, de 15 em 15 dias, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁷⁶ Mesmo sua nomenclatura remete a uma abstração, a uma identidade que, como imagem congelada, colabora na organização burocrática da vida e funciona como um atrator de afetos, um dispositivo que agencia e subjetiva professores e pesquisadores em vários movimentos com muita coisa em comum, mas ainda assim singulares. Logo, cada professor/pesquisador é, a seu modo, um universo próprio do currículo cultural.

Recompondo brevemente a fundamentação, indicamos que a ideia de experimentação é mencionada em Deleuze e Guattari pelo deslocamento de conceitos de outros filósofos, seguida de um uso bastante particular, imanente, que faz produzir diferenciações desses conceitos agora em outras condições.⁷⁷ A experimentação traz relação com a empiria e com o pragmatismo da Filosofia da Diferença, de modo que os movimentos de escape, de devir, bem como as próprias linhas de fuga, podem, ao mesmo tempo, significar inúmeras coisas (o desejo, o pensamento, os afetos, os perceptos, o corpo etc.), que só são estimuladas por meio de experimentação.

Mesmo as questões relacionadas à ética em sua compreensão deleuze-guattariana, as noções de agenciamento, da produção da diferença e do novo, temos nessa concepção, de um lado, um estudo das condições de emergência de novos possíveis e, por outro, de ação filosófica imanente na forma de experimentações.

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. É o que você chama de *pietàs*.⁷⁸ É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência, ou ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 1992, p. 218).

Dessa maneira, a noção de experimentação na filosofia nos faz recusar modelos totalizantes, universais e metafísicos. Tomar algo pela experimentação é um exercício, uma aposta, da ordem da invenção, da conexão e da criação.

Ribeiro (2016), quando defende a metodologia de pesquisa em educação como acontecimento, descreve que a noção de experimentação se dá em uma condição contingencial, num encontro, sempre de natureza ímpar, que passa a emergir no horizonte do pensamento para colocar em cena questões acerca do próprio pensar. Também relacionando com a obra de Deleuze e Guattari, a autora diz que a experimentação ocorre a partir da invenção de um *modus operandi* desses autores, cuja tônica se faz pela insistente remissão à imanência como condição mesma de um trabalho de experimentação de pensamento. Afirma que Deleuze e Guattari lograram inventar e sustentar um espaço intervalar que se abria

⁷⁷ Antes de Deleuze, Bergson (2006) já afirmava que, por meio de experimentações de uma matéria, com uma abertura à imprevisibilidade, que se cria o novo. Na perspectiva bergsoniana, a intuição como mobilizador da vida funciona como ferramenta na *performance* com relação à invenção de novos problemas perante o cotidiano. Assim, a invenção se faz na dimensão prática de experimentação.

⁷⁸ Em resposta à pergunta de Antônio Negri sobre processos de subjetivação, Negri questiona “Pode tornar possível uma pragmática militante, que seja ao mesmo tempo *pietàs* para o mundo e construção muito radical?”. *Pietàs* em italiano representa a estética da piedade da Virgem chorando o filho após a descida da cruz.

“entre” ambos, produzindo como efeito uma criação conceitual que, por sua vez, materializava a própria experimentação de trabalho de pensamento por eles vivida.

Vinci e Ribeiro (2018) indicam que as leituras de Deleuze e Guattari, refratárias a uma visão burocrática, são abertas a experimentações inventivas, que parecem provocar a emergência desses comentários, recusando a ser mais uma perspectiva dentre muitas no projeto educativo crítico. A criação, por fim, seria uma força-motriz ou uma ideia a perseverar em muitas das páginas dessa produção, permitindo aos pesquisadores militar em prol de experimentações e problematizações de algumas questões educacionais a partir de endereçamentos artificiais ainda não dados.

Deslizamentos, escorregões ou experimentações, invenções que o jogo exige. Contra as formas canônicas, instaura-se a criatividade malandra desses gestos de escritura que, cheios de gana, sabem que a vitória só é possível invertendo a mesa, erigindo outras regras no interior de um mesmo tabuleiro (VINCI; RIBEIRO, 2018, p. 33).

Bonetto (2016), descrevendo sobre as potencialidades da didática da “escrita-curriculo”, sustenta que o objetivo é bastante difícil: subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e por experimentações, substituindo o velho pelo novo, sem que este também se torne, apenas, um novo modelo. Assim, pensar as práticas curriculares a partir da “escrita-curriculo” é o que faz das práticas pedagógicas 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” (BONETTO, 2016, p. 156).

Carvalho e Gallo (2017) recuperam a concepção de escola como campo histórico de *experimentum scholae* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Isso consiste em considerá-la como um laboratório, lugar de constante ensaio e experimentação, no qual processos de criação e de produção de novos manejos com o saber, o conhecimento, as relações subjetivas e intersubjetivas são criadas. Trata-se de fazermos com que a escola saia de sua pseudoeternidade, um dispositivo pedagógico que reduz todas as potencialidades dos afetos e das expressões de desejo a operações reprodutoras de comportamentos modelados à conformidade institucional. Ir contra a sensação de que não há saída para a escola é um arranjo consequente dessa conjuntura.

Experimentar a escola e fazer da escola um experimento são relações indissociáveis na produção de um outro equipamento coletivo. A cultura do cotidiano escolar, padecida pelos afetos de pseudoeternidade, mina lentamente as ações que poderiam mobilizar os seus sujeitos a pensarem de modo diferente, a quererem se relacionar pelos fluxos de afetos sensíveis mais próximos às singularidades e às multiplicidades humanas, a indagar o conhecimento fora do eixo das verdades meramente aplicadas e lucrativas, e, não menos importante, a produzir condições para que a vida pudesse se afirmar pela via do desejo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 637).

Carvalho (2020, p. 27), ao tratar da esquizoanálise, cita novamente o poder da experimentação como “lançar os barcos ao desconhecido, sendo o próprio barco, mas não para colonizar o desconhecido, apenas por eles passar”. Ele questiona: “Que o desconhecido é o mesmo que experimentação? Onde o mundo bloqueia a experimentação, ali deve haver a zona de desconhecimento” (p. 28). Em sua última afirmativa, diz que a esquizoanálise tem a ver com ação coletiva, “uma experimentação existencial para: a) nos deslocar dos choques paralisantes; b) nos potencializar novamente como sujeitos sociais, sem rotulagens; c) espécie de fio de Ariadne⁷⁹ a nos remover dos buracos negros” [...] (p. 30).

É desse ângulo que compreendemos a experimentação como uma questão de investigação, coletiva, de processos subjetivos de criação, de agenciamento, fortalecendo mutuamente determinadas práticas, por meio estratégias inventivas, exploradas em encontros voltados a experimentações de cunho ético e estético, por fim, como um modo de compartilhar experiências de produção de conhecimento de uma configuração diferente daquelas tradicionais, ortodoxas e científicas. Antes, a experimentação é uma aposta em diferentes concepções, é a busca por novas percepções e afetos e a produção de novos conceitos.

Não contentados, decidimos incluir no signo “experimentações” um prefixo muito importante e deveras relevante aos objetivos da pesquisa. Novamente, seguimos as inclinações da Filosofia da Diferença e criamos a ideia das *esquizoexperimentações*.

Schizo, do grego, significa cisão, corte, fenda, ruptura. Assim, Deleuze e Guattari mobilizam tanto o conceito quanto o personagem do esquizofrênico⁸⁰ a fim de romper com as máquinas subjetivas capitalísticas e seus códigos sociais. Nesse contexto, incluem as teorias psicanalíticas edipianas. Em *O Anti-Édipo* (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 59), eles abusam do termo, sugerindo que o conceito opera com a ideia de “separar” e “fender”.

⁷⁹ O autor se refere à mitologia grega, o fio de lã emprestado por Ariadne à Teseu como método de saída do labirinto após esse vencer Minotauro. Trata-se de um fio condutor, um guia, uma linha de raciocínio.

⁸⁰ Deleuze e Guattari não reduzem a esquizofrenia à doença, autismo, um desabamento catatônico. Ao contrário, extraem dela o processo, livre produção de desejo, um fluxo revolucionário sobre as máquinas.

Zourabichvili (2004, p. 17) descreve-o como o corte de um código, que procede por meio de alternativas, exclusões, uma disjunção inclusiva, característica do devir e do encontro:

2. “O desejo faz escorrer, escoar e cortar” (AOE,⁸¹ p. 11): cortar não é o oposto de escorrer (barrar), mas a condição sob a qual algo escorre; em outras palavras, um fluxo não escorre senão cortado. O que significa então “cortar”? Precisamente o regime de escoamento de um fluxo, sua vazão, contínua ou segmentária, mais ou menos livre ou estrangulada. Mas essas imagens excessivamente dualistas ainda são insuficientes: um fluxo será uniforme ou, ao contrário, imprevisível e mutante segundo o modo de corte que o caracterizará. O conceito de corte é, portanto, diferenciado: o código e um tipo; a “esquize”, um outro.

Conceitualmente falando, *esquizo* trata de fluxos, significações, pensamentos, planos e, sobretudo, de desejo. Um desejo produtivo, incontrolável, singular, que faz tudo escapar das linhas duras das máquinas sobrecodificadoras.

Deleuze e Guattari (2010) afirmam que o *esquizo* dispõe de um código de registro particular que não coincide com o código social ou que só coincide com ele a fim de parodiá-lo. O código delirante, o código desejante, apresenta uma fluidez extraordinária. “Dir-se-ia que o esquizofrênico passa de um código a outro, que ele *embaralha todos os códigos*, num deslizamento rápido, conforme as questões que se lhe apresentam, jamais dando seguidamente a mesma explicação, [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29 – grifo dos autores).

Quanto ao *esquizo*, com o seu passo vacilante, que não para de migrar, de errar, de escorregar, embrenha-se cada vez mais longe na desterritorialização sobre o seu próprio corpo sem órgãos, até o infinito da decomposição do *socius*, e talvez o passeio do *esquizo* seja o seu modo particular de reencontrar a terra. O esquizofrênico situa-se no limite do capitalismo: é a tendência desenvolvida deste, o sobreproduto, o proletário e o anjo exterminador. Ele mistura todos os códigos, é o portador dos fluxos descodificados do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53 – grifo dos autores).

Nessa concepção, o *esquizo* está no limite dos fluxos descodificados do desejo, fendendo ou cindindo os códigos sociais, porquanto neste há sempre um “Significante despótico que esmaga todas as cadeias, as lineariza, as biunivociza, e se serve dos tijolos como se fossem elementos imóveis para uma muralha da China imperial” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 59). O *esquizo* desliga-os e os leva consigo em todos os sentidos para reencontrar uma nova plurivocidade, que é o código do desejo.

⁸¹ Maneira de referenciar a obra *O Anti-Édipo* (GUATTARI; DELEUZE, 2010).

Trata-se de relações de intensidades pelas quais o sujeito passa sobre o corpo sem órgãos e opera devires, quedas e elevações, migrações e deslocamentos. Escrevem que tudo se mistura nesses devires, nessas passagens e migrações intensas, em toda essa deriva que sobe e desce no tempo: países, raças, famílias, denominações parentais, denominações divinas, históricas, geográficas e até pequenos fatos. O *esquizo* não tem princípios, ele só é uma coisa sendo outra, por isso, é uma experiência transcendental da perda do *Ego*.

Nesses termos, escrevem os filósofos que a tese do pensamento *esquizo* é simples: o desejo é máquina, síntese de máquinas desejantes – agenciamentos. O desejo é da ordem da produção, toda produção é ao mesmo tempo desejante e social e o *esquizo* vai na orientação da microfísica do desejo, das moléculas que não obedecem às leis estatísticas, ondas e corpúsculos, fluxos e objetos parciais que já não são tributários dos grandes números e das perspectivas de grandes conjuntos.⁸²

Rapidamente, antes de avançarmos, identificamos aqui semelhanças entre o que propomos com as *esquizo*experimentações com as propostas de “*Escrileituras* e didática da tradução” (CORAZZA, 2013; 2016), “estética esquizopolítica” (CARVALHO, 2018) e as “escrivências da Educação Física cultural” (NEIRA, 2020a).

Corazza (2013; 2016) cunhou as concepções de *Escrileituras* e didática da tradução indicando que a didática é entendida como discurso que, diante da impossibilidade de uma tradução literal, é transcrita a cada experiência curricular. Para a autora, como um ato transcriador, educar não se reduz a transpor, de um lugar, de uma fonte, de alguém a outro – um pensamento, um saber, um conteúdo, uma forma ou uma matéria, como se fossem coisas. Educar consiste num processamento vital, que valoriza a força produtiva, inventiva e descentralizadora da docência, que se imprime na intempestividade de seus atos tradutórios. O professor, a didática e o currículo da tradução consistem em uma determinação do pensamento, que incide sobre fenômenos singulares, como comportamentos e modos de agir, sentir, pesquisar. As traduções se tornam, então, operações transcriadoras, ao produzirem, nos currículos e nas didáticas das aulas, algo novo e diferenciado, embora paralelo àquilo que já foi criado.

Portanto, as oficinas desenvolvidas pelo projeto *Escrileituras* – ao longo dos seus quatro anos de existência propuseram experimentações inéditas com o pensamento e a vida dos seus integrantes, apostaram no acaso dos encontros

⁸² Assim como outros campos teóricos e pensadores defendem a inclusão do termo “pós”, antes de estruturalismo, modernidade, verdade, sujeito, identidade, *grosso modo*, indicando um sentido “além” dessas narrativas, arriscamo-nos na criação das *esquizo*experimentações justamente para demarcar uma concepção de experimentações pedagógicas orientadas pela Filosofia da Diferença.

entre os corpos – que são relação entre forças, as dominantes e as dominadas e os signos que afetam a sensibilidade, com o propósito de afirmar diferentes modos de pensar e de existir (NODARI; CORAZZA, 2019, p. 4).

A noção de *esquizo*experimentações se aproxima, assim, da “estética esquizopolítica” abordada no artigo “Da semiótica capitalista à estética esquizopolítica: Guattari e o lugar da invenção de si mesmo na microrrevolução do desejo”, de Carvalho (2018). O autor propõe uma estética do risco, em defesa de experiências do sentir e do perceber. Para tanto, é-se compelido a inventar tudo, a criar, a assumir perigos, a arriscar-se, a lançar-se para uma produção estética de contramodelagem. Eis, para o filósofo, o lugar da estética esquizopolítica.

Compreende-se por estética esquizopolítica toda e qualquer experiência do sentir e do perceber que, afirmando um território existencial da sensibilidade e da percepção para além das consistências semióticas da máquina capitalista, coloca toda homogeneização estética em xeque. Na estética esquizopolítica, a subjetividade emerge provocando cisões, rupturas, descontinuidades nas estratégias de modelização dos gostos, das expressões, dos sentires, dos prazeres, dos gestos, dos comportamentos, das fluidez das réplicas exatas, das reconciliações dos consensos, das convenções aportadas nos mesmos conteúdos (CARVALHO, 2018, p. 37).

Por último, vale a aproximação das vontades das *esquizo*experimentações com a perspectiva da escrevivência originalmente de Conceição Evaristo ou Maria-Nova, a qual Neira (2020a) e Reis (2021) utilizam do conceito para apresentar relatos de experiência com a Educação Física cultural.

Nessa concepção, a escrevivência é um modo de falar, ser ouvido, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza o sujeito comum do dia a dia, sobre o qual não se fala porque a ninguém interessa. Partilha a missão política de inventar outro futuro para si e para seu coletivo. A escrevivência é uma bricolagem de memória, história e poética, expressão do direito de narrar a si e suas próprias experiências.

Relatos de experiência podem ser tomados como escrevivências, ao manifestarem impressões do fazer pedagógico vivido pelos próprios autores e autoras. São histórias de quem propõe, faz junto com os estudantes, reorganiza o seu fazer e aprende cotidianamente. Histórias de quem enfrenta o sol, o vento e a chuva, de quem avança noite adentro na labuta pedagógica. De quem ouve o barulho da quadra, pátio ou sala de aula. De quem disputa espaços e tempos. De quem, ao desafiar a lógica conteudista, reprodutivista e transmissora das pedagogias modernas, se depara com discordâncias,

desentendimentos e muitas dificuldades, mas também recebe apoio e carinho, principalmente das alunas e alunos (NEIRA, 2020a, p. 7).

Assim, nas escrituras da Educação Física cultural, intensidade e realidade confundem-se com a existência das autoras e autores enriquecendo a tessitura de acontecimentos, visões e experiências. Para Neira (2020a), os relatos de experiência evidenciam algo impossível de capturar, classificar ou sistematizar, pois desdobram modos singulares não só de enunciar, como também de efetivar a docência.

Semelhantemente, Reis (2021) afirma que ao traduzirmos a escritura, no contexto do currículo cultural de Educação Física, anunciamos a produção de professoras/es que, ao relatar suas experiências, bem como as/os estudantes, *escrevivenciam* suas aulas como forma de anunciar as possibilidades, além de produzir suas realidades.

Portanto, vale afirmar que, se a escritura anunciada por Conceição Evaristo efetiva-se como um modo de se relatar, contar e escrever suas histórias por mulheres negras, apresentadas em situação subalternizada, mas com a possibilidade de se representar a partir da escrita, anunciamos, assim, da mesma forma, a escritura das/os estudantes e professoras/es, que, ao falar, contar suas histórias, possibilitam outras leituras ou como contar a própria história (REIS, 2021, p. 62).

A partir dessa inspiração, indicamos que, como efeitos das nossas *esquizoexperimentações*, lançaremos pequenas afirmativas, microteses, em forma de virtualidades⁸³ sobre as dimensões das subjetividades anteriormente citadas, a relembrar: as práticas de governo e controle, as formas de conhecimento e os sujeitos enunciados.

Nossa inspiração é Lévy (2011), ao afirmar que a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, que indica força e potência. Para o filósofo, o virtual em Deleuze é algo distinto de “possível”, pois este já está todo constituído, é exatamente como o real, “só lhe falta a existência” (LÉVY, 2011, p. 16). Por sua vez, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução à atualização. Desse modo, a virtualização pode ser definida como o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma elevação de potência. “Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se

⁸³ Santos (2016) também faz uso das “virtualidades” para impingir suas contribuições na teorização curricular da Educação Física. No entanto, diferentemente, não sistematiza sua tese em pequenos excertos como aqui fizemos.

relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular” (LÉVY, 2011, p. 18).

Com isso, a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor. Se a virtualização fosse apenas a passagem de uma realidade a um conjunto de possíveis, seria desrealizante. Mas ela implica a mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seu processo e de invenção em seu esforço quanto a atualização. A virtualização é um dos principais vetores da criação de realidade (LÉVY, 2011, p. 18).

Em suma, virtualizar consiste em fazer das coordenadas espaço-temporais um problema sempre repensado, sem uma solução estável, trata-se de redistribuir as coordenadas de forma diferente. O virtual passa de uma solução dada a outro problema. Seus elementos são nômades, dispersos, não possuem lugar-comum, mas uma pluralidade de tempos e espaços.

À vista disso, nossas virtualidades não dizem como as coisas devem ser, como os professores e professoras devem fazer e agir. Antes, são fruto de experimentações do pensamento educacional cujo desejo foi romper com as práticas convencionais, tradicionais, disciplinares, burocráticas, homogeneizantes, mercadológicas e sustentadoras da axiomática capitalística. As virtualidades não são procedimentos, nem princípios, não possuem uma ordem, tampouco são exclusivamente originais desta tese. As virtualidades formam então pequenos discursos, que abrem mão de se tornarem teses generalizantes, pois são fruto do encontro entre filosofias, teorias e conceitos específicos com a prática pedagógica da Educação Física cultural.⁸⁴

Por fim, as virtualidades foram criadas como forma de contribuir para a acontecimentalização da entidade currículo cultural, explorando-a a partir de outras criações, em que buscamos indicar algumas implicações pragmáticas das *esquizo*experimentações para a prática pedagógica culturalmente orientada. Portanto, antes de avançarmos, lançaremos aqui nossa primeira virtualidade.

A impossibilidade de pensarmos um Uno para o currículo cultural ou Educação Física cultural.

⁸⁴ Em alguns casos, as virtualidades se sobrepõem, às vezes empreendem discussões parecidas, mas articulam conceitos diferentes. Algumas foram criadas mais dos dados empíricos, outras são fruto especificamente de um esforço teórico.

Ora, se nosso intento é promover as tais esquizoexperimentações, lançando virtualidades sobre a prática pedagógica, precisamos reconhecer o caráter “metamórfico” (DUARTE; NEIRA, 2020) e “experimental” da concepção cultural.

Desde o início, a produção do GPEF, bem como o que chamamos de currículo cultural ou Educação Física cultural, constituiu-se como uma experiência bastante heterogênea e polimorfa, sempre aberta a novas reformulações e contribuições, de modo que as teorias e os procedimentos pedagógicos não se dão como fundamentos rígidos ou sequências didático-metodológicas de características tecnocráticas.

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 contato mais íntimo com os seus saberes é que o método de ensino efetivamente se configura (NEIRA; NUNES, 2006, p. 240).

Ao contrário de outras concepções de currículo, uma revisão das pesquisas com o currículo cultural demonstra que, como teorização perene e influenciada por diversos campos teóricos, concepções filosóficas, conceitos e interlocutores/as, a Educação Física cultural corporifica-se em um processo contínuo de transformação. Em 2009, Neira e Nunes, ao falarem sobre subsídios para uma prática pedagógica pós-crítica, já diziam que os tópicos não devem ser lidos 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. O que interessa não é o que se apresenta, mas o seu potencial criativo. No limite, o que interessa é a transitoriedade do conhecimento e da vida. O sentido esperado é o da construção e da invenção de outras formas de lidar com a educação e com o currículo (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 234).

Assim, tal questão continua como ressalva importante nos trabalhos e publicações do GPEF. Como bem destaca Neira (2019, p. 27-28), “o aspecto maleável da produção de conhecimentos ao seu respeito me leva a suspeitar que o traço mais marcante da proposta é a infinita capacidade de se metamorfosear”.

Duarte e Neira (2020) também enfatizam o caráter metamórfico da concepção pós-crítica produzida no âmbito do GPE, na qual, em sua concepção didática baseada numa “escrita-curriculum” (ou “escrita-artista”, CORAZZA 2006), não se constitui um modelo ou uma fórmula a ser aplicada, muito menos um roteiro preestabelecido.

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 (BONETTO, 2016, p. 13).

O que se vê é um número significativo de experiências sendo produzidas, cotidianamente, em diferentes escolas, por diferentes *professores-artistas*, que se inspiram nas teorias pós-críticas para desenvolver experiências curriculares na Educação Física. O que se apresenta, portanto, longe de ser uma norma é um convite, como bem disse Sandra Mara Corazza (NEIRA; NUNES, 2009a).

Novamente, retomamos o termo experiências ou experimentações, uma vez que compreendemos que o currículo cultural se virtualiza e se produz performaticamente em cada pesquisa, artigo, relato ou experiência pedagógica. Foi assim que o currículo cultural se espalhou por diferentes e complexos campos teóricos. É assim que ele se mantém potente e em constante transformação.

A título de exemplo, citamos as pesquisas mais recentes, em que Augusto (2021) traz à baila os estudos feministas, Nascimento (2020) relaciona a Educação Física cultural com a teoria *queer*, Reis (2021) aproxima a prática pedagógica do currículo cultural com as filosofias afro-brasileiras, a pedagogia das encruzilhadas e as epistemologias decoloniais, e Santos Júnior (2020) seguiu pelos estudos decoloniais do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade, por Boaventura de Sousa Santos e as epistemologias do Sul, e pelo indiano Homi Bhabha sobre o pós-colonialismo.

Impossível, portanto, descrever o que vem a ser a Educação Física cultural. Sendo múltipla e variada, cada autor ou autora deixa transparecer pela escrita toda a força dessa vertente, cujos contornos se modificam no mesmo instante em que é produzida. Produção que nunca cessa, pois é retomada a cada leitura (NEIRA, 2020a, p. 8).

Pensemos, então, as experiências curriculares como experimentações, virtualidades, que se atualizam e se produzem performaticamente com cada professor/professora, no encontro com suas turmas no contexto específico de suas escolas. Não existe assim uma prática mais “correta” do que outra, uma experiência mais “cultural”, outras menos. O que nos une é o desejo de práticas sensíveis às múltiplas condições da diferença, bem como a

democratização das práticas de governo, controle e dos conhecimentos. Uns/umas tencionam-no para os estudos decolonialistas, outros/outras para as políticas afirmativas, filosofias da diferença, feminismos e estudos de gênero e sexualidade. É por isso, que não podemos mais nos referir a uma teoria denominada “currículo cultural”; no mínimo, devemos aludir, sempre no plural, a “currículos”, “experiências”, “práticas pedagógicas” com a perspectiva cultural.

Por fim, parafraseando o mestre Paulo Freire quando se referiu ao mundo, podemos afirmar que o currículo cultural “não é, ele está sendo”.⁸⁵

3.1 *Esquizoexperimentações I: sobre as práticas de governo e controle*

*[...] No momento em que qualquer poder
jamais repousa a não ser sobre a contingência
e a fragilidade de uma história;
no momento em que o contrato social é um blefe
e a sociedade civil um conto para crianças; [...]
(FOUCAULT [1979-1980] 2009, p. 34).*

Vimos que, como equipamentos coletivos, dispositivos atrelados ao funcionamento das sociedades, desde os séculos XV-XVI,⁸⁶ as escolas produziram inúmeras e eficientes práticas de governo e controle para seus frequentadores.

Como se não bastasse, ao colocarem em funcionamento tais dispositivos, sob determinadas qualidades, tipos, estratégias e modos específicos, os espaços escolares ativam posturas e comportamentos consonantes, ou seja, as formas de governo e controle operam nas subjetividades escolares tanto quanto os conhecimentos veiculados e as identidades almejadas explicitamente. Assim, é consenso em todas as concepções pedagógicas que existe uma implicação direta entre as formas de governo, regulação e controle com as subjetividades desejadas pelo projeto escolar.

Retomando brevemente algumas questões, Carvalho e Gallo (2010) afirmam que um dos substratos que permaneceram na educação foi e continua a ser a relação de conduzir e ser conduzido, espécie de movimento componível do próprio ato de educar. Portanto, com base nas tipologias de poder descritas por Foucault, os autores sustentam que a educação reproduz

⁸⁵ Bracht (2019) sobre a educação física escolar no Brasil desenvolve ideia parecida, quando escreve “o que ela vem sendo e o que pode ser”.

⁸⁶ De acordo com Fusinato e Kramer (2013), as diretrizes curriculares brasileiras, os regimentos escolares e as rotinas cotidianas nas escolas impõem a institucionalização de mecanismos presentes nos colégios dos séculos XV/XVI.

traços marcantes de uma tecnologia nomeada por poder pastoral.⁸⁷ Descrevem que, nessa arte de conduzir os indivíduos e a coletividade, nada se pode fazer sem o outro e, por isso, acontecem sob certos traços: *responsabilidade; obediência e submissão; exame; confissão; déficit* (por parte do conduzido, pois lhe falta algo que só o pastor é capaz de direcioná-lo e proporcioná-lo) e a *renúncia* do novo e da criação em troca da segurança.

A pastorização move-se pelo combustível da harmonia. Regular as ações, territorializá-las, produzir homogeneização circuncêntrica de sentidos – forjar as condições ideais para a resposta certa –, atuar no controle do fluxo das falas e dos discursos subjetivos, restringir os corpos desejantes, aparar o vir-a-ser distinto da significação que impera: eis uma educação pastoralizada; eis um aprisco; eis um sedentarismo (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 292).

Se não bastasse, além do poder pastoral, também com base em Michel Foucault,⁸⁸ vimos que a escola contemporânea, no caso a EMEF, cumpre sua função de “maquinaria de governo da infância” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992) de forma análoga ao que foi produzido nas sociedades ditas disciplinares (CHEVITARESE; PEDRO, 1996; LOURO, 1997; OLIVEIRA; FONSECA, 2013; AYRES, 2016; CARVALHO; GALLO, 2017).

A partir de estratégias de confinamento, rotinização das atividades, imposição de filas, formas de avaliação baseadas na memorização e reconhecimento, os procedimentos de normatização, valorização da obediência, do respeito e distribuição de hierarquias e funções, bem como o jogo retributivo comportamental e, em alguns casos, a exclusão, a escola seguiu *pari passu* a cartilha do poder disciplinar das primeiras sociedades modernas ocidentais.⁸⁹

Chevitarese e Pedro (1996), ao exporem a liberdade com relação às sociedades disciplinares e do controle, descrevem que, como bem ressalta Foucault, nas sociedades disciplinares, o poder, em vez de se apropriar ou de retirar, tem como função maior adestrar. Para tanto, faz uso de instrumentos simples, tais como a *vigilância hierárquica* e a *sanção normalizadora*.

Lá através da *sanção normalizadora* constitui-se um sistema de micropenalidades que especificam punições em caso de desvios nos comportamentos desejados. Sendo esse sistema progressivamente, estendido

⁸⁷ “O poder pastoral em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento, o poder pastoral que se exerceu enquanto poder é sem dúvida alguma coisa da qual nós ainda não nos libertamos” (FOUCAULT, 2004b, p. 152; *apud* CARVALHO; GALLO, 2010).

⁸⁸ O intuito é focar nas questões subjetivas a partir da Filosofia da Diferença produzida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, mas, especificamente, na dimensão do governo, as análises foucaultianas, além de muito potentes, são mais numerosas nas pesquisas educacionais, fatos que nos impedem de problematizar essas questões sem mencioná-las.

⁸⁹ Que se constituíram ao longo dos séculos XVII e XVIII.

a um número cada vez maior de setores da vida, de modo a uma vez mais, maximizar a eficiência do dispositivo disciplinar. O castigo disciplinar deve ser essencialmente corretivo, constituindo-se mais num exercício com vistas ao aperfeiçoamento do desempenho – “castigar é exercitar”. Para que possa haver critérios de aplicação das micropenalidades, todo um sistema classificatório e hierárquico precisa ser estruturado a partir do que significam os polos de um bom ou mau comportamento (CHEVITARESE; PEDRO, 1996, p. 136).

Dessarte, a disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Mais recentemente, a escola também se envolveu em aplicar um tipo de poder baseado no cuidado da população, a chamada biopolítica. De acordo com Chevitarese e Pedro (1996), para Foucault (2008), também não se constitui a superação de outro tipo de estratégia de governo, mas, sim, uma adequação, uma forma de governo mais sutil, que agiria para camuflar seus efeitos de constrangimento sob o argumento da “necessidade de segurança”. De forma mais sutil, ele opera mediante a flexibilização e a elasticidade de suas estruturas, o que lhe permite espriar as relações de poder por todo o corpo social. Logo, o poder é então concebido como a ação exercida sobre a ação de sujeitos livres e ativos, para guiá-los, dirigi-los; assim, a intransigência da liberdade é condição essencial para o exercício do poder.

No capítulo anterior, citamos Gentili (1995), Pelbart (2007) e Marrach (1996) para descrever os efeitos dessa modalidade de governo voltada não mais para a clausura do corpo ou indivíduo, e sim para o controle da população. No âmbito educacional, essas pesquisas também são muito numerosas e proeminentes.⁹⁰

Resende (2018), no texto “*Educação por toda a Vida como Estratégia de Biorregulação Neoliberal*”, afirma que a tecnologia biopolítica implanta mecanismos que tratam de estimativas, projeções, estatísticas e, especialmente, de intervenções e de modificações de fenômenos dimensionados em escala global e que correspondem à biorregulação. Da preocupação com o corpo coletivo emergem os chamados dispositivos de segurança que vão atuar como novas técnicas de governo, controlando os riscos e efetuando intervenções na gestão das pessoas e das coisas, dos bens e das riquezas, de modo que circulem da melhor forma possível, cujo foco é uma sensação maior de liberdade.

Assim, coadunando-se com as estratégias da governamentalidade neoliberal, a maquinaria escolar focou seus esforços nos princípios da utilidade, lógica meritocrática,

⁹⁰ A título de exemplo, citamos Jardim (2006), Bujes (2008), Gadelha (2009) Maia (2011), Castro (2012), Lopes e Rech (2013) e Silva (2014).

qualidade total, autocontrole, aprender a aprender,⁹¹ foco em competências e habilidades, atrelando a função da escola com demandas específicas do mercado de trabalho. Foucault (2008, p. 368) utilizou o termo de *homo economicus* para nomear a subjetividade desejada por tal perspectiva:

O homo economicus é aquele que aceita a realidade. A conduta racional é toda conduta sensível a modificar nas variáveis do meio e que responde a elas de forma não aleatória, de forma, portanto, sistemática, e a economia poderá, portanto se definir como a ciência da sistematicidade das respostas às variáveis do ambiente.

Retomando as relações de governo e controle, apresentamos o surgimento de outras formas de exercício do poder, articuladas a outra configuração social que, seguindo Deleuze, pode ser concebida como “Sociedade de Controle”. Nesta, não se abdica do castigo ou da disciplina, a vigilância e o controle são exercidos mediante “formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado” (DELEUZE, 1992, p. 221). Trata-se de configurações de controle mais sofisticadas, contínuas e ilimitadas.

Para Deleuze (1992, p. 221), o controle nessas sociedades atua por modulação “como uma peneira, cujas malhas mudassem de um ponto a outro”, que introduz desafios, prêmios, concursos, o tempo todo uma rivalidade, uma noção de investimento, e, agora, interessa extrair o máximo de energias, fazer participar, criar condições para cada um se sentir decidindo, produzindo e replicando as estratégias de controle mutuamente.

Carvalho (2015), com base nos escritos de Félix Guattari, assevera que sociedade capitalística e sociedade de consumo são faces da mesma moeda, o que equivale a pensar em um conjunto de procedimentos de controle convocados, em suas múltiplas formas, com o intuito de serializar, de hierarquizar, de compartimentalizar e de distribuir um modelo de percepção de si mesmo, dos outros, das coisas e do mundo.

Tudo sempre animado para controlar e a bloquear o que possa desestabilizar o fluxo do controle capitalístico. Em outros termos, não importa o tipo de sociedade que levemos em consideração, desordem sempre será vista como desordem em qualquer lugar. É como se houvesse uma racionalização de controle para exercer um poder de homogeneização e de padronização nas atitudes e nos comportamentos humanos, por fluxos e formas distintas (CARVALHO, 2015, p. 5).

⁹¹ Na acepção de Noguera-Ramírez (2011), isso significa que a concepção de aprendizagem ao longo da vida adquire aqui centralidade e, como resultante, idealiza-se o *homo discens*, um indivíduo ativo e que deve aprender a aprender, não apenas no âmbito escolar, mas em todos os espaços e no decorrer da vida.

Em termos aproximados, Pelbart (2000) descreve que os mecanismos de controle emergentes seriam imanentes ao redimensionamento do capitalismo contemporâneo globalizado que pretende tudo incluir, em uma rede fina, em um espaço liso e aberto, tendo como importantes dispositivos de controle: a mídia, a informática e a biotecnologia. Dessa forma, o regular torna-se um processo ininterrupto e que não cessa de se transformar.

Observamos que, mais recentemente, as escolas foram incorporando em seus dispositivos novas concepções e equipamentos de controle até chegar aos elementos do plano sinóptico descrito por Mathiesen (1997 *apud* Bauman, 1999) ou ao multisinóptico.⁹²

Não importa mais se os alvos do sinóptico, que agora deixaram de ser os vigiados e passaram a ser os vigilantes, se movam ou fiquem parados. Onde quer que estejam e onde quer que vão, eles podem ligar-se – e se ligam – na rede extraterritorial que faz muitos vigiarem poucos. O panóptico forçava as pessoas à posição em que podiam ser vigiadas. O sinóptico não precisa de coerção – ele seduz as pessoas à vigilância (BAUMAN, 1999, p. 60).

Todavia, Deleuze (1992, p. 220) profere que não devemos nos perguntar qual regime é mais duro ou mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições, assim, “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”.

As análises aqui empreendidas acerca dos dispositivos de controle, as táticas e as estratégias de vigilância, normatização, punição, demonstram uma combinação bastante complexa de práticas de governo. Precisamos reconhecer que há uma sobreposição e a coexistência de estratégias bastante antigas com outras que ainda nem se aplicam tanto à EMEF (multissinóptico). “O que conta é que estamos no início de alguma coisa” (DELEUZE, 1992, p. 225).

Quando o intuito foi mapear, pela via cartográfica, os dispositivos da EMEF buscando suas particularidades, observamos que o território escolar investigado representa muito bem os estereótipos da escola das sociedades modernas.

Nossa tarefa mais relevante, talvez, foi a de atentar às cartografias, intervir nas linhas de força que foram se desenhando no cotidiano da EMEF, buscando, assim, impingir novas/diferentes estratégias que transformam e/ou desmontam as naturalizações produzidas pelas lógicas totalitárias presentes no território. Procuramos evitar a mera utilização das grandes conceitualizações filosóficas para concentrarmos na imanência das ações e práticas

⁹² Ao tomar como base os conceitos de “panóptico”, em que “poucos observam muitos”, e de “sinóptico”, em que “muitos observam poucos”, procurou-se desenvolver a ideia de “multissinóptico”, uma era mais complexa, em que, paralela e simultaneamente, muitos observam muitos por meio de uma multi-interação constante entre pessoas, no mundo inteiro, por meio do/no ciberespaço (PINHEIRO, 2014).

cotidianas em que poder, governo e linhas de subjetivações se cruzam para produzirem os sujeitos almejados.

Nesse sentido, passemos para uma série de registros que nos permitiram não apenas identificar quais dispositivos, subjetividades, formas de controle e governo são promovidos e movimentados durante as práticas escolares, mas também demonstrar e experimentar outras táticas ou concepções, mais abertas, vibrantes e potentes.

Avançando das críticas contumazes, lançamos nossas virtualidades sobre a problematização da dimensão das práticas de governo:

As experiências criadas não eliminam práticas de governo, regulação e controle; no máximo tentam criar outras estratégias potencialmente menos autoritárias, burocráticas e coercitivas.

Michel Foucault certamente foi um dos filósofos mais bem-sucedidos e reconhecidos no que se refere aos estudos sobre governo, governo, análises de poder, sujeição e liberdade. Não à toa, é lido e estudado nos cursos de medicina, direito e educação em muitos países. Por isso, ainda que tentemos evitar, é impossível dissertar sobre esses conceitos sem atravessar sua filosofia. Assim, Foucault é precavido e resistente ao produzir uma genealogia dos sistemas de pensamento, em específico ao problematizar as formas como lidamos contemporaneamente com a punição, o cárcere, a loucura, a sexualidade e a produção subjetiva em geral. Como ele diz, trata de problemas no fio condutor: “Quem somos nós?”, “Em que consiste nosso presente?”, “Em que consiste isso hoje?”.⁹³

Consequência dessas densas genealogias, Foucault compreende que em todas as sociedades se originaram artes de governar. Como tentamos resumir anteriormente, umas baseadas no poder de um soberano, outras de um pastor (líder religioso), outras em concepções mais horizontalizadas, sofisticadas e pautadas pelo cuidado com a vida de uma população a partir de saberes econômicos. Não obstante, todas as acepções descritas geram relações de poder; conseqüentemente, instituem políticas de verdade, ou seja, discursos que produzem o certo e o errado, o bom e o mau, o bonito e o feio, cada perspectiva a seu tempo e contexto de imanência criam discursos de governo.

⁹³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yO_F4IH-VqM. Acesso em: 26 maio 2021.

Primeiramente, não se trata de ter um ponto [palavra inaudível] em termos de projeto de uma sociedade sem relações de poder; trata-se, ao contrário, de colocar o não poder ou a não aceitabilidade do poder não em termos de empreendimento, mas ao contrário, no início do trabalho sob a forma do questionamento de todos os modos segundo os quais efetivamente se aceita o poder. Segundo, não se trata de dizer que todo poder é ruim, mas de dizer, ou de partir desse ponto: qualquer poder, qualquer que ele seja, não é de pleno direito aceitável ou não é absolutamente e definitivamente inevitável (FOUCAULT, 2009, p. 35).

Daí decorre uma noção complexa que não obedece a uma forma hegeliana de dialética, mas, sim, relações de poder múltiplas, micro e produtivas. Fazem-se presentes por uma rede de aparelhos e tecnologias dispersas.

Pelbart (2007) descreve que o poder já não se exerce desde fora, desde cima, mas sim como que por dentro, ele pilota nossa vitalidade social de cabo a rabo. Já não estamos às voltas com um poder transcendente, ou mesmo com um poder apenas repressivo, trata-se de um poder imanente, de um poder produtivo. Esse poder sobre a vida, o biopoder, não visa mais, como era o caso das modalidades anteriores de poder, barrar a vida, e sim encarregar-se de intensificar a vida, otimizá-la. Daí também nossa extrema dificuldade de resistir. Mal sabemos onde está o poder e onde estamos nós. Nós mesmos nos encarregamos de administrar nosso controle, e o próprio desejo já se vê inteiramente capturado. Nunca o poder chegou tão longe e tão fundo no cerne da subjetividade e da própria vida, como nessa modalidade contemporânea do biopoder.

Os mecanismos diversos pelos quais se exercem esses poderes são anônimos, esparramados, flexíveis. O próprio poder se tornou pós-moderno. Isto é, ondulante, acentrado (sem centro), em rede, reticulado, molecular. Com isso, o poder, nessa sua forma mais molecular, incide diretamente sobre as nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar (PELBART, 2007, p. 57).

Sendo assim, em Foucault, não se trata de encampar lutas e resistências que almejem necessariamente a liberdade e o fim das relações de poder, conseqüentemente, das formas de governar condutas. Muchail (2017), no artigo “Insurreições espirituais”, ajuda-nos a entender que, nessa ótica, não se trata de deslindar questões sobre governo, governo de si, governo dos outros, governamentalidade, governamentalização, tampouco de remetê-las à pergunta kantiana sobre a *Aufklärung* (o que é esclarecimento?).

Ali, Foucault faz ver que “a questão ‘como não ser governado’” não significa uma recusa total de qualquer governamentalização, não significa “não queremos de modo algum ser governados”. Significa “como não ser

governado *assim*, por estas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não assim, não por isto, não por estes”. É bem a isto que Foucault chama de *atitude crítica* (MUCHAIL, 2017, p. 95).

Igualmente, a *atitude crítica* é “[...] um modo de desconfiar delas, de recusá-las, de limitá-las, de lhes encontrar uma justa medida, de transformá-las, de buscar escapar a estas artes de governar ou, em todo caso, de deslocá-las [...]”, que resulta no que se pode simplesmente chamar de “arte de não ser governado, ou ainda, arte de não ser governado deste modo e a este preço” (FOUCAULT, 2000, p. 37).

De forma análoga, Loponte (2003) assinala que em toda a teorização de Foucault sobre o poder está presente a possibilidade de resistência. Esta resistência, contida nas possibilidades e práticas de liberdade, é coextensiva e contemporânea às relações de poder, e pode ser “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva” quanto o próprio poder. O problema para Foucault, por conseguinte, não consiste em tentar dissolver essas relações de poder pela “comunicação perfeitamente transparente, mas em procurar-se as regras de direito, as técnicas de gestão e também a moral, o *ethos*, a prática de si, que permitam nestes jogos de poder jogar com o mínimo possível de dominação” (FOUCAULT, 1999b, p. 412 *apud* LOPONTE, 2003, p. 78).

Analisando as experiências desenvolvidas com o currículo cultural na EMEF, podemos perceber que as aulas de Educação Física continuam demandando intensas e múltiplas práticas de governo, controle e regulação dos estudantes. Não existe a possibilidade de abdicá-las ou eliminá-las. O fruto da presente experimentação é uma tentativa de criar, experimentar, estratégias e práticas, possivelmente, menos autoritárias, menos burocráticas e mais contextualizadas, mesmo sabendo que não necessariamente estratégias mais sutis ou mais sofisticadas são as que produzem os melhores ou mais adequados efeitos.

Nesse esforço, Borges (2019) aponta que a pedagogia cultural deter-se-á na projeção de um sujeito que parece exercer “livremente” suas escolhas. Não obstante, para que o sujeito pratique dada “liberdade”, o autor alude a uma liberdade administrada,⁹⁴ em que se oferece uma pluralidade de possibilidades, é necessário fazer funcionar formas e regras, ainda que sutis, de regulação das condutas, orientadas em direção a um “eu” que pode se reconhecer e,

⁹⁴ Nessa concepção, a liberdade é absolutamente relativa, assim, no máximo, admite-se, com muitas ressalvas, tratar-se de uma “liberdade regulada” (DONALD, 2000 *apud* BORGES, 2019).

se preciso, transformar-se a partir da reflexão sobre os valores e atitudes, no caso, multiculturais.

Borges (2019) descreve duas tecnologias de governo do eu empreendidas pela perspectiva cultural, a saber, um *eu-democrático* e um *eu-multicultural*. Para o autor, trata-se de modalidades de governamentalidade que intencionam impulsionar atitudes consideradas valorizadas nas sociedades ditas democráticas e multiculturais. Em específico, configuram-se numa espécie de democracia participativa, na qual os cidadãos-eleitores (estudantes) debatem e votam sobre questões de seu interesse, trazendo ainda, no cerne de suas ideias os valores coletivos, a promoção de um ambiente supostamente mais *justo e democrático, a participação ativa e o diálogo*.

Em termos gerais, não seria descabido dizer que o regime de enunciação concernente ao processo de escolarização democrática, há muito difundido na esfera educacional, sob as mais diversas tradições político-culturais, materializa-se no currículo cultural da Educação Física no nível mesmo das práticas, redundando assim numa pedagogia democrático-participativa ou, se se quiser, num *modus operandi* de condução das condutas pela via da participação, numa tecnologia de governo da subjetividade democrática (BORGES, 2019, p. 127).

Na esteira dessas análises, nossos dados corroboram e fortalecem os achados do autor e indicam que as decisões sobre a tematização não somente levam em conta uma votação ou o que é interesse da maioria, mas, não só isso, o professor pondera tais questões dentro de uma análise da relevância do tema no que tange à democratização das tematizações diante dos diferentes desejos anunciados.

Sentamos e conversamos, escutei o que eles e elas tinham a dizer sobre a escola e a Educação Física. Busquei mapear o que esperavam das aulas, o que gostavam de fazer, as práticas corporais que tiveram contato desde a educação infantil até o ano anterior e o que faziam quando estão fora da escola. Registrei tudo em um caderno de anotações (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2017, p. 1).

Deste modo, ainda no início da experiência curricular, registrando os principais significados que os alunos tinham sobre este esporte, começamos com jogos bastante livres, eles iam jogando, reclamavam, discutiam regras, táticas e a organização na elaboração dos times (RELATO FUTEBOL, 2018, p. 3).

Pois bem, com caixa de som e celular conectado à internet, as crianças foram solicitando para o professor que colocasse algumas músicas. Alguns meninos pediram músicas de terror e músicas de *games*. Algumas meninas pediram músicas da novela infantil Carrossel, de desenhos animados e uma parte deles e delas pediram para ouvir *funk* (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 1).

Outro problema foi que em determinado momento dois grupos de meninas brigaram, pois queriam músicas e grupos diferentes na elaboração da dança. Um dos grupos ameaçou não participar mesmo depois da intervenção do professor que garantiu que todos e todas poderiam sugerir passos, danças e músicas (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 3).

Em conversa com os estudantes, o estagiário Ricardo Bourbon já tinha contado para eles que era faixa preta de jiu-jítsu e isso havia gerado grande curiosidade por parte dos alunos. Durante um mapeamento sobre o tema com os estudantes, soubemos que algumas crianças já tinham praticado jiu-jítsu em projetos comunitários, uma aluna fazia há bastante tempo em uma academia (era faixa amarela) e outro aluno disse que tinha começado a praticar há pouco tempo, junto com o pai. Ainda sobre o jiu-jítsu, as turmas ficaram muito empolgadas quando falamos desse tema, se disponibilizaram a ajudar com os tatames e com a organização das atividades (RELATO DE *JIU-JÍTSU*, 2019, p. 2).

Com olhos em Foucault, Borges (2019) também considera que as análises dos processos de governamentalização, quando aplicadas ao campo educacional, devem estar atentas à pluralidade e à coexistência de distintas racionalidades e tecnologias pedagógicas. Por essa razão, observando que em inúmeras práticas pedagógicas se destaca a valorização das diferenças culturais, especialmente por intermédio da problematização de alguns marcadores sociais das diferenças, o autor propõe outra estratégia de governamentalidade. Buscou-se aqui argumentar como essa pedagogia operacionaliza tecnologias de governo do *eu-multicultural* ou, para expressá-lo em outros termos, delinear quais os procedimentos pelos quais vêm ocorrendo certa incitação à produção de uma *subjetividade multicultural* no currículo cultural da Educação Física (BORGES, 2019).

A partir deste episódio, comecei a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2017, p. 3).

Dessa vez com a turma inteira na quadra, começamos com um mapa mundial político, observando e indicando onde era o país que tantas diziam gostar. Falamos que havia duas Coreias, uma do Sul outra do Norte, e que provavelmente as artistas que elas gostavam eram da Coreia do Sul. Mostramos a proximidade com outros países como China, Japão e Filipinas. Logo depois, com uma caixa de som com *bluetooth*, conectamos os telefones das crianças e elas iam selecionando as músicas de *K-pop* para tocar (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 1-2).

Outras meninas, empolgadas com a utilização das saias grandes e coloridas, mobilizaram os demais colegas pedindo para que o tema das aulas fosse o carimbó. Assim, diante da possibilidade de tematizarmos elementos da

cultura brasileira, mais especificamente da cultura da região norte, definimos o tema (RELATO DE CARIMBÓ, 2019, p. 1-2).

Na mesma ótica, ao promovermos atividades pedagógicas de reconhecimento da cultura corporal das pessoas, democratizamos também os domínios de regulação e governamento no interior das práticas pedagógicas. Quando os estudantes possuíam experiências anteriores com uma prática corporal que estava sendo tematizada, logo eram convidados a compartilhar e mediar as atividades desenvolvidas, eles e elas organizavam as atividades, sugeriam, corrigiam e tinham a centralidade das atenções. Isso acontecia também quando outros professores, estagiários, convidados ou mesmo outros alunos da escola possuíam alguma relação com as práticas corporais tematizadas e se dispunham a participar.

Conforme alguns alunos e alunas iam descrevendo, nos reuníamos em grupo e experimentávamos os gestos. Quem sabia mais se responsabilizava por ensinar e ajudar os que sabiam menos. Durante algumas aulas, aqueles alunos que já tinham participado de aulas de futebol em escolinhas nos ensinaram alguns exercícios de fundamento do futebol (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 8).

Diante de tantos conhecimentos sobre a dança que ainda poderiam compor a experiência curricular, o professor convidou alunas do 9.º ano que também gostavam muito de *K-pop* para participarem da aula dos 4.º anos falando um pouco sobre o tema e depois dançando com a turma (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 4).

A visita dos dois professores sambistas foi fundamental para a qualidade da experiência curricular. Com eles, o samba ficou mais agradável, encantador e bastante relacionado com a história dos povos africanos e afro-brasileiros (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 15-16).

Para diversificar ainda mais os conhecimentos acerca do atletismo, pensei que seria de grande importância convidar o professor Natalício (*Senhor Natal*), colega de trabalho em outra instituição que era atleta de maratona e já tinha participado de provas em vários países. Já na semana seguinte, ele esteve na escola e conversou com as duas turmas sobre atletismo, especialmente a maratona, contando em detalhes a sua história no esporte (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 14).

Figura 19 – Estagiário do CEFAI participando da vivência do *jiu-jítsu*



Fonte: Imagem do autor

Um exemplo muito marcante aconteceu em 2018, quando tematizávamos *funk*; sempre que as músicas começavam na aula uma das profissionais da equipe terceirizada de limpeza começava timidamente a dançar, distante e um pouco escondida de onde estávamos. Conversando com os estudantes, os alunos identificaram que ela sabia dançar bem e que poderia nos ajudar. Assim, foi possível convidá-la para participar das vivências, demonstrou alguns passos de dança, compôs com os estudantes algumas coreografias e conversou sobre as músicas que gostava.

Figura 20 – Profissional da equipe da limpeza escolar participando da aula



Fonte: Imagem do autor

Novamente, o que aparenta ser pouco ou sem efetividade nenhuma são acontecimentos que rompem com as relações hierárquicas binárias da maquinaria escolar, que, como exemplificamos, operam por metamodelizações e fluxos de objetificação dos sujeitos (CARVALHO; GALLO, 2017). Pensamos que, por meio de atividades pedagógicas horizontalizadas, falas reconhecidas, os improvisos, as múltiplas participações, convites, conseguimos estremecer a “estrutura sedentária da representação” (DELEUZE, 2003a, p. 54 *apud* CARVALHO; GALLO, 2017).

[...] mando e obediência, superior e inferior, condutor e conduzido, chefe e empregado, controlador e controlado, confessor e confessado, forte e fraco, solicitante e demandado; disposição cíclica de relações que se harmonizam pelo sedentarismo da representação; efetivação do Mesmo, desdobrado na confluência de uma condição humana binarizada (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 284).

Ainda sobre essa relação democratizada no interior das práticas pedagógicas, Gallo e Figueiredo (2015) asseveram que o lugar da escola moderna é aquele do poder assimétrico, da normalização dos corpos pela disciplina e da planificação social pela biopolítica. Trata-se de um modelo moderno de escola, esgotado, mas insistentemente reformado, renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram de ser políticas para tornarem-se policiais. Para os autores, ousar justapor e transversalizar um espaço em que a relação

pedagógica seja inventada na simetria é compreender uma educação menor, região de fronteira, espaço de proliferação das diferenças, invenção de possibilidades que se multiplicam.

Prosseguindo, Gallo (2008), a partir de uma perspectiva deleuziana, aduz que a educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo, um encontro de singularidades. Diz o autor, se quisermos falar espinosamente,⁹⁵ há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir, o que o filósofo chama de alegria, e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir, a tristeza. Deleuze (2003) também fala em bons e maus encontros, de forma que o bom encontro é aquele em que nos relacionamos com um corpo que convém com a natureza do nosso corpo, e o mau encontro é aquele que não convém com a natureza de nosso corpo, no sentido de que o afeta destruindo ou decompondo sua relação característica. A variação da potência de agir será boa ou ruim conforme o arranjo composto no encontro.

Gallo (2008) descreve que a educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. Silva (2002) descreve o currículo como “a arte da composição e do encontro”. Vieira (2020, p. 216 – grifo do autor) também faz essa aproximação, dizendo que a “*docência trata-se também de organizar encontros*”.

Sem adensarmos na colossal filosofia spinozista, também os encontros tristes estão relacionados com a diminuição de nossas potências, logo, somos submetidos ao acaso dos encontros, e essa reduzida capacidade de sermos afetados torna-nos impotentes e servis.

Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. A grande pergunta: aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem a vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção? Eles nos dão um vislumbre do que seria o infinito e a eternidade – a *sub specie aeternitatis* de Spinoza? Ou, ao contrário, colocam a vida em risco, matam o desejo? São algumas das perguntas que se podem fazer ao currículo concebido como arte da composição e do encontro. Evitar, a todo custo, o segundo tipo de encontro. Reforçar, multiplicar o primeiro tipo de encontro (SILVA, 2002, p. 56).

Dessa maneira, questionamos: *Será possível organizarmos encontros alegres pela via do autoritarismo, da burocracia e da coerção?* Supomos que não.

⁹⁵ Gallo se refere à filosofia de Baruch Espinosa.

As experiências com o currículo cultural promovem mudanças em tempos e espaços das atividades escolares, ampliando-os, fazendo do território escolar um local menos estriado e possivelmente mais agradável.

Como vimos, a escola, compreendida como equipamento coletivo altamente estriado, apresenta tempos e espaços (rotina) definidos rigidamente. Tal como acontece com as demais disciplinas na EMEF, e historicamente na Educação Física, era de esperar um uso conservador dos espaços, leia-se quadra, e do tempo, os quarenta e cinco minutos de uma aula da rede municipal de São Paulo. Todavia, as experiências com o currículo cultural de Educação Física fizeram uso ampliado do tempo e dos espaços escolares.

Os relatos demonstram a utilização frequente das salas de aula, sala de vídeo, sala de informática, refeitório, “quadra de cima”, praça, viela e ambientes externos à escola. *Mas qual a relação disso com as práticas de governamento?*

Bem, se pensarmos que nas sociedades disciplinares a distribuição dos corpos no espaço, a racionalização dos espaços e o fechamento, a criação de fronteiras, o enclausuramento, a separação em “salas” e “celas” garantiam a obediência e facilitavam o controle e a vigilância, o uso de espaços não esquadrinhados, fortemente delimitados e tradicionais provocou, ao longo do tempo, estranhamentos por parte de estudantes e colegas de trabalho. “Como assim vai usar a minha sala?” (DIÁRIO DE BORDO, 2017), disse uma professora regente; “Professor, antes de usar a quadra lá de cima, melhor esperar a reforma para fecharmos ela” (DIÁRIO DE BORDO, 2018); “Professor podemos ensaiar lá atrás?”, perguntou um grupo de estudantes que estava com vergonha e queria fazer a vivência num local distante (DIÁRIO DE BORDO, 2019); “Professor nós vamos de ônibus de linha? Minha mãe não vai deixar” (DIÁRIO DE BORDO, 2019); “Professor aula de Educação Física no salão de artes? Sim, o salão é amplo, tem mesas grandes e a sala de vídeo está ocupada” (DIÁRIO DE BORDO, 2018); “Eu gosto das aulas de Educação Física porque pode subir no morro” (DIÁRIO DE BORDO, 2018); “Onde vamos fazer nossa apresentação? Na diretoria vai dar problema” (DIÁRIO DE BORDO, 2019); “Vamos fazer atletismo na praça, porque dá pra correr bastante sem fazer ida e volta, mas não temos autorização, só vamos porque é perto” (DIÁRIO DE BORDO, 2019).

Figura 21 – Brincadeiras no *morro* da escola



Fonte: Imagem do autor

Ocupar outros espaços, mesmo que fosse dentro do prédio da escola, usar esse local sem a “autorização” da direção ou do colega “que faz mais uso”, bem como ir para o entorno da escola sem “bilhete” de autorização assinado pela família, eram questões simples, mas que no cotidiano pareciam heresia, sobretudo nos primeiros anos de trabalho. Fazemos uma ressalva importante: as práticas de governo são interiorizadas, nós também as reproduzimos e, logo cedo, aprendemos certas maneiras de governar a nós mesmos. É comum que a primeira voz de advertência venha dos próprios alunos e alunas: “Se a gente subir no barranco a *pro* vai brigar com a gente. Melhor não” (DIÁRIO DE BORDO, 2018); “Vamos usar a ‘quadra de cima’? Minha mãe não gosta que eu vá lá” (DIÁRIO DE BORDO, 2019); “Dá *pra* fazer *parkour* na viela” (DIÁRIO DE BORDO, 2017); “O professor não gosta que use a sala de artes sem ele, ele diz que as pessoas mexem em tudo e deixam fora do lugar” (DIÁRIO DE BORDO, 2019).

Figura 22 – Vivência de *parkour* na viela paralela à escola



Fonte: Imagem do autor

Outros exemplos ilustram bem as questões de uso dos espaços escolares de maneira menos fechada, mais lisa e, conseqüentemente, fazem desse território um local mais agradável, divertido e vibrante.

No ano de 2019, a escola se dividia em três horários com o objetivo de otimizar o tempo, fracionando horários de entrada, saída, refeições e intervalos. Por esse motivo, era muito comum a ocorrência concomitante entre uma aula de Educação Física, que acontecia na quadra, e um recreio do Ensino Fundamental I, com mais de cem crianças bem ao lado. É certo que o estranhamento, ou melhor, o incômodo, seja sentido por todos, as crianças do intervalo querendo brincar na quadra e o professor de Educação Física com os alunos querendo fazer aula.

Em certa medida, as coisas foram se instituindo, de modo que as crianças do intervalo brincavam e curtiam (seu breve período sem clausura) do lado da quadra, enquanto a aula acontecia. Em muitos momentos, criamos, a pedido de algumas crianças, atividades que juntavam aula e recreio. Do ponto de vista da ordem e da regulação, sem dúvida eram *aulas-recreio* que pareciam bagunçadas, sem propósito, mas que funcionavam muito bem dentro das experimentações, sobretudo naquelas em que tematizamos as danças. O som alto invadia o recreio e as crianças do recreio invadiam a quadra. Para quem olhava superficialmente não

havia distinção entre os espaços e atividades. A pena é que essa atividade durava apenas 20 minutos, o tempo do recreio.⁹⁶

Figura 23 – Participação das crianças que estavam no intervalo



Fonte: Imagem do autor

Essa interação quase “desordenada” entre quem estava no intervalo e quem estava fazendo aula era muito comum. Acontecia todas as semanas e quase todas as experiências aqui descritas contaram com momentos assim.

Nas próximas aulas, sabendo que coincidiam com o intervalo do Ensino Fundamental II e que o espaço da aula é muito próximo do recreio, o professor convidou alguns alunos e alunas maiores para que participassem da aula dos pequenos ensinando-os a sambar (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 4).

⁹⁶ Apenas como comparação, em 9 de outubro de 2020, o Supremo Tribunal Federal decidiu que todas as pessoas detidas em setor disciplinar ou seguro têm direito a no mínimo duas horas de banho de sol por dia. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-out-14/presos-direito-duas-horas-banho-sol-dia-decide-stf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Figura 24 – Participação dos jovens que estavam no intervalo na aula de educação física



Fonte: Imagem do autor

Outro exemplo ocorreu durante a tematização do *jiu-jítsu*, que acontecia há alguns meses nas aulas de Educação Física. Os estudantes, inspirados nos campeonatos de futebol “interclasses”, propuseram a criação de um campeonato de *jiu-jítsu* entre as salas. Por dois dias, a atividade envolveu a escola inteira em horário ampliado, todo o período da tarde, alguns competindo, outros torcendo. Os/as professores/as de outras disciplinas também assistiram o torneio e elogiaram o evento, foi um tempo-espço bastante agradável.

Figura 25 – Campeonato interclasses de *jiu-jítsu*



Fonte: Imagem do autor

Outro registro, das mudanças relativamente aos tempos e espaços do território escolar, tornando-o um local menos estriado e possivelmente mais agradável, refere-se aos passeios bastante frequentes. Um desses momentos é especial, pois aconteceu de forma dissonante do que tradicionalmente ocorre na escola.

No mês de outubro de 2019, estávamos no meio de uma experiência curricular com a tematização do atletismo. Havíamos assistido a vídeos, vivenciado muitas vezes as provas na escola e na praça de cima. Entramos em contato com o Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP) e conseguimos agendar uma visita à pista de atletismo oficial. No mesmo momento, tentamos com a direção da escola fretar um ônibus disponibilizado pela SME-SP. Em conversas com a diretora, ela nos garantiu que era possível e que podíamos marcar a atividade fora da escola. Eis que, faltando poucos dias, a diretora saiu de férias e as auxiliares de direção que estavam responsáveis não conseguiram identificar o agendamento do ônibus. Daí sugerimos a utilização de ônibus de linha comum e uma das professoras auxiliares de direção apoiou. Assim, no dia 30 de outubro, duas turmas de sexto ano, com a autorização dos responsáveis e a ciência de que usaríamos transporte público, foram para o local da visita. Com o apoio de dois estagiários, a locomoção aconteceu de forma muito tranquila, os estudantes lotaram um ônibus quase vazio no caminho da ida,

deram lugar para os passageiros mais velhos, emprestaram cartão de embarque para os colegas e mesmo aqueles que não estavam acostumados ficaram muito à vontade no transporte. O deslocamento levou pouco mais do que trinta minutos. É importante dizer: não foi preciso dar uma bronca ou chamar atenção de ninguém.

Figura 26 – Uso do transporte público na ida ao CEPEUSP



Fonte: Imagem do autor

Não demos a mão para atravessar a rua, não fizeram fila na calçada, não tínhamos crachá, muito menos correram qualquer risco por falta de segurança. A volta aconteceu da mesma forma, com a diferença de que o ônibus estava lotado mesmo antes de os 40 alunos e alunas embarcarem e que, por conta do trânsito, o percurso demorou quase uma hora.

Figura 27 – Uso do transporte público na volta do passeio



Fonte: Imagem do autor

Na semana seguinte ao passeio, a diretora voltou de férias e soube da nossa ida ao CEPEUSP com transporte público. Ficou estarelecida com o fato, alegando que, mesmo que o ônibus fretado não estivesse disponível, teria sido melhor desmarcar o passeio do que correr o risco com as crianças no transporte público. De fato, reconhecemos que o ideal é a prefeitura arcar com a logística da atividade pedagógica e que a utilização de transporte público já bastante lotado não é o ideal para a condução de crianças e jovens em contextos educacionais. É possível pensar também pela via neoliberal, de que fazendo esse tipo de ação estamos desresponsabilizando o município pelo transporte dos estudantes⁹⁷. Todavia, a atividade foi tão bem-sucedida, produziu tantos efeitos positivos, sensações de liberdade, rompimento com as questões burocráticas da escola, distanciamento da rotina disciplinar, conhecimentos sobre o tema, que tal ação foi muito elogiada, tanto pelas crianças quanto pelas famílias. Participaram crianças com deficiências e crianças que nunca tinham andado de ônibus municipal e que, por essa razão, a experiência tornou-se ainda mais valiosa.

⁹⁷ Como bem aponta o professor Silvio Gallo, em diversos países e culturas, é comum que crianças e professoras/es utilizem o transporte público municipal como meio de locomoção para atividades pedagógicas.

Figura 28 – Chegada ao local do passeio



Fonte: Imagem do autor

As experiências pautaram-se por formas de agir, lidar com o outro, estratégias de controle e regulação bem menos burocráticas e estriadas do que as correspondentes ao tempo e espaço do território escolar. Os portões, fronteiras, transportes, que outrora eram rígidos, tradicionais, tornaram-se mais acessíveis, flexíveis e menos limitantes. O tempo para as atividades historicamente “menos valorizadas” ou “menos úteis” dentro do ambiente escolar foi dilatado e mais estimado.

As experiências empreendidas, além de não se incomodarem com a criação de heterotopias, incentivam-nas.

Lecionando há três anos nessa escola, percebemos que alguns estudantes sempre rejeitam as aulas de Educação Física. Não participam das vivências, das discussões e debates sobre o tema, nem das decisões pedagógicas agenciadas pela perspectiva cultural. Quando perguntados, dizem que “tanto faz” ou “assim está bom”. Raras e pouco duradoras foram as vezes que agiram de outro modo.

De forma geral, juntam-se, sentam-se na arquibancada de concreto, observam um pouco a aula, conversam sobre diversos temas, riem, mexem no celular. Quando o professor

se aproxima, convida, incentiva, cobra qualquer tipo de participação ou envolvimento com as atividades, pouco adianta. Para alguns sempre há algo mais importante do que a aula.

Vale ressaltar que é habitual, mesmo os que participam muito pouco, às vezes, ainda que brevemente, envolverem-se e captarem algumas falas do professor e dos colegas. A maioria participa com densidade, vivencia, faz as atividades, discute, opina, mas também abdica da aula em alguns momentos.

Tentamos enfrentar essa questão de diversas maneiras, algumas vezes, acirrando os procedimentos disciplinares, outras, afrouxando-os. Tentamos também motivá-los a partir de temas (práticas corporais) de maior interesse. Essas estratégias nem sempre produziram o efeito esperado.

Figura 29 – Alunos que frequentemente se afastam das atividades



Fonte: Imagem do autor

Aproximando-nos da Filosofia da Educação, compreendemos que a produção, a participação, a demonstração de expectativas de aprendizagem padronizadas, bem como a obediência, a submissão e a dependência dos estudantes aos direcionamentos dos professores são traços que constituem as subjetividades escolares dominantes, as quais estão articuladas à sujeição racional, moderna e capitalística, o que faz emergir algumas questões: *O que eles e elas estavam a fazer era transgredir? Devemos considerar ruim? E os conteúdos? Por que não querem aprender? Ou não querem aprender isso? Dessa forma? Comigo? Aqui?*

Relembramos os conselhos de bell hooks⁹⁸ (2017) em “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, sobre a necessidade de compreender a prática pedagógica como um lugar político e de resistência. É desse ângulo que Gallo e Figueiredo (2015), Gallo (2015; 2016) e Vieira (2020) articulam a possibilidade de uma Educação/Educação Física menor, com a criação de diferentes espaços de resistência por meio da criação de heterotopias.

Sobre o conceito, Foucault (2013) se refere a lugares reais, efetivos, delineados na própria instituição da sociedade, espécie de contrapositionamentos no interior da cultura, sendo ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécie de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam localizáveis. Buscando compreender melhor a dinâmica desses lugares, Foucault classificou-os em dois tipos: *Heterotopias de crise* (presentes nas sociedades primitivas), como os colégios para meninos ou meninas, exclusivamente, e o serviço militar para os rapazes. O segundo tipo chamou de *heterotopias de desvio*, dos quais podemos citar como exemplos as clínicas psiquiátricas, as casas de repouso e os presídios.

De maneira geral, trata-se de lugares que a sociedade dispõe a suas margens, nas paragens vazias que a rodeiam, são antes reservados aos indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida. A heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis. Ocorre que as heterotopias são frequentemente ligadas a recortes singulares do tempo. Há, assim, heterotopias de festas, outras de passagem ou transformação, possuem sempre um sistema de abertura e fechamento que as isola com relação ao que acontece no espaço circundante (FOUCAULT, 2013).

As normas humanas não são todas universalizáveis: as da disciplinarização do trabalho e as da transfiguração pela festa não podem desenrolar-se na linearidade de um mesmo espaço ou de um mesmo tempo; é preciso uma forte ritualização das rupturas, dos limiares, das crises. Estes contraespaços, porém, são interpenetrados por todos os outros espaços que eles contestam: o espelho onde não estou reflete o contexto onde estou, o cemitério é planejado como a cidade, há reverberação dos espaços, uns nos outros, e, contudo, descontinuidades e rupturas (FOUCAULT, 2013, p. 37).

Em suma, Foucault (2013) descreve a heterotopia como um livro aberto, que tem, contudo, a propriedade de nos manter de fora. Ela é a contestação de outros espaços, cria uma

⁹⁸ O pseudônimo grafado em letras minúsculas é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó.

ilusão, descreve-os a partir da metáfora de um barco que é um sem-lugar, fechado em si, com vida própria, livre em certo sentido, mas fatalmente ligado ao infinito do mar.

Retornando a Gallo e Figueiredo (2015), os autores afirmam que, se há algo que a escola moderna não é, em nossos dias, é justamente utopia. A instituição escolar moderna é absolutamente *tópica*, ou seja, com lugar instituído. Para os autores, criar espaços-outros de produção, de criação e de vida é importante para ousarmos na justaposição de espaços outros, de um poder simétrico exercido como jogo, de relações experimentais e libertárias, em que ensinar e aprender sejam aventuras do pensamento. Para dizer com Deleuze e Guattari, promover experiências de desterritorialização no território instituído, inventando linhas de fuga.

De forma semelhante, Gallo (2016) incentiva a produção de espaços heterotópicos dentro da escola, criando outras formas de fazer dentro do mesmo espaço, por meio de experiências outras, abdicando a certeza do controle pedagógico.

Relembramos também que Giglio e Nunes (2018) já haviam discorrido sobre a criação desses espaços e tempos dentro da escola como estratégias de resistência, que permitem as lutas contra as formas de dominação, que se renovam e se multiplicam a partir das relações que se estabelecem entre cada sujeito. Os autores descrevem as heterotopias criadas nos momentos em que as crianças se deslocavam ou quando percebiam que o controle rígido de algum professor estava, por algum motivo, de “guarda baixa” e, por isso, logo são restituídas a ordem e a produtividade.

Diferentemente, nas experiências com a perspectiva cultural, os momentos heterotópicos não são reconhecidos como “descuidos”, nem como momentos abomináveis de indisciplina ou falta de controle sobre as crianças. Quando esses momentos foram criados, não tivemos o desejo de encerrá-los, pois enxergamos neles a potência da resistência e da criação. Importante ressaltar que, como espaços de resistência ao poder instituído, este normalmente representado pela figura do professor, do currículo e das práticas pedagógicas, os espaços heterotópicos não podem efetivamente ser criados pelos adultos ou por aqueles que possuem o poder de efetivação das práticas de governo. Portanto, não é o professor que os cria, pois, se ele assim faz, automaticamente destrói-se a heterotopia. Seria como se uma rebelião ou revolta partisse do próprio governante. Por essa razão, a heterotopia precisa ser rebelde, contrária e audaciosa, sem licença ou sem autorização as crianças transformam certos dispositivos num espaço de vivência fugidia, de lazer, um espaço lúdico, ligeiro e fugaz. Enquanto a ordem não é restabelecida, e por desejo de quem os institui, tais espaços permanecem como heterotopia com aspectos de carnavalização das normas. Esses

movimentos não são nem podem ser planejados e organizados, pois estarão sempre diante de um trabalho microanalítico, voltado para escapar do controle dos corpos.

Mais uma atividade pensada pelo professor que não gerou interesse dos/as estudantes. Os poucos que ouviram acharam a música muito ruim, disseram que o áudio era ruim e quase que não dava para entender. [...] Importante foi notar que no momento em que as crianças não conseguiam apreciar as músicas ou a atividade, muitos alunos e alunas dispersavam, inventando outras brincadeiras, correram para outros cantos do pátio (RELATO DO SAMBA, 2019, p. 5).

Importante citar que muitos alunos e alunas acompanharam a leitura, queriam muito ver as imagens e ficaram felizes com o final. Outros não ligaram muito, corriam pelo pátio e paravam poucas vezes para ouvir a história (RELATO DO SAMBA, 2019, p. 8).

A atividade foi muito bacana e apesar dos gestos de provocação, todos gostaram muito e comemoravam quando um dançarino fazia movimentos mais difíceis. Importante destacar que nem sempre todos/as dançavam. Uns apenas ficaram parados na roda, outros torciam, escolhiam a música, outros ainda, saíram de perto e não se interessaram pela atividade. Era algo bastante comum essa flexibilidade na participação (RELATO DO FUNK, 2018, p. 5).

Isso posto, observamos que, mais do que promover experiências com a pedagogia cultural, não nos incomodamos com os momentos de escape heterotópicos. Reconhecendo sua potencialidade em desestruturar as práticas de governo, bem como as subjetividades escolares dominantes, o máximo que conseguimos foi ofertar tempos e espaços amplos, menos “úteis” e mais abertos ao improviso, à criação e à liberdade (na acepção supradescrita).

Relatando um episódio mais específico, no dia 19 de junho de 2018, chegamos à escola e, ainda na sala dos professores, uma inspetora de alunos perguntou “Professor Pedro, você autorizou as crianças a brincarem lá no barranco?”. Respondi que sim, que durante as aulas de Educação Física tínhamos utilizado o morro de cima da quadra nas brincadeiras. Logo em seguida, sendo chamado à diretoria, soubemos que as crianças estavam há duas horas no morro, brincando de “cabana” e que diziam para todos que tentavam retirá-los do local que “o professor Pedro tinha autorizado”.

Rindo da situação, mas compreendendo que se tratava de um assunto importante, ouvimos da direção que o morro era “perigoso”, “íngreme”, que as crianças podem se machucar naquele local, além de que se sujavam na terra e depois levavam a sujeira para a sala de aula. Também disseram que o espaço era cheio de mato, pedra e galhos e que elas não saberiam permanecer lá somente nas aulas de Educação Física e nas outras, não. Portanto, era aconselhável não usar o local. Aqui, identificamos que muitas formas de governo da

EMEF, baseadas na coerção e na obediência, enalteciam o velho jogo (pastoral) entre segurança e liberdade, a fim de afirmar os mecanismos de controle sobre os estudantes como condição de segurança à vida deles. Contra-argumentamos dizendo que o espaço não era inseguro e que as crianças gostavam do local, onde, por ser grande e cheio de árvores, as crianças exerciam “certa” liberdade. Também apelamos para a “valorização da criatividade” e do “contato com a natureza”, mencionando que no local tinha muito verde, o que era raro dentro da escola, e o que eles/as faziam era apenas “se esconder atrás” das árvores, brincar com terra e gravetos, que podiam manipular e criar, diferente de todo o cimento que dominava os demais ambientes da escola.⁹⁹

Figura 30 – Crianças brincando no morro da escola



Fonte: Imagem do autor

Assim, em diálogo com a gestão, ficou decidido que as crianças poderiam utilizar o espaço nos intervalos e nas aulas em que os professores e professoras compreendessem que seria adequado. Permanecemos algumas semanas explorando o local e brincando, possivelmente atuando contrariamente às subjetividades da *escola-lá-de-baixo*, *escola-cimento*, *escola-limpa-vigiada*.

Figura 31 – A turma inteira brincando no *morro* da escola

⁹⁹ Inclusive o parquinho da escola é construído entre alguns degraus de cimento. Um local absolutamente inadequado e pouco atrativo para as crianças.



Fonte: Imagem do autor

Nesse sentido, cabe a potente definição de Giglio e Nunes (2018) de que as heterotopias permitem a experiência de si, mesmo que temporárias e fragmentadas, nas quais se exercitam a malandragem, a infância peralta entre outras formas determinadas de ser ou, ainda, a possibilidade de transgredir os limites impostos por essas identidades e criar outras.

Figura 32 – Brincadeiras no *morro* da escola



Fonte: Imagem do autor

Até mesmo Foucault (2013, p. 20) citou as crianças quando descreveu sobre as heterotopias, que na ocasião chamou de *contraespaços* ou de *espaços-outros*:

Ora, entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são absolutamente: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como *contraespaços*. As crianças conhecem perfeitamente esses *contraespaços*, essas utopias localizadas. É o fundo do jardim, com certeza, com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios erguida no meio do celeiro, ou é então, numa quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais [...].

Creemos que, ao incentivarmos essas práticas, potencializamos nas crianças a possibilidade de vivenciarem a experiência, a transgressão, a ilusão, a festa, a invenção, que tanto desestabilizam as práticas de governo escolares mais rígidas e que, por consequência, acabamos sacudindo as subjetividades escolares dominantes.

Há uma assunção da impossibilidade de controlar, prever, regular e padronizar a vida escolar. Na perspectiva cultural, as práticas de governo assumem um sentido trágico.

Aprendemos com Foucault que não há escapatória para as relações de poder, assim como não são apenas ruins, controladoras ou opressoras. Vimos que as condições de liberdade, filosoficamente falando, são da ordem do possível, da liberdade capaz de ser administrada. Muchail (2017, p. 94), citando Revel (2008, p. 117-118), afirma que, mais do que o próprio empreendimento revolucionário, importa “um ‘devir-revolucionário’”, “a vontade de revolução”, o “desejo de revolução”, o “entusiasmo” ou o “fascínio” por “situações insurrecionais inéditas”.

Com Deleuze e Guattari, vimos que as linhas de força de diferentes segmentaridades, duras, flexíveis e de fuga, compõem tudo o que nos cerca e o que nos atravessa, nossos pensamentos e desejos. Todavia, escrevem que nem as linhas duras são ruins, tampouco que as linhas de fuga são melhores. É uma condição dada aos agenciamentos que elas promovem. Portanto, nossa intenção ao recusarmos estratégias de governo autoritárias, burocráticas e coercitivas, em territórios altamente disciplinares, estriados e pouco agradáveis, passa pela criação de linhas flexíveis, linhas do devir, do inesperado, conectadas com o desejo e a expansão da vida.

Em contato com algumas noções de tragédia,¹⁰⁰ arriscamos ao pensar que as experimentações aqui descritas, dada à impossibilidade de eliminarmos as práticas de

¹⁰⁰ De acordo com Torrano (2017), a tragédia surge no final do século VI em uma Atenas ainda obscura e atrasada, e o desenvolvimento e esplendor da tragédia coincide com o desenvolvimento e esplendor de Atenas. O

governo, controle, regulação, assumem um sentido trágico como um “operador teórico-conceitual” (RIBEIRO, 2014), tal qual explorado por Nietzsche.

De forma breve, Nietzsche é um crítico da tragédia grega interpretada como catarse (como fez Aristóteles), compreendendo-a como processo de fortalecimento, e, mesmo diante da contradição, dos dilemas, do mais cruel e injustificado sofrimento, vale a pena viver, pois a vida vale por si mesma. Trata-se de uma noção relacionada com a natureza e com o devir dos acontecimentos (MACHADO, 2005).

A inspiração abrolhou justamente de um sentimento de resignação e de descrença observado nas pesquisas e práticas pedagógicas sobre governo e controle em educação, que em sua grande maioria concentram-se na reprodução passiva (teorias curriculares tecnicistas) ou na crítica pessimista (teorias críticas estruturalistas) e na denúncia das relações de poder engendradas nas formas de conduzir o outro, mas que, operando dialeticamente, acabam por reproduzir as mesmas condições de disciplinamento, obediência e controle.

Sem articular métodos e estratégias de ensino menos verticalizadas a qualquer tipo de competência, habilidade ou aspecto do desenvolvimento, a perspectiva trágica aqui apontada não é aquela do senso comum, cujo sentido é negativo, catastrófico e infeliz. Está mais relacionada com a assunção da existência das relações de poder e governo, mas que, compreendendo suas limitações, fazem por criar experiências menos sérias e comprometidas com a racionalidade moderna, experiências fugazes, que tragam alegria e conforto, que busquem promover potencialidades criadoras, esteticamente diferentes por devires e tergiversações.

Loponte (2003), em “Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para docência”, descreve a influência da tragédia grega em sua concepção de arte, tecida na aliança fraterna entre Apolo e Dionísio, duas divindades que se contradizem, que se complementam, um falando a linguagem do outro.

O apolíneo é o princípio de individuação, um processo de criação do indivíduo, que se realiza como uma experiência da medida e da consciência de si. E se Nietzsche dá a esse processo o nome de apolíneo é porque, para ele, Apolo – deus da beleza, cujos lemas são “Conhece-te a ti mesmo” e “Nada em demasia” – é a imagem divina do princípio de individuação (MACHADO, 2005, p. 177-178).

comediógrafo Aristófanes e o filósofo Platão, êmulos e rivais da tragédia, atribuíam à tragédia tão influente poder na formação dos cidadãos, que não erraríamos se reconhecêssemos em parte à tragédia a influência inspiradora e configuradora da grandeza intelectual, política e militar de Atenas.

O mundo, justificado esteticamente, é desarmônico e dissonante; baseado na irracionalidade, no inteligível e no prazer.

A experiência dionisíaca é a possibilidade de escapar da divisão, da individualidade, e se fundir ao uno, ao ser; é a possibilidade de integração da parte à totalidade. Ao mesmo tempo, o dionisíaco significa o abandono dos preceitos apolíneos da medida e da consciência de si. Em vez de medida, delimitação, calma, tranquilidade, serenidade apolíneas, o que se manifesta na experiência dionisíaca é a *hybris*, a desmesura, a desmedida (MACHADO, 2005, p. 178).

Ribeiro (2014), em “Tragicidade e agonística: provocações para uma crítica do pensamento”, cita a obra de Roberto Machado (2006), na qual o autor descreve que a tradição filosófica instaurada no final do século XVIII, na Alemanha, concebe o trágico como uma condição de existência humana sitiada num jogo inescapável de dualidades e antagonismos. No escopo deste trabalho, a condição de tragicidade manifesta-se como uma economia de forças, a partir de uma tensão constitutiva que possui, de um lado, as contingências existenciais em suas múltiplas facetas e, de outro, as formas de criação humana forjadas num campo de ação ético-político.

No âmbito dessa análise e já alinhados ao referencial nietzschiano, postulamos que a experiência do trágico diria respeito, fundamentalmente, a um modo de relação do homem com a existência: tratar-se-ia, para este homem, de assumir uma condição existencial inevitavelmente combativa, conflitiva, dilemática, recusando quaisquer efeitos de superação, reconciliação, redenção ou salvação perante a fatalidade adversa; é a afirmação mesma dessa experiência-limite – daí uma experiência de tragicidade – que operaria como estratégia de potencialização da própria existência, ou melhor, de criação de formas de vida (RIBEIRO, 2014, p. 633-634).

A partir do mesmo referencial, Torrano (2017) escreve sobre uma concepção educacional da tragédia, afirmando que, em sua estética, ela não oferece modelos de conduta, mas mostra conflitos, contradições, erros de avaliação e obstinações fatídicas que estimulam a reflexão e põem em questão os paradigmas tradicionais. Os heróis mitológicos, personagens da epopeia, são colocados no contexto e na perspectiva do Estado de Atenas, numa sobreposição de épocas, de instituições e de práticas sociais, que, por um lado, ressaltam a inadequação de certas condutas aristocráticas – como a soberbia (*hýbris*), a ousadia (*tólma*) e a obstinação (*authadía*) –, e, por outro lado, reatualizam valores tradicionais, dando-lhes um novo sentido e novas ressonâncias, eminentemente democráticas.

Betlinski (2013), sobre a concepção nietzschiana de tragédia, aduz que o ponto de partida a ser percorrido é a visão cosmológica onde as forças apolíneas manifestam-se em forma de aparência e de constituição do belo, isto é, das formas belas. Por sua vez, as forças ou pulsões dionisíacas revelam-se por meio da dança, da embriaguez, da transgressão da ordem instituída, do júbilo e da alegria e dessa maneira produzem o sublime.

Machado (2006, p. 178) assegura que “[...] a última palavra de Nietzsche a respeito do nascimento da tragédia não é o antagonismo entre o apolíneo e o dionisíaco: é a aliança entre os dois princípios metafísicos, a reconciliação entre as duas pulsões estéticas da natureza”.

Trazendo para o discurso educacional, Loponte (2003) cita questões do filósofo alemão: “Por que ainda queremos o repouso das ‘mais felizes, as conclusões harmônicas, as sínteses edificantes, as verdades repousantes?’”. Para a autora, mencionando Silva (2002), a beleza do trágico em educação é justamente porque tal campo se constituiu como morada, por excelência, da verdade, do sujeito e da moral. O que fazemos, senão ensinar verdades? O que buscamos, senão esse sujeito soberano e consciente? Ainda estamos presos nessa duvidosa relação entre educação e verdade, entre formação e identidade, na estabilidade do pensamento e das sínteses dialéticas.

Loponte (2003) convida a pensarmos a vida, a ciência e nossa própria existência. Não sejamos tão sérios, exijamos a estética: trágica, dissonante, embriagada pela música dionisíaca. Que sejamos poetas-autores de nossas vidas, que não percamos a capacidade de criar. A vontade de criação é aniquilada pela insistente “vontade de verdade” do homem moderno. Ao fazer um elogio da invenção, Nietzsche não se restringe a uma apologia da arte como uma atividade específica. Ele nos convoca a assumir uma postura artística diante da vida e impregnar o pensamento e a atividade humana daquela experiência dionisíaca embriagadora. Nesses termos, as experiências aqui descritas buscaram, pelo menos em certos momentos, as certezas, o tempo útil e projetado, o espaço limpo, seguro e controlado.

Silva e Nunes (2021), analisando as potencialidades da perspectiva cultural pela filosofia nietzschiana, introduzem dizendo que Dionísio está ofuscado e inerte em uma sociedade em que o corpo é educado, praticamente, para escutar e obedecer, para reproduzir ou, simplesmente, adaptar ao já dado. Ademais, o corpo adquirir um caráter utilitário e subserviente à razão. Ressaltam que na filosofia de Nietzsche a crítica à razão se estabelece no que tange à sua exacerbação com relação aos demais instintos presentes e constituintes do corpo. Nessa conjuntura, o corpo humano torna-se foco constante de uma tentativa de pasteurização inglória. A necessidade do controle, constantemente, alerta os dispositivos morais que atribuem aos valores o posto de absoluto e incontestável.

Destarte, ocorre um embrutecimento e enrijecimento dos corpos devido à redução dos instintos vitais em virtude dos saberes teóricos. O corpo, com isso, deixa de ser um lócus de conflito e embate de multiplicidade de forças para tornar-se algo manipulável, mensurável, classificável e controlável (SILVA; NUNES, 2021, p. 792).

De acordo com os autores, a escola baliza-se pela afirmação de identidades interessadas. Os corpos, por obrigatoriedade, adentram no âmbito escolar e são moldados no decorrer de um longo período. Tais elementos possuem como característica a tentativa de adestrar o corpo dentro de determinadas crenças, costumes e ideais. Tal comportamento possui relação direta com o sentimento e, sobretudo, com o medo da punição introjetado em nossas formas de agir. Tal comportamento possui relação com a incapacidade de tolerar a crueza da ausência de sentido da vida.

A instituição escolar, por vezes, evita o conflito e, nesse ínterim, o corpo é alvo frequente de anestésias. Logo, a educação e a vida não podem se restringir a conjectura e apreciação. Aventurar-se em viver a vida sem garantias prévias ou elucubrações transcendentais consiste na afirmação da integralidade da existência, na leveza dessa crueldade para quem a diferença e o risco não são objeções contra a vida, não são entorpecentes, mas estimulantes.

Os instintos são alvos frequentes de imobilizações. A tentativa de controle e pasteurização dos corpos são mandamentos corriqueiros nas tábuas de valores vigentes. A instituição escolar evita o contato, o encontro, o conflito e foge do risco. Juízos, sobretudo, juízos de valor sobre a vida, são, para Nietzsche, distorcidos, parciais e fomentados por interesses que denunciam a moral daqueles que os formulam, pois advogam sobre determinados modelos e concepções de vida e visam uma forma universal de ser corpo (SILVA; NUNES, 2021, p. 796).

Para essa transvaloração estética-ética da vida, é preciso promover um reencontro do corpo com ele mesmo. Nesse contexto, a potência dionisíaca pode possibilitar uma aproximação ao fluxo do devir e expor as raízes que sustentam o modelo moderno de Educação. Compreender que a vida se faz nessa dinâmica incessante do movimento de criação-destruição das construções sociais. O não apego à tradição não está na expressão de Apolo, mas em sua hegemonia com relação a Dionísio. No fluxo dos contrários, ora separadas, ora unidas, essas forças estão em constante luta, pois uma inclui a outra. Por essa razão, criar outras lentes, outras formas de ser, de sentir, de pensar e de agir, conceber a

multiplicidade dos corpos pode ser um modo de afirmar a vida como um convite à criação (SILVA; NUNES, 2021).

Figura 33 – Brincadeiras na praça com as raízes da árvore



Fonte: Imagem do autor

A questão que aqui trazemos para as práticas de governamento escolar é que não nos deixemos dominar por uma vontade de prever, regular e padronizar tudo e todos. Que abdicamos da busca “custe o que custar” de uma essência do ato de educar, das questões de gestão da educação na perspectiva do mercado, com resultados quantitativos, eficiência de aplicação dos recursos, que possibilitem a metamodelização das subjetividades. Questões que deixamos de lado apenas em dias comemorativos ou eventos escolares,¹⁰¹ por exemplo, na EMEF, as comemorações do Dia das Crianças. Nos outros 199 dias letivos a escola é séria

¹⁰¹ Que mesmo assim, em sua maioria, ainda são justificados por suas finalidades pedagógicas.

demais, muito comprometida com funções, etapas, estágios, horários, prazos, rotinas e códigos morais. Que não nos assustemos com a parcialidade, com o improviso, com a embriaguez do riso, da indisciplina alegre, da tergiversação de normas e regras. Que sejamos capazes de inventar nossas práticas de governo escolar, arriscando nosso cotidiano, como artistas da nossa rotina.

Betlinski (2013) afirma que na cosmologia nietzschiana a natureza e a vida humana são pensadas como trágicas e é na experiência e na assimilação do trágico que surge a possibilidade de renovação, de fortalecimento da vida e de sua superação. Assim, a perspectiva estética de Nietzsche se opõe à estética da racionalidade técnica, do mercado que, a nosso ver, instrumentaliza os educadores e educandos, padroniza os procedimentos, apressa os processos e, o que é mais problemático, direciona as finalidades da escolarização para os interesses do capital e do Estado.

Acreditar no devir, ou seja, nas potencialidades de inovação, criação e de transvaloração do trabalho docente e das experiências curriculares a partir da experiência trágica poderá abrir uma nova perspectiva para interpretar e atuar na realidade educacional marcada por características como crueldade, beleza, sofrimento, júbilo, dor, alegria, temor, alegria, incerteza, *amor fati*, tristeza e gratidão (BETLINSKI, 2013, p. 293).

Em outras palavras, a aceitação de que não existem comportamentos standardizados, orientações infalíveis, receituários universais, que deverão ser seguidos por todas as escolas e educadores, bem como orientações didático-pedagógicas padronizadas e cientificamente eficazes na prevenção da indisciplina.

Para Ribeiro (2014), o pensamento trágico é força afirmativa, daí seu poder de criação de diferença, estratégias capazes de desestabilizar a economia de forças, uma postura de criação absolutamente distinta da postura ressentida.

[...] O ressentimento sustenta-se na ânsia, na perseguição daquilo que lhe escapa, lhe falta, demandando necessariamente estratégias reativas, tendo em vista a produção/conservação de condições de segurança – daí sua apologia em relação à condição de ser e ao estatuto fundante do próprio ser. [...] (RIBEIRO, 2014, p. 636).

Isso posto, somos levados a pensar em assumir cada vez mais a diferença, o imprevisto, o impensado, a alegria, a desordem como resistência e potencial de criação, e não com ressentimento, tristeza, frustração ou raiva.

As experiências com o currículo cultural reconhecem que o conceito de “diferença”, visto de modo ampliado, afirmam as variadas maneiras de ser e se relacionar com as práticas de governo.

Tensionando a concepção moderna, que corrobora a ordem, o controle de tudo, a burocratização da vida escolar e a homogeneização dos modos de vida, vimos que a concepção pós-crítica de Educação Física afirma a diferença. Assim, indagamos: *Não estaria nesse reconhecimento ou afirmação da diferença, uma questão também relacionada com as condutas, formas de governo e regulação dentro da escola?*

Nossa impressão é a de que sim. Verificamos que, com o intuito de resistir a essas lógicas normatizantes, disciplinares, modernas, neoliberais e produtivas de subjetividades capitalísticas, as pesquisas com a teorização do currículo cultural de Educação Física movimentam de forma muito intensa o conceito de diferença.

Geralmente, atrelado à diversidade cultural e às diferentes culturas, pensamos aqui em ampliar ao máximo o conceito. Se assim for,¹⁰² poderemos compreender que a própria noção de diferença subjaz e nos impulsiona para a reformulação das estratégias de governo na escola.

Bracht e Almeida (2006), Nunes e Rúbio (2008), Nunes (2016) e Bonetto, Neves e Neira (2017) destacam que as demais concepções do componente nunca se sensibilizaram com ou afirmaram a potencialidade da diferença. Ao contrário, suas funções sociais, hierarquias, etapas e estágios, taxonomias e critérios de padrões de movimento favoreceram o afastamento e a exclusão dos diferentes.

Não é demais lembrar que, sendo o lugar da formação de sujeitos (racional, centrado, uniforme) afinados ao projeto da ordem moderna, a escola tinha uma espécie de ojeriza à desordem, à ambivalência, ao caos, em suma, um pavor a tudo aquilo que era diferente dos mecanismos identitários promovidos pelo Estado nacional (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010, p. 4).

Nunes e Rúbio (2008) asseveram que a Educação Física, durante o século XX, somou conceitos e propostas, visto que os projetos políticos que objetivavam um ideal de sociedade e de identidades foram similares. Assim, sua filosofia positivista permitiu-lhe, com os mesmos princípios e objetivos, intervir nos corpos/identidades para a afirmação da cultura universal. Por conseguinte, assinalavam que, em tempos de convivência e conflitos entre múltiplas

¹⁰² Trabalho já efetivado teoricamente em obras como a de Nunes (2016), Neira e Nunes (2009; 2016) e Vieira (2020).

culturas, a função social da escola tinha que ser revista. Elucidam que a escola para todos não pode aceitar imposições universalizantes, pois, ao incorrer no erro de assimilar o *Outro*, promove novas formas de conflito e poder.

Analisando as obras que fundamentam as perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e crítico-superadora, Bonetto, Neves e Neira (2017) sustentam que a diferença, nesses casos, é ignorada não apenas conceitualmente, ela nem sequer é mencionada. As três propostas generalizam e universalizam de forma bastante grosseira os sujeitos, suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, desejos e condições de opressão. Nota-se que, de maneira geral, nas obras analisadas, a diferença é sinônimo de problema, anormalidade, falta, necessidade e insuficiência, deixando de lado demandas importantes como a lida com as diferentes culturas que habitam os currículos sem assimilá-las. A diferença nas propostas analisadas é, então, identificada, classificada, categorizada, tratada, assimilada e recuperada até que se torne identidade ou fique silenciada e à margem.

Nunes (2016), teorizando sobre as variadas concepções de diferença, abrange seu uso, comumente, veiculado com as teorizações sobre diferenças culturais. Para tanto, apresenta distintas acepções como as ligadas à linguagem (Derrida), aos discursos e relações de poder (Foucault) e à ação política (Laclau). Consequência dessa atitude de ampliação do conceito é o trato da diferença de forma mais complexa, que escapa e recusa qualquer identidade e representação. Agora, não é mais, ou apenas, do “Outro” da sociologia que estamos tratando.

Pensar as demandas da diferença e os processos de significação possibilita aos professores e discentes produzirem formas de resistência e transgressão às hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas dominantes e ao mesmo tempo problematizando as tramas que constituíram a história de cada um, cada prática corporal e vivenciar novas possibilidades (NUNES, 2016, p. 61).

Continuando, para o autor, o currículo cultural, influenciado por tais concepções, potencializa a diferença como condição do ser e possibilidade de o sujeito se libertar da história que o prendeu em uma identidade de sujeito determinada e viver outras, inventadas, artistadas e sem fim. Para isso, é necessário um gesto de não classificar, não selecionar, não hierarquizar, para, assim, levar o sujeito a viagens inesperadas.

Nesses termos, incluem-se as diferentes formas de reagir, resistir, tergiversar, violentar, manobrar as estratégias de governamento sociais e escolares. Aqui, a diferença continua potente e ligada à criação, mas ela não é mais a reunião de nada, de grupo nenhum. Ela é pensamentos, desejos, significados, que, por vezes, assumem traços nojentos, ríspidos,

violentos, difíceis, transmórficos, infames, precários, repugnantes, incivis, desaforados, abjetos.

Dessa feita, retornando às descrições das experiências curriculares com o currículo cultural, vale o breve relato sobre alguns acontecimentos dos anos de 2018 e 2019 registrados no diário de bordo.

Há alguns anos trabalhando na EMEF, observamos o quanto são comuns as reclamações de indisciplina, normalmente compreendida como qualquer forma de resistir ao que era posto pela escola e pelos professores. A sala dos professores e professoras é um local quase inabitável de tanta lamúria e frustração. Um lugar onde se reclama, reclama, reclama, mas que pouco ou quase nada se sugere. O mesmo percebemos nos conselhos de classe, mas menos irritantes, porque só acontecem ao fim de cada bimestre. Foi numa dessas ocasiões que uma ideia por parte de um professor surgiu:

Bom, se o professor Pedro é tão compreensivo, se acha tão legal esse aluno (nome do jovem) por que não fica com ele lá embaixo o dia todo? Pode ficar *pra* você! Vai ser uma benção! (DIÁRIO DE BORDO, 14/03/2019).

Notando a similaridade com discursos como “Direitos humanos para humanos direitos” e “está com dó? Leva *pra* casa”, dissemos que não haveria problema nenhum que o aluno, em algumas ocasiões de conflito ou agitação, pudesse descer para a quadra, para conversar, tranquilizar-se, espairar, de modo que pudesse até participar da aula que estava acontecendo. A sugestão foi adotada e, com mais frequência do que já acontecia informalmente, vários estudantes desciam todos os dias e ficavam em torno da quadra ou participando da aula de Educação Física. Às vezes, um breve papo era possível, uma contação do ocorrido na sala e o motivo de saírem.

Com o passar dos meses, essa prática foi diminuindo em frequência; imaginamos que, mesmo com uma “autorização”, as formas de governar dentro da sala de aula também impunham resultados, desempenhos e notas. Descer e ficar nas aulas de Educação Física ou no pátio tornou-se hábito apenas entre algumas crianças, em especial, aquelas que de modo algum conseguiam alcançar as metas educacionais almejadas. Em especial, sem que isso fosse considerado, nossos “visitantes” constituíram-se na maioria das vezes em crianças com deficiências intelectuais e múltiplas.¹⁰³

¹⁰³ A deficiência na escola é reconhecida quando os responsáveis apresentam um laudo atestando determinado diagnóstico. Isso não quer dizer que consideramos tal fato na descrição; na verdade, pouco sabíamos ou nos interessávamos sobre o “laudo”, mas, principalmente, sobre a potencialidade de essas pessoas estarem num ambiente mais agradável do que o da sala.

Diante dessa frequência, da garantia do direito de estar no espaço, naturalizamos a possibilidade de ficarem conosco. Não nos esqueçamos do relato do aluno Jonas, que não por acaso, “ao ser questionado por ‘passar’ pela escola, inventava que estava em aula de Educação Física”. Na verdade, ele não inventava, ele estava e demonstrava (muito mais do que os demais) sua preferência de brincar e interagir com crianças. De forma geral, eram uns cinco alunos e alunas no período da tarde e um (Jonas mudou de período várias vezes) que formavam os chamados “visitantes”.

Apenas com as crianças reconhecidas como “inclusão” que essa prática se tornou aceita pelos colegas de trabalho e pela gestão escolar. Logo, ao tornar-se elogiável, não demorou a ser acompanhada pela professora especialista da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI).

Nessas ocasiões, as crianças acompanhavam as aulas, não desciam todos os dias nem em dias específicos, também não seguiam um horário definido, algumas vezes ficavam pouco tempo, em outras, passavam a tarde (fato que evitávamos que acontecesse). As crianças eram incentivadas a participar das aulas, vivências e discussões. Nem sempre queriam ou conseguiam. Sempre foram convidados/as para irem às visitas pedagógicas que organizamos.

Eis nosso segundo relato. Em uma atividade externa com o sexto ano da tarde, uma dessas crianças que oficialmente não pertencia à turma foi conosco. Visitamos uma pista de atletismo, grande, e fazia muito sol. A criança, devidamente autorizada pela família, ao ver a pista enorme, saiu correndo, correndo... até que, alguns metros adiante, caiu e começou a ter uma convulsão. Todos ficamos muito assustados, os alunos foram até ela e tentaram acudi-la. Ficaram arrasados com a cena da colega passando mal. A professora da sala de SAAI, que felizmente nos acompanhava, relatou que era bastante comum essa criança convulsionar e que isso já ocorrera muitas vezes, inclusive na escola. Não demorou, ela se levantou, limpou a boca, olhou ao redor e quis correr novamente. Fez isso por umas cinco vezes, na última, ninguém mais se assustou, apenas ajudávamos com a queda, limpeza do corpo, oferecíamos água e a acompanhávamos até a sombra.

Advogamos que é necessário pensar no conceito de diferença de forma mais ampla, relacionada à rejeição de qualquer vontade de padronização, seja ela identitária, cultural ou atrelada a uma minoria. Nessa virtualidade, defendemos a consideração da diferença também relacionada à dimensão comportamental, relativa aos infinitos modos de ser, agir, relacionar-se com as práticas de governo dos outros e de si.

As experiências com o currículo cultural fazem uso de práticas de governo que apostam mais na abordagem ética do que nas práticas moralizantes.

Vimos anteriormente que as práticas de governo e regulação preferidas nas experiências com a Educação Física cultural não dialogam com o exercício da autoridade, da burocracia e da coerção. Também observamos o exercício de um controle preferencialmente menos disciplinar/normatizante e mais democrático e multicultural. Ao lado da boa aceitação/incentivo aos momentos heterotópicos, a abertura para a diferença e o sentido trágico da vida escolarizada, podemos indicar que as práticas pedagógicas com o currículo cultural apostam mais nas abordagens éticas do que em preceitos moralizantes.

A primeira pista dessa aposta também foi dada por Borges (2019), quando descreve que, por mais que seja possível notar determinado código normativo multicultural em funcionamento, é importante destacar que tal sistema de regras e valores poderia talvez ser concebido aqui menos como uma questão de obrigação e proibição estritamente do que de incitação e ativação de sentimentos e valores multiculturais.

Analisando relatos de prática com o currículo cultural, Borges identificou que as práticas não operam por imposição ou interdição de forma explícita e que não há propriamente algum tipo restritivo de código moral, nem mesmo quando se trata de desconstruir discursos preconceituosos e/ou estereotipados ditos pelos estudantes.

Na medida em que procedem de forma reflexiva, os sujeitos do currículo cultural trabalham sobre si, autotransformam-se, agem sobre seus próprios sentimentos e ações relacionadas, conforme especificado, aos marcadores sociais das diferenças anexados às práticas corporais tematizadas. A incitação a refletir sobre determinados marcadores sociais opera, antes de qualquer coisa, como uma tecnologia do eu que viabiliza a regulação e a modificação da própria conduta em direção à constituição de uma subjetividade plural, multicultural (BORGES, 2019, p. 142).

Tomando em conjunto as narrativas pedagógicas enunciadas por Borges (2019), ao que tudo indica, é possível argumentar que o respeito e a valorização das diferenças materializam-se no currículo cultural, por meio de técnicas de si, técnicas reflexivas, em que as condutas são reguladas e, então, a subjetividade multicultural é arquitetada pelo próprio sujeito a partir de questões postas pelo currículo. *Mas qual a possibilidade das abordagens éticas dentro da escola? Quais as vantagens dessa aposta?*

Antes de avançarmos, precisamos compreender melhor o que seria essa abordagem ética mencionada.

Retomando a ideia de encontro, Deleuze (2002), em “Espinosa: filosofia prática”, diz que a ética é aquilo que faz os modos de existência se arranjam na relação entre os indivíduos e a forma como cada um é afetado nesse encontro. Nessa compreensão, a moral é tudo aquilo que se relaciona à existência de valores transcendentais. Com efeito, há uma desarticulação do sistema de julgamento que opõe os valores como bem, mal, substituindo-os por modos qualitativos de existência (DELEUZE, 2002).

No campo ético, ou melhor, do ponto de vista da ética, tais características fisiológicas são consequências de uma capacidade de afetar e ser afetado de um corpo. Assim, afetos e encontros são conceitos centrais dessa perspectiva ética, uma vez que nada tem um valor transcendente, uma verdade absoluta ou uma causa única. Absolutamente influenciado pela filosofia de Baruch Spinoza, a concepção ética de Deleuze relaciona-se com a potencialização ou a despotencialização das formas de existência.

Nunca, pois, um animal, uma coisa é separável de suas relações com o mundo: o interior é somente um exterior selecionado; o exterior, um interior projetado; a velocidade ou a lentidão dos metabolismos, das percepções, ações e reações entrelaçam-se para constituir tal indivíduo no mundo (DELEUZE, 2002, p. 130).

Assim, a ética é da ordem dos encontros, da imanência e da superação de valores e potencialidades transcendentais. Deleuze, movimentando sua filosofia em direção ao que denomina de “verdadeira ética”, diz que a tradição filosófica de orientação metafísica se baseava em valores morais, especificamente nos ideais de culpa e pecado, direitos e deveres, virtudes e defeitos.

[...] a ética não é senão o movimento de reflexão, isto é, o movimento de interiorização no qual a alma interpreta seus afetos e as afecções de seu corpo, destruindo as causas externas imaginárias e descobrindo-se e a seu corpo como causas reais dos apetites e desejos. A possibilidade da ação reflexiva da alma encontra-se, portanto, na estrutura própria da afetividade: é o desejo de alegria que a impulsiona rumo ao conhecimento e à ação. Pensamos e agimos não contra os afetos, mas graças a eles (CHAUÍ, 2005, p. 65).

Por seu turno, a moral se restringe a um sistema de julgamento, relacionado a valores, normas e regras, cujas causas pouco são compreendidas e quase nunca carecem de debate ou discussão, uma vez que ilustram a verdade naturalizada e transcendente. Deleuze (2002, p. 29) diz ainda que a moralidade produz uma ilusão dos valores e uma ilusão da consciência: “Ora, basta não compreender para moralizar. É claro que uma lei, desde o momento em que não a

compreendemos, nos aparece sob a espécie moral de um ‘deve-se’”. Assim, a moral se apropria das leis da natureza como verdades eternas, de modo que a própria palavra “lei” torna-se contaminada pela moral, pois transforma-se em um mandamento.

Toda lei moral não nos revela nenhuma forma de conhecimento, não nos encaminha para uma compreensão das causas. Mais ainda, impede que conheçamos essas causas, direcionando-nos à obediência irrefletida, causadora de toda forma de superstição. A lei da natureza e a lei moral estão de tal modo imbrincadas pela nossa ignorância que em muitos casos já não sabemos distinguir uma da outra, tamanha é nossa disposição moral para a aceitação e obediência (IAFELICE, 2015, p. 86).

Em Deleuze, a moral está diretamente relacionada à consciência e determinada a afirmar um julgamento, ou seja, basta um breve reconhecimento de alguma coisa, logo, lançamos significados que restringem ou delimitam o que essa coisa “é”. Por essa razão, a consciência ignora a ordem dos encontros, as possibilidades de composição e a decomposição dos afetos sobre os corpos.

Retomando as questões sobre as práticas de governo do currículo cultural, andamos lado a lado com as teses de Borges (2019). É notório que, ao necessitar controlar e regular, ainda que a partir de orientações democráticas e multiculturais, abertas a situações heterotópicas e sensíveis à diferença em seu sentido amplo, as experiências com o currículo cultural lançam mão de inúmeras estratégias de governo. Entretanto, privilegiaram formas de governo lançadas a partir de reflexões, avaliações pessoais, tomadas de decisão valorizando empreendimentos éticos, em vez de preceitos morais.

O poder sempre existirá em toda e qualquer relação. O que se discute são as formas de democratizá-lo. Diante disso, a teoria pós-crítica supera a ideia de emancipação das teorias críticas, pois, ao menos na sua visão, isso nunca será possível. Afinal, os sujeitos pensam e agem em conformidade com a complexidade do contexto sócio-histórico e dos sistemas simbólicos nos quais estão inseridos e, em meio à luta contínua pela significação da qual participam, uma luta por saber-poder (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 178).

A título de exemplificação, citamos um fato ocorrido no mês de fevereiro de 2017, logo nos primeiros meses na escola.

Deu o horário das aulas e as crianças não desceram. Aguardei mais de quinze minutos e nada delas na quadra. Perguntei para a inspetora de alunos se a turma estava em prova, passeio ou alguma outra atividade que fez com que não descessem para a quadra. Ela não soube dizer e sugeriu que eu fosse ver lá na sala o que tinha acontecido. Quando chego lá em cima, a professora estava na porta, brava, dizendo que não lhe haviam avisado que eu ia atrasar.

Comentei que eu não estava atrasado, mas que estava esperando a turma lá embaixo. A professora disse que o professor de Educação Física “sempre” vinha buscar os estudantes na sala, e que eles não podiam descer sozinhos, pois desciam correndo, brincando nas escadas e assim iam se machucar. Que a “regra” da escola era que os “especialistas” fossem buscar e deixar as crianças na sala. Respondi dizendo que infelizmente não faria isso, pois em alguns dias eu lecionava nove aulas no mesmo dia e que não conseguiria subir dois andares, quatro lances de escada, ida e volta, a cada aula. Assim que a professora saiu, conversei com os estudantes. Expliquei que não podia subir e descer todas as vezes e que, mesmo se fizesse, chegaria atrasado, pois eram muitas turmas, de locais distantes da escola. Preocupados com um “atraso” do professor, se comprometeram a descer as escadas sem correr e que iam cuidar da segurança das pessoas que estavam na escada. Passados alguns dias, mudamos o costume anterior da escola apostando que as crianças não mais corriam (ou corriam menos) na escada considerando que agora entendiam as preocupações da escola, da professora e do professor (DIÁRIO DE BORDO, 2017).

Como destacamos, as experiências empreendidas não utilizam vulgarmente as normas do regimento escolar, muito menos as notas como elemento de regulação e ameaça.

Nessa ocasião, o professor disse que poderia ser algo interessante, perguntou se todas conheciam a dança, se elas gostavam de *funk* e se achavam que a tematização dessa dança seria algo relevante para os estudos da Educação Física. Lembrou às estudantes que o tema da festa seria “Bailão do Olavo” (RELATO DE K-POP, 2019, p. 1).

Nas aulas seguintes, os alunos e alunas relataram que não tinham cartas suficientes porque não eram tão baratas. Conversamos sobre o preço das cartas e que nas lojas, quanto mais poderosos são os *pokémons*, quanto mais raros, mais caras eram as cartas. Nesse dia um dos alunos disse que não tinha cartas porque sua mãe tinha dito que com o preço de uma carta dava para comprar “um monte de comida”, as demais crianças caíram na risada. Nesse dia, fizemos uma pesquisa pelo celular e conversamos sobre o assunto. Mostramos que realmente a fala da mãe do nosso colega de turma não estava errada, o preço de um pacotinho com três cartas na banca de jornal próxima à escola era quatro reais e cinquenta centavos. Nas lojas de brinquedo, onde as coleções eram melhores, o valor de um *deck* podia chegar a quatrocentos reais (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2019, p. 7).

Voltando do recesso do meio do ano, muitos alunos e alunas não quiseram mais apresentar a coreografia que estavam fazendo na festa junina. Eles e elas disseram também que antes seria uma festa com danças e que depois virou um dia de diversas oficinas (artesanato, plantação etc.) e que, por isso, muitos não viriam à escola e, assim, resolveram não se apresentar (RELATO DE K-POP, 2019, p. 7).

Assim, compreendendo que o professor já desenvolvia suas aulas no formato de projetos, com várias aulas sobre o mesmo tema, as crianças já esperavam e ansiavam pelas aulas de samba. Não tivemos mais como passar para outro ritmo sem adensar no samba (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 4).

Dois meninos ficaram mexendo na tela da televisão como se estivessem mexendo no seio da passista, diziam que estavam pegando no “peitinho”. No momento, o professor não conseguiu problematizar tal questão, algumas alunas e alunos impediram que eles fizessem isso novamente. A roupa curta, a barriga e as pernas à mostra geraram muitas falas e olhares. Alguns de reprovação, outros de admiração. Algumas meninas disseram que ela era linda, outras disseram que não gostaram porque ela estava muito pelada (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 10).

Encerramos a experiência com uma avaliação bastante positiva, elaborada a partir de todos os registros que fizemos durante o semestre. Indicamos que a atribuição de notas não considerou quem dança bem, ou quem participa mais das aulas [...]. Pensamos que os resultados obtidos extrapolaram a mera apresentação de uma coreografia em um evento escolar (RELATO DE CARIMBÓ, 2019, p. 11-12).

No mesmo dia que pensei a atividade de corrida simulando adaptação para pessoas com deficiência visual, fiquei em dúvida se tal atividade não romantizava, “folclorizava” a deficiência e a prática adaptada. Comentamos com os alunos e alunas sobre essa dúvida e o problema de atividades que apenas simulam uma condição de deficiência. Deixamos claro que era uma tentativa de sensibilização, mas que poderia ser uma atividade pedagógica arriscada, ao sugerir que vender os olhos é o mesmo que ser cego. Os/as alunos/as compreenderam a dúvida, conversamos sobre essa questão, mas resolvemos fazer mesmo assim (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 5).

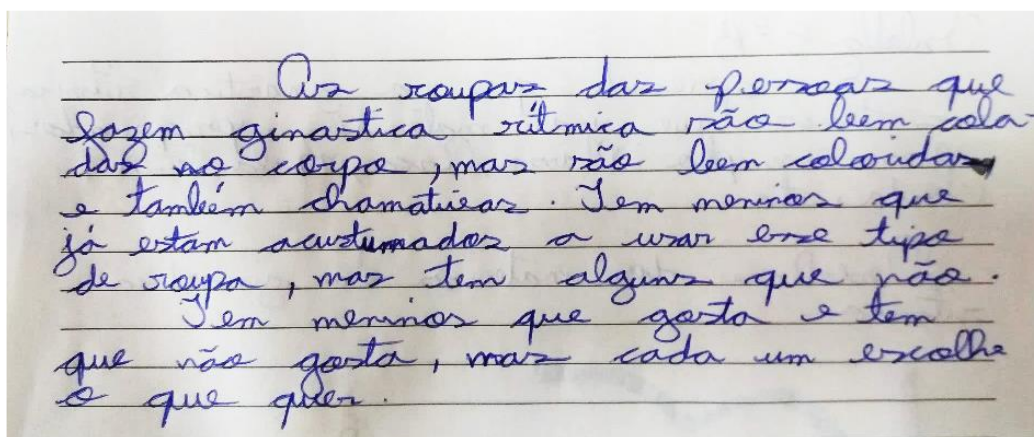
Um lance legal foi que as atividades ainda que divertidas convocaram a turma a pensar questões mais relevantes, ligadas à dificuldade em relação à deficiência. Perguntaram: “como eles conseguem correr sem enxergar nada? É impossível!”, “Nossa, ser cego deve ser fod@”, “eu não queria ser cego *nem a pau*”, “eu conheço um homem cego na minha rua que faz tudo sozinho”, “nem sabia que cego podia andar sem bengala”, “é difícil confiar no outro que está guiando” [...] Muitos alunos e alunas participaram da corrida, outros ficaram empolgados torcendo. Em certo momento, alguns estudantes começaram a guiar os colegas propositalmente para a parede. Um deles acabou trombando e quase se machucou. Não pudemos dar um tratamento adequado ao que foi observado, apenas disse que essa relação de confiança entre quem não enxerga e seu guia parece ser algo muito importante e que alguns ali ainda não estavam entendendo a necessidade desta afinidade (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 6).

Em uma das aulas um aluno perguntou: “professor você não vai passar *pra gente* aquele esporte de saltar mais alto?”. Feliz pelo interesse, conversei sobre a falta de colchões, materiais adequados para atletismo e o risco de acidentes com saltos em colchões muito finos. Os alunos e alunas sempre me ajudam a buscar os materiais na sala de Educação Física, por isso sabiam que na escola tinha alguns colchonetes, varas de alumínio, entre outros materiais. Foi quando disseram que fariam “os esquemas” (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 7).

O professor explicou que aquelas pessoas [homens que usavam roupas agênero] eram muito fortes/corajosas, pois desafiavam o padrão de sexualidade, gênero e a relação destes com a vestimenta. Encerrando a aula, destacou que a ideia não é fazer com que as pessoas saiam por aí usando

saias ou blusinhas, ou sendo obrigadas a usar um determinado tipo de roupa. O intuito é compreender que, se a pessoa quiser, pode praticar qualquer ginástica e usar qualquer tipo de vestimenta, e que também tem total direito de praticar qualquer ginástica, esporte, dança, vestindo a roupa que achar melhor. O professor disse ainda que não se deve impedir o outro de ser aquilo que ele quer ser, e que zoeiras e piadas são formas de controlar o outro, impedir ele ou ela, sejam aquilo que lhes faz bem (RELATO DE GINÁSTICA RÍTMICA, 2019, p. 9).

Figura 34 – Trecho da avaliação de um estudante



Fonte: Imagem do autor

Não demorou, alguns estudantes questionaram se realmente podíamos tematizar *funk* na escola, pois alertaram que muitas músicas tinham “palavrão”. Disseram também que a direção da escola odiava *funk*, pois nas festas escolares nunca tocava e que, em certa ocasião, presenciaram um professor dizendo que o ritmo era um lixo. [...] Na aula seguinte, os/as estudantes desceram até a quadra como nunca tinham descido. Uma energia incrível! Logo, disponibilizamos uma caixa de som grande e um cabo auxiliar. Assim, os estudantes usavam os próprios celulares, conectavam à caixa e a turma toda ouvia. Já nesse momento, alguns ficavam junto ao celular, dizendo quais músicas tinham palavrão e tão logo eram reproduzidas, parte da turma gritava “tira essa, tem palavrão! [sem que ninguém falasse nada]” (RELATO DE *FUNK*, 2018, p. 2).

ALUNO 1: *Professor, por que você deixa a gente ouvir música com palavrão? Você é o único professor que deixa...*

PROFESSOR: *Olha, o ideal é que a gente evite. Eles não são adequados, especialmente na escola. Coisa pornográfica e violenta não curto e não deixo não.*

ALUNO 2: *Mas professor, todo mundo fala palavrão!*

PROFESSOR: *Você tem razão. Eu inclusive. O palavrão, em alguns contextos, é muito usado. Eu uso também, eu também falo palavrões. Em momentos de felicidade, tristeza etc. Tem ocasiões que só um bom palavrão expressa aquilo que a gente está sentindo. Na escola eu evito, mas seria muito hipócrita da minha parte, se chamasse atenção*

de vocês toda hora que eu ouvisse um. Ele acontece no futebol, no pega-pega, não só no funk. Eu não dou conta de ser fiscal não...

ALUNO 1: *Professor o que é hipócrita?*

PROFESSOR: *Hipócrita é contraditório, aquele que diz uma coisa e faz outra. Uma pessoa que finge, encena.*

ALUNO 2: *Tipo quem reclama de palavrão, mas fala?*

PROFESSOR: *Exatamente!*

(RELATO DE FUNK, 2018, p. 6, *itálico do autor*).

*Eae! Olha quem acaba de chegar
O bonde do quinto A
Botando tudo pro ar!
Os hipócritas pagam de vigia
Ficam observando nós 24 horas por dia
Os meninos são lokão,
Eles manjam do passinho
As meninas são da hora, mandam logo o quadradinho
Hey hipócritas, respeitem nosso gosto
Não tem vida pra cuidar
E ficam só nosso encosto
**E nós fala palavrão
Fala mesmo pode pá!
Agora sai da frente**
Que quem passa é o quinto A (REFRÃO)
Tem cruzado, abre e fecha,
Monstrinho e deslizante
Chapolim e passa por cima,
Nós já era bom de dança
Agora é bom de rima.*

(Letra de música criada pelos estudantes, RELATO DE FUNK, 2018, p. 6).

Observando os registros, defendemos a tese de que a perspectiva cultural aposta nas estratégias de governo e controle, de forma mais democrática e reflexiva, é uma estratégia relacionada a uma abordagem mais ética e menos moral. As broncas, as repreensões, as advertências acontecem como em toda relação assimétrica e institucionalizada, mas preferimos provocar, como bem disse Borges (2019), pela via da reflexão e da análise de efeitos. Nessa compreensão, valoriza-se o contexto das regras e das normas, assinalando que estas são convenções, provisórias, que mais vale uma reflexão sobre elas do que propriamente segui-las incondicionalmente.

Definitivamente, os alunos e as alunas expostos às experiências com a Educação Física cultural foram convidados a refletir sobre as formas de governo. Os encontros, as decisões coletivizadas e as experimentações foram, sem dúvida, elementos mais

importantes na elaboração das aulas do que a capacidade de obedecer e aceitar o que já estava posto.

Há um “descompasso” de tipos, qualidades e objetivos entre as práticas de governo adotadas pelas experiências citadas e aquelas aplicadas pela maquinaria escolar moderna.

A título de conclusão do capítulo, diante de tudo o que foi explanado, teorizado e avizinado aos dados empíricos, podemos também afirmar que as experiências pedagógicas com o currículo cultural de Educação Física empreendem práticas de governo diferentes das práticas de governo aplicadas pelos demais dispositivos da EMEF.

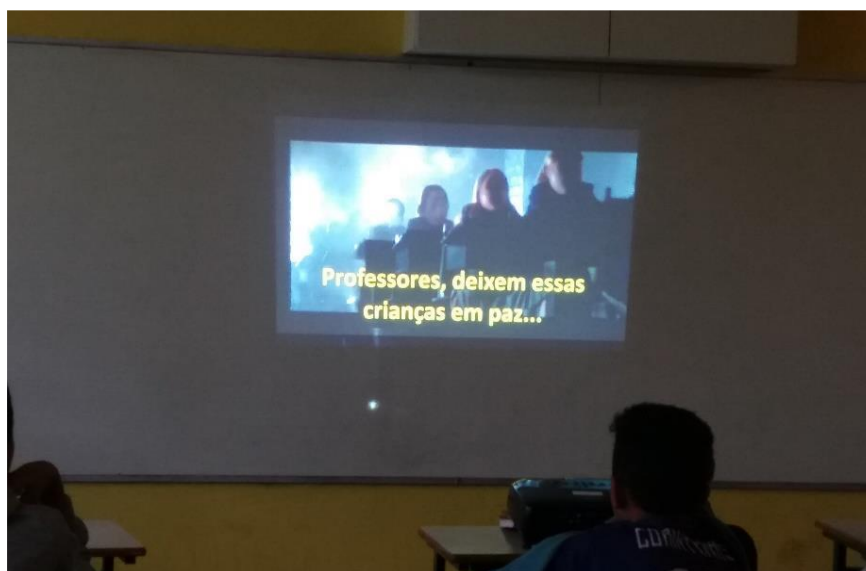
Como destacamos, de forma geral, a EMEF cumpre exatamente o perfil de escola contemporânea e moderna. Nela se efetivam diferentes e complexas estratégias de governo dos estudantes, professores e demais funcionários. Todavia, por mais sofisticados e eficientes, as estratégias e os dispositivos não dão conta de controlar e regular todos e todas sempre. Observamos que as experiências com a perspectiva cultural ora faziam o jogo apaziguador das relações de controle e governo das condutas, por exemplo, aconteciam na quadra, sem barulho, acatando orientações da gestão e cumprindo o manual da escola contemporânea, ora aconteciam na praça, ou na quadra com música alta e com palavrão, outras vezes geravam discussões, questionamentos que precisavam ser explicados e bem justificados em outros espaços da escola.

Um último exemplo que diz respeito a tais questões foi a tematização de dança, que possibilitou intitular o relato de “A dança que a *fessora*¹⁰⁴ não gosta”. Começou quando, durante o mapeamento, os estudantes só queriam dançar *funk* e ouvir *rap*, um ritmo que já tínhamos tematizado na Educação Física e outro que ninguém dançava quando tocava. Ao reparar que as músicas escolhidas pelos alunos tinham em comum um tom de subversão, incentivamos a criação de uma *performance* artística com a dança cujo tema fosse a própria subversão. Para tanto, oferecemos como inspirações clipes e trechos de danças indicadas pela professora pesquisadora Adriana Gehres, bem como abrimos para as ideias e composições dos

¹⁰⁴ O título que os/as estudantes criaram na ocasião remetia ao nome de uma das professoras da escola. Substituímos aqui com a intenção de preservar as pessoas envolvidas.

estudantes. Um dos materiais que as crianças mais gostaram foi o clipe *Another brick in the wall* do Pink Floyd.¹⁰⁵

Figura 35 – Assistência do videoclipe



Fonte: Imagem do autor

A partir de algumas referências, os/as estudantes, o professor e a pesquisadora Adriana arquitetaram uma *performance*. Antes da dança e do dia da apresentação, fizemos ensaios e os estudantes combinaram como se produziriam.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mP-ZAgsMAkE> Acesso em: 4 fev. 2021.

Figura 36 – Produção do figurino antes da *performance* de dança



Fonte: Imagem do autor

No dia combinado, fomos até o pátio interno da escola sem aviso ou autorização de ninguém, os alunos subiram nas mesas e fizeram barulho no meio do intervalo, aos olhos de estudantes, professores e funcionários. Muita gente não entendeu nada, adultos passavam pelo refeitório arrumando as cadeiras, pedindo para que descessem, outros saíram correndo pensando que algum ato de indisciplina estava acontecendo. A coordenadora pedagógica que também não sabia da *performance* pedia para que o som fosse desligado e que parassem de bater na mesa.

Assim que a dança começou, alguns professores e professoras foram assistir, mas poucos ficaram olhando. Uns sem entender que era uma apresentação, tiraram as cadeiras e pediram para os/as dançarinos/as descerem da mesa. Foi bem rápido. Tão logo terminou, as pessoas bateram palmas e os/as dançarinos/as foram para o pátio. A turma estava extasiada. Muito felizes, disseram que a dança tinha sido emocionante e que acharam que iriam tomar muita bronca. Cada qual descreveu sua experiência e o que fez quando alguns professores e uma professora tentou encerrar a apresentação. Da mesma forma, alguns alunos e alunas que estavam assistindo, além de elogiarem, perguntaram se era um protesto, se era sobre racismo e/ou sobre *bullying* (RELATO DE DANÇA, 2019, p. 14).

Figura 37 – Início da *performance* no refeitório



Fonte: Imagem do autor

Figura 38 – *Performance* acontecendo no intervalo das demais turmas



Fonte: Imagem do autor

O ano letivo se encerrou com uma avaliação do que fizeram durante todos os meses, sobre as danças que assistiram e os debates que realizaram até chegar na criação daquilo que até o momento não sabiam nominar. Nessa ocasião, uma das estudantes perguntou para uma professora o que ela tinha achado da dança. Respondeu que tinha achado horrível, que era *funk*, barulho, bagunça

e que aquilo não era dança. Já que a *performance* não tinha sido nomeada, os próprios estudantes começaram a chamá-la de “a dança que a *fessora* não gosta” (RELATO DE DANÇA, 2019, p. 14).

Como podemos observar, muitas vezes, as escolhas curriculares tiveram que passar pela ciência da gestão da escola e dos colegas, outras vezes, essa relação foi mais afastada e de resistência mesmo. Por esse motivo, nem sempre a relação foi boa e amistosa. Discursos como “O professor Pedro deixa fazer tudo”, “o professor Pedro protege a bagunça das crianças”, “o professor Pedro deixa as crianças soltas na escola”, “o professor Pedro é mole” repetiram-se (DIÁRIO DE BORDO, 2017-2018-2019).

As chamadas para conversas na diretoria e na coordenação pedagógica, sempre muito respeitadas e produtivas, demonstravam que as concepções de ensino, os interesses e as abordagens fossem frequentemente distintas. Em especial, destacamos um virtual descompasso entre tipos, qualidades e objetivos, no que tange às práticas de governo adotadas pelas experiências citadas e aquelas empregadas pela maquinaria escolar moderna. Um descompasso que não é sinônimo de impossibilidade, mas de afrontamento, convencimento, tergiversação, reconfiguração e criação de novas experiências.

3.2 *Esquizoexperimentações II: sobre os conhecimentos veiculados*

*Todo pensamento é um devir,
um duplo devir,
em vez de ser o atributo de um Sujeito
e a representação de um Todo*
(DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 42).

Refletir sobre os conhecimentos veiculados pela escola deve ser um gesto intelectual contínuo em todas as instituições de ensino e concepções curriculares. É consenso no âmbito da educação que o conhecimento escolar com as práticas de governo e controle contribuem para produzir a subjetividade das pessoas em certas direções, ou seja, produzir sujeitos almejados por um projeto social.

Silva (2006, p. 8) aponta grandes questões sobre o conhecimento escolar dentro das diferentes perspectivas de currículo. Descreve o currículo como prática de significação que, mesmo em um contexto social e cultural tão diversificado culturalmente, acaba ainda por reproduzir unicamente a “identidade hegemônica do sujeito otimizador de mercado”. Para o autor, o currículo é justamente onde estão as lutas em torno dos diferentes significados que tocam o social e o político. É precisamente no território curricular, compreendido como

discurso político educacional, que os grupos sociais, sobretudo os dominantes, expressam suas verdades. Assim, a partir de experimentações curriculares (pós)críticas, a professora e o professor devem incentivar outras possibilidades de significação do social, do político e do educativo, podendo, por meio das mesmas perguntas, dar novas respostas e fazer novas perguntas, definir novos problemas.

Silva (2006, p. 32) descreve “o currículo como representação”, sendo esta a “relação entre o ‘real’ e a ‘realidade’ e, de outro lado, as formas pelas quais esse ‘real’ e a ‘realidade’ se tornam ‘presentes’ para nós – representados”. Nessa concepção, conhecer e representar são processos que andam lado a lado com as relações de poder, o que acaba por originar a “política de identidade”, cuja intenção é usar a representação como forma de conhecimento e poder.

O autor também apresenta a noção de “currículo como fetiche” e, referindo-se aos conhecimentos não canônicos e desprestigiados, afirma que a análise social e cultural dos conhecimentos consiste em desenvolver uma dupla operação de fetichização. Primeiro, o trabalho pedagógico precisa reconhecer que o fetiche é um processo de construção, portanto provisório, parcial e contextualizado, para que, num segundo momento, as atividades de ensino possam desfeticizar as representações distorcidas acerca das práticas culturais e dos seus praticantes. Para Silva (2006), essa prática é responsável por manter o processo de significação em constante funcionalidade e causa um “curto-circuito” no processo de significação e, por conseguinte, rompe com a representação fixa e abre o campo de significação à polissemia, ambiguidade, indeterminação, provocando uma multiplicidade e disseminação na significação e na produção de sentidos.

O autor posiciona-se a favor de uma flexibilidade de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades, que abra espaços ao coletivo; por isso, estimula um olhar para o currículo escolar como instância que fabrica saberes, valoriza determinados conhecimentos, num processo de inclusão de uns e exclusão de outros.

Em obra anterior, Silva ([1999] 2011) apresenta o currículo escolar como um “documento de identidade”. Aduz que, a partir da teoria crítica, as noções de conhecimento foram duramente questionadas, quanto a sua neutralidade e imparcialidade, sobretudo quando expostas à problematização e à crítica ideológica do capitalismo. Esse primeiro ataque ao conhecimento dogmatizado, afirma o autor, constitui uma das principais contribuições das teorias críticas em educação. Nessa concepção, a educação passa a ser considerada em sua função de controle e regulação social, e, no âmbito do currículo, tais relações de poder se materializam. Centralizando o debate sobre governo, conhecimento e subjetivação no

conceito de currículo, o autor o compreende como prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, influenciando decisivamente na construção de certas identidades. Portanto, o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos. Ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso a uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos (SILVA, 2011).

A partir das contribuições de Nietzsche, Foucault, Derrida e Deleuze, naquela que Silva (2011) vai chamar de crítica pós-estruturalista ao currículo, as noções de conhecimento veiculado pela escola a partir das diferentes propostas pedagógicas passam a ser elemento primordial na análise dos processos de subjetivação (produção de identidade no caso da referida obra). Generalizando sobre as perspectivas filosóficas citadas, o autor indica as relações de poder, os variados usos e conceitos da diferença e as questões de veridicção (saber-poder) produzem indeterminação e incerteza nos processos de significação, logo desestabilizam as noções de conhecimento verdadeiro e atemporal. Assim, o conhecimento veiculado por qualquer proposta curricular está intrinsecamente ligado a relações de poder-saber. Resultantes de inúmeros processos de significação, determinados saberes recebem *status* de verdade, enquanto outros, não. Com efeito, a escola funciona como dispositivo de promoção de certos discursos tomados como verdadeiros, ou seja, ao mesmo tempo que distribui, valoriza e reparte um tipo de saber, exclui outros tantos, modelando o que as pessoas devem pensar.

Os argumentos dos filósofos mencionados e os conceitos produzidos pelos Estudos Culturais e pelo multiculturalismo crítico perfazem o que se convencionou chamar de teorias pós-críticas, constituindo-se o campo de inspiração da teorização curricular cultural da Educação Física. Hoje, é possível afirmar que escritos, conceitos e teorias acerca dos conhecimentos veiculados com as experiências pedagógicas na perspectiva cultural da Educação Física são bastante numerosos. Neira (2005) já defendia a relação da Educação Física na perspectiva da cultura corporal, de modo que o componente se relacionasse com o Projeto Político Pedagógico da escola, os objetivos da Educação Física contidos nesse documento, os saberes da cultura corporal disponíveis na comunidade e os conhecimentos sobre cultura corporal que os estudantes trazem para a escola.

Neira (2006), como alternativa a currículos neoliberais, esboçou alguns princípios de currículo multicultural da Educação Física por meio da consideração da incorporação da experiência dos alunos e alunas como conteúdos a serem explorados e a partir dos quais todos

pudessem ampliar seus conhecimentos. Também propôs a articulação da cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, sem hierarquizá-las. No processo, um professor comprometido mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que, por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos, e à escola cabe socializá-la. Assim, transformará a aula de Educação Física num espaço de circulação de conhecimentos, em que todas as crianças e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros.

Na esteira desses trabalhos, Neira (2007) defendeu a cultura popular como conteúdo do currículo da Educação Física. Nesse artigo, o autor descreve uma pesquisa-ação em uma escola, cuja insistência no diálogo, no convite à leitura e posicionamento dos alunos favoreceram o ato pedagógico multicultural. As atividades pedagógicas visaram à leitura e interpretação dos signos envolvidos nas práticas corporais por meio de pesquisas, entrevistas e leituras para desvelar as origens, o histórico da prática corporal tematizada, bem como a reconstrução das práticas vivenciadas a partir das características da turma. Por último, a elaboração de registro que documentou o processo.

Nessa concepção, a compreensão da escola como espaço onde a luta pela validação de significados culturais ocorre a todo momento pelo confronto entre a cultura escolar e a cultura popular, sobretudo ao pensarmos que o universo cultural e identitário de crianças pertencentes aos grupos socialmente desfavorecidos é praticamente o ambiente familiar e local, o ingresso na escola implica um intenso embate de culturas.

Portanto, o currículo multicultural, ao analisar, interpretar, ressignificar e ampliar o repertório de conhecimentos pertencentes às diversas identidades culturais que compõem o ambiente escolar, contribui para a construção do orgulho pelo que somos e respeito e admiração pelo que os outros são. Nesse espaço, não há lugar para dizer que “isto é melhor que aquilo”, “assim está errado”, “desse jeito não vai chegar a lugar nenhum” ou o pior, “você não sabe”, “nunca irá aprender”, “não nasceu para isso” (NEIRA, 2007, p. 179).

Em uma obra mais densa, Neira e Nunes (2006) tecem inúmeras considerações acerca do conhecimento promovido pela denominada pedagogia da cultura corporal. Dizem que, ao se abordarem as manifestações da cultura corporal como objeto de estudo, há a necessidade de que professores investiguem as representações, visando a oportunidade de todas as culturas serem representadas no jogo do poder cultural. A partir daí, ao conhecerem os significados e representações de grupos sociais diversos, é possível que se reduza a perplexidade do contato com o diferente, com o Outro cultural. Avançando para o que chamam de “atitude” pós-estruturalista (NEIRA; NUNES, 2006, p. 165), os autores são os primeiros na área a indagar

os conhecimentos veiculados pela Educação Física a partir das noções de significado, significação, verdade e real advindos das filosofias de Jacques Derrida e Michel Foucault. Seguindo tais filósofos, Neira e Nunes (2006) afirmam que o significado das coisas não preexiste, ele é cultural e socialmente construído. É importante, então, compreendermos como se dão os processos de significação. Os autores descrevem-nos como instáveis e dependentes de relações de poder, ou seja, apoiam-se na análise foucaultiana das relações entre saber e poder. Acrescentam que a perspectiva pós-estruturalista sobre currículo desconfia das definições filosóficas de “verdade” e, nesse caso, a verdade é simplesmente uma questão de verificação empírica, uma questão de correspondência com uma suposta “realidade”. A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade, de forma mais radical, mas ela também abandona a ênfase na “verdade” para destacar o processo pelo qual algo é considerado verdadeiro.

Uma outra implicação do pós-estruturalismo no currículo, inspirada em Derrida, questionaria os “significados transcendentais”, ligados à religião, à pátria, à política e à ciência, que povoam o currículo. Uma perspectiva pós-estruturalista perguntaria: onde, quando e por quem eles foram inventados? Ainda segundo Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não-científico (NEIRA; NUNES, 2006, p. 167).

Ainda em Neira e Nunes (2006), o conhecimento visto pelas teorias pós-críticas de currículo não é exterior ao poder, ele é inerente ao poder. Em sua ênfase na linguagem e nos processos de significação, as teorias pós-críticas não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro, baseado num suposto “real”. O que fazem, então, é submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo, pois todo conhecimento depende de significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. No fim do livro, os autores descrevem que as práticas corporais são estudadas a partir de suas tematizações com base nos significados e sentidos produzidos culturalmente, por exemplo, as relações de poder, questões de consumo, gênero, classe, entre outras. Para isso, a tematização opera com momentos de problematização dos saberes sobre as práticas corporais. Descrevem que não se trata de aprender a partir de elementos simples conhecidos, mas de produzir um novo conhecimento como resposta às indagações surgidas a partir do contato com a prática. São esses problemas que determinam o conteúdo que deverá ser estudado, visando um aprofundamento com relação ao contato, uso e capacidade de análise dos educandos. Defendem que essa perspectiva pretende a ressignificação dos saberes relativos ao patrimônio da cultura corporal

no ambiente escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões.

Em Neira e Nunes (2009a), outras ideias e concepções sobre currículo e conhecimento são anunciadas. Os discursos anteriores são adensados e algumas contribuições para uma perspectiva cultural de Educação Física são reformuladas. O conhecimento continua sendo temático, os temas são os campos por onde circulam os saberes, no caso da Educação Física, todas as formas de prática corporal, os esportes, as lutas, as danças, as ginásticas e as brincadeiras. Seguindo o raciocínio de Freire (1980) e Corazza (2003), o que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

[...] tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 261-262).

Avançando, cientes das relações de poder que constituem e produzem os artefatos culturais, os autores asseveram que docentes que experienciam seus currículos na perspectiva cultural buscam estabelecer vínculos com as comunidades marginalizadas a fim de aliar o conhecimento tradicionalmente excluído e subordinado aos saberes dos grupos dominantes. Dessa maneira, a valorização dos saberes de representantes dos diversos grupos que habitam as comunidades escolares proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas, práticas sociais e culturais. “Todas as formas de conhecimento são compreendidas como frutos de aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que permitiram sua construção como tal” (NEIRA, NUNES; 2009a, p. 204).

Esse enfoque permite colocar em xeque a presença de conteúdos da Educação Física que se afastem completamente das práticas sociais dos alunos. Afinal, conforme foi destacado em seção anterior, a trajetória curricular do componente, quando não conferiu exclusividade aos conteúdos oriundos da cultura dominante, tratou de prestigiar atividades e práticas corporais próprias da cultura escolar, inventadas com o objetivo primordial de transmitir os conhecimentos valorizados pelos grupos privilegiados.

Assim, na ótica cultural, ganham destaque tanto as estreitas conexões entre a característica construída do currículo e a produção de identidades sociais e culturais quanto a descrição das diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como resultado de

um processo de construção social. O conhecimento não é, portanto, uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o produto de um processo de criação e interpretação social.

O que se defende é que diversos temas relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídos na agenda dos debates escolares, por terem sido ao longo dos séculos desdenhados e tergiversados. Também se defende que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, isto é, tomando por base as crenças epistemológicas não dominantes (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 251).

Por essa razão, o currículo cultural equipara, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com o conhecimento cotidiano da comunidade escolar. Desse ponto de vista, ambos expressam significados social e culturalmente construídos e estão envolvidos por complexas relações de poder. Isso porque todo conhecimento, à medida que se constitui em um sistema de significação, é cultural. Assim, ao abordar todo e qualquer conhecimento como produto do processo cultural orientado por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre as diferentes formas culturais.

Novamente, Neira e Nunes (2009a) questionam os conhecimentos hierarquizados, representações e discursos realistas. Para os autores, o pensamento pós-moderno não nega conhecimentos, incorpora-os, apaga a condição “ou isso, ou aquilo” e cria a condição “e isso, e aquilo”. Cabe à escola, mediante a pedagogia pós-crítica, desvelar os dispositivos que validam certos conhecimentos e, por conta disso, constroem determinadas ou difusas relações de opressão. Descrevem que o pós-estruturalismo ensina que, mediante a afirmação de certos conhecimentos, a escola e a Educação Física validam certas formas de ser, agir e pensar, constituindo certas identidades, e não outras.

Outrossim, a Educação Física cultural descrita por Neira e Nunes (2009a), ao apoiar-se nos referenciais pós-modernos, valoriza a produção, a criação do que ainda não foi pensado, contesta as estéticas canônicas, não se amarra em métodos rígidos e verdadeiros, planos previsíveis e tecnocráticos, descentraliza o poder do conhecimento do professor oriundo da cultura acadêmica e abre as portas para os conhecimentos de outros campos discursivos, do senso comum e para as práticas da cultura popular e da cultura paralela à escola.

Com base nas influências pós-modernistas, no currículo pós-crítico da Educação Física, a incerteza abre portas para a fabulação, a invenção e a construção coletiva, para a análise do efêmero e do passageiro. No pensamento pós-moderno, o saber não é um meio de emancipação, mas uma

possibilidade de compreender a complexidade da vida e de torná-la mais complexa (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 167).

Santos (2016) investigou as ações didáticas de tematização e problematização dos conhecimentos veiculados pelo currículo cultural de Educação Física. Da mesma forma que Neira e Nunes (2006; 2009a), ele descreve que nessa perspectiva os conteúdos de ensino não são definidos *a priori*, no planejamento, uma vez que decorrem da relação dialógica entre os sujeitos participantes do processo pedagógico. Também subscreve que os conhecimentos socializados advêm da tematização das manifestações da cultura corporal. Para Santos (2016), a tematização não se preocupa com a busca da verdade ou com a descoberta de um conhecimento essencializado. Ao contrário, a tematização combate a universalização e a naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a tornar explícitos os jogos de poder-saber em que foram produzidos e dotados de estatuto social.

Na desconstrução derridiana, todo processo de significação é um jogo formal de diferenças em que se busca repensar a pluralidade humana como possibilidade, sem a necessidade do recurso à “substância fundante” como origem ou causa primeira do texto. A desconstrução não “destrói” o texto, alvo de sua reflexão, mas questiona o significado já conferido a este texto e constitui uma “atividade infundável que visa desmascarar passo a passo a construção dessa malha de significados” (RAJAGOPALAN, 1992, p. 27, *apud* SANTOS, 2016, p. 88).

A problematização do acontecimento por meio da diferença busca suspender os sistemas com que tais práticas corporais operam nas diferentes épocas e contextos, bem como as discursividades que convergem para reduções identitárias e binárias do tipo “isto é o certo”, “aquilo não o é”. Aqui se propõe extravasar os limites estabelecidos por esses polos, abrindo espaços para três, quatro ou quantas mais possibilidades couberem; se defende uma ação pedagógica que amplie o modo de imaginar o mundo na contingência; que busque “potência” para alargar as fronteiras em direções multiformes e penetrar nas mais distintas superfícies (SANTOS, 2016, p. 89).

De maneira mais objetiva, o autor afirma que, influenciada pela teorização derridiana, a problematização favorece a inclusão de outros significados, de outras vozes e de outras culturas. Isso fertiliza o terreno para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade, abarcando variadas formas de produzir e representar as práticas corporais. Interessa-nos saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às manifestações da cultura corporal presentes na sociedade. Finaliza, dizendo que

se trata de uma proposta que coloca em patamares equivalentes os saberes legitimados pela ciência e os saberes do senso comum, que não aceita de modo algum uma única forma de enxergar as coisas.

Santos Júnior (2020) produz um excepcional levantamento sobre a noção de conhecimento veiculada pelas pesquisas de Educação Física escolar. *Grosso modo*, sustenta que, em boa parte dos trabalhos, observa-se uma defesa ou falta de compreensão da existência de uma hierarquização envolvendo os saberes, a ausência de qualquer questionamento sobre as razões de tais conteúdos serem considerados legítimos de figurarem no currículo, enquanto outros não, ou seja, há um fechamento de olhos para a naturalização do conhecimento na sociedade. Não obstante, ao se analisar a produção do GPEF, identificou-se uma quantidade relevante de trabalhos que buscaram potencializar os saberes de grupos situados às margens da sociedade no currículo da Educação Física. Podem-se considerá-las como investigações ligadas ao pensamento das epistemologias do sul/decolonial/pós-colonial, uma vez que ajudam a pensar outras formas de ler com as crianças as práticas da modernidade, potencializar o surgimento de saberes outros, conhecimentos outros, subjetividades outras na paisagem educacional. Trata-se, para o autor, de uma luta pela inserção de conhecimentos e saberes ligados a outras pessoas e outros grupos, também pensando em organizar de outra forma, que não aquela legitimada e alentada com tanto vigor pela escola moderna, o tratamento didático dado às diferentes manifestações.

Desejamos partir para outro lugar acerca do conhecimento, colocando-o como um texto, uma produção discursiva, um efeito, um produto de lutas. O ato de conhecer não é simplesmente apreender o mundo na consciência, mas sim uma possibilidade de encontros de narrativas marcadas por intensos fluxos de saber e poder. O conhecimento, aqui, não será visto numa relação direta entre sujeito e objeto, dentro de uma dupla relação de apreensão, na qual o sujeito apreende o objeto e esse apreende o sujeito. Muito pelo contrário, será visto como fruto de embates entre diferentes modos de olhar para as práticas sociais e seus sujeitos, logo, é uma invenção (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 103).

Com ajuda de Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Homi Bhabha, Patricio Guerrero Arias e Walter Mignolo, Santos Júnior (2020) promove uma inédita aproximação da perspectiva cultural com as teorias e campos decoloniais, pós-coloniais e com as epistemologias do sul. Para o autor, articular as questões da decolonialidade ao conhecimento é escancarar aquilo que está escondido nos domínios da modernidade/colonialidade e, assim, refazer conexões. Trata-se de libertar o conhecimento, desvinculá-lo das narrativas da modernidade, dos fluxos de energia que o mantêm ligado a uma matriz colonial.

[...] não há possibilidade alguma de se fomentar na escola a existência de um conhecimento homogêneo. Se o conhecimento é fruto dos encontros, é produto de choque, embates, negociações, é interconhecimento, é reconhecimento, não é cabível estabelecer antecipadamente o que irá compor ou não as aulas, o conteúdo e até mesmo o próprio tema (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 107).

As problematizações disparadas pelos professores e professoras na tentativa de provocar alguma desfamiliarização do que está estabelecido, ao estarem aquecidas pelas diferentes emoções, próximas de um conhecimento corporizado, tendem a fortalecer a luta diante de injustiças sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, busca-se escapar das situações que pregam universalismo, para ir além dos anseios da modernidade.

A dúvida é algo desejado, a multiplicidade é requerida, a diferença é bem-vinda, o dissenso é ambicionado, o inesperado é cobiçado e a criatividade coletiva colore a cena. Com isso, a educação das crianças, jovens, adultos e idosos enriquece e ganha um tom democrático, com vistas a potencializar as fissuras das estruturas do fascismo epistemológico, que mantêm determinados sujeitos e conhecimentos em situação encarcerada, moldurada, desfavorável (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 111).

Mais recentemente, Nunes *et al.* (2021) afirmaram que as bases epistemológicas e didático-pedagógicas do currículo cultural indicam processos contínuos de significação e ressignificação de conceitos e formas de dizer. O termo pós (de pós-crítico) questiona os limites fixos da explicação para pensar em matéria de condições para a mudança, para a abertura, para a transgressão dos limites estabelecidos com o objetivo de produzir outras formas de explicar e agir nesse turbilhão cultural, a fim de superar as condições que colonizam desejos e imobilizam ações.

Com base na filosofia de Nietzsche, os autores descrevem que o conhecimento sobrevém dos jogos de força, não é algo natural, simples ou uma relação causal entre o sujeito e o objeto a ser desvelado por um sujeito racional. Tampouco pode ser colocado à prova com o recurso de métodos científicos. O conhecimento, para o filósofo alemão, não consegue esconder as correlações de forças que o produzem, os interesses e as condições contingenciais que o cercam. É o contexto histórico que disponibiliza as condições de possibilidade de sua existência. Desse modo, abre portas para as incertezas e considera as perspectivas da realidade produzida por grupos culturais diversos, a fim de compreender os regimes de verdade e as relações de poder que definem a realidade, produzem assimetrias sociais e formas de

resistência em cada época e lugar. O desejo da perspectiva cultural é, portanto, transgredir os limites impostos e fomentar outras possibilidades de existência.

Em tom de síntese, ou melhor, de ponto de partida para nossas *esquizo*experimentações, arriscamo-nos a sumarizar a qualidade dos conhecimentos já bastante versada dentro dos estudos acerca da perspectiva cultural de Educação Física:

- Conhecimentos de grupos culturais historicamente marginalizados, silenciados e excluídos dos processos de elaboração dos currículos, ou seja, interrompe-se o privilégio concedido aos produtos culturais coloniais, em especial, aqueles euro-estadunidenses;
- Conhecimentos que envolvem práticas corporais, mas não. Todos os discursos e significações que se relacionam com a manifestação tematizada, tais como identidades de praticantes, gestos, regras, formas de organização, funcionamento, vestimentas, entre outros;
- Conhecimentos que envolvem a ocorrência social das práticas corporais, ou seja, o modo como efetivamente acontecem, são produzidas e transmitidas historicamente. Os professores e professoras que se influenciam pelas teorizações culturais não inventam brincadeiras divertidas, jogos pré-desportivos, educativos, estafetas ou atividades sem qualquer lastro cultural;¹⁰⁶
- Não existem conhecimentos mais adequados, mínimos ou definidos *a priori* a serem ensinados. A teorização do currículo cultural compreende que cada tematização é única e produzida contextualmente, a partir da fala dos estudantes. Questões como ano, ciclo, etapa ou faixa etária também não são determinantes na seleção e construção da temática a ser desenvolvida nas aulas;
- Conhecimentos que se dão a partir de ressignificações produzidas por diferentes grupos culturais e pelos próprios estudantes. Por isso, existem nas experiências com o currículo, espaço e incentivo para as recriações dessas práticas;
- Conhecimentos produzidos e criados por sugestões e participação daqueles que estão envolvidos na prática educativa;

¹⁰⁶ Que não possuem ocorrência social, e que não são práticas corporais de nenhum grupo social. De forma geral, são atividades criadas pelos próprios professores e professoras com o intuito de desenvolver certas habilidades, competências e domínios do comportamento humano, mas não são práticas vistas nas ruas, parques, quadras, recreios, entre outros.

- Conhecimentos que se engendram, produzem-se e são produzidos por infinitas relações de poder. Cabe à experiência curricular problematizar certas linhas de poder que se embaralham nos discursos sobre uma dada prática corporal e que produzem as representações, a diferença e os processos de exclusão;
- Conhecimentos que advêm não apenas da vivência das práticas corporais, mas também de atividades didáticas de leitura, de assistência a vídeos, interpretações e análises dos significados atribuídos pelos diferentes grupos culturais;
- Conhecimentos que são trazidos à baila, problematizados, questionados, sem definições estanques sobre suas propriedades de verdadeiro/falso, belo/feio, bom/mau e certo/errado. As teorizações sobre as experiências com o currículo cultural compreendem a verdade como uma produção discursiva, engendrada em relações de poder que se exercem no âmbito das significações e atravessadas por questões políticas, éticas e estéticas.

isso posto, partimos para nossas virtualidades sobre os conhecimentos veiculados nas experiências pedagógicas com a Educação Física cultural. Cabe lembrar da tentativa de diálogo e experimentação com os enunciados já produzidos com os conceitos da filosofia da diferença.

As experiências com a Educação Física cultural se ocupam em tematizar as práticas corporais pela área de códigos e linguagens, mas o fazem considerando os limites da própria linguagem.

Como vimos, foi um deslocamento importante a compreensão da Educação Física a partir da perspectiva da linguagem, sobretudo quando se posiciona como uma proposta crítica e de resistência aos currículos e práticas pedagógicas que existiam até então, tradicionalmente ligadas ao esporte e às teorias psicobiológicas. Assim, é inegável a contribuição da filiação à área de códigos e linguagens.

Entretanto, a aproximação da perspectiva de linguagem advinda sobretudo da sociologia e antropologia social (DAOLIO, 1995) e do materialismo histórico dialético (COLETIVO DE AUTORES, 2012) pode limitar a compreensão sobre as práticas corporais e seus gestos.

Profundamente influenciada pelo movimento estruturalista que avizinhou muitos pensadores no início do século XX, essa concepção de linguagem se fez presente nos estudos da área.

Primeiramente, discorreremos sobre o estruturalismo. Trata-se de um movimento filosófico que se desenrolou durante o século XX e que, de forma geral, nega-se a aceitar que os objetos, problemas e todas as coisas do mundo possuem uma representação bem definida e ontológica, ou seja, são fundamentalmente reais. Esse movimento, derivado da chamada “virada linguística”, enfatizou a completa independência da realidade com relação aos nossos esquemas conceituais, crenças, pontos de vista. Essa concepção propôs o desenvolvimento de uma teoria analítica modelada pelas estruturas da linguagem. Em outras palavras, a linguagem, o pensamento e o discurso adquirem papel de organizadores de nossos modos de vida, que agora não são mais frutos da natureza humana.

Desenvolve-se nesse período a linguística estrutural, representada pelo estruturalismo de Ferdinand de Saussure e pelo formalismo russo de Roman Jakobson. Em ambos, o que se propõe é abordar qualquer pensamento como uma língua, como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência e de oposição que mantêm com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a estrutura e a tarefa do analista, consiste apenas em revelar as leis internas desse sistema. Em outras palavras, qualquer fenômeno analisado é tratado como pertencente a um conjunto de dispositivos linguísticos pelos quais a “realidade” é produzida.

No âmbito da Educação Física, em Daolio (1995), quando analisa a cultura corporal com base em Marcel Mauss¹⁰⁷ e nos conceitos de “fato social” e “técnicas corporais”, descreve que Mauss considerou os gestos e os movimentos como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão ao longo das gerações e imbuídas de significados específicos.

Cada gesto que fazemos, a forma como nos sentamos, a maneira como caminhamos, os costumes com o corpo da gestante (a mensagem hoje é que ela se movimenta, ao contrário de poucos anos atrás), os cuidados com o bebê... tudo é específico de uma determinada cultura, que não é melhor nem pior que qualquer outra. A forma de lutar, os cuidados higiênicos com o corpo, os esportes que se praticam numa determinada época e num determinado local são influenciados pela cultura. As brincadeiras, os tipos de ginástica, os cuidados estéticos com o corpo... enfim, tudo é influenciado pela cultura (DAOLIO, 1995, p. 25).

¹⁰⁷ Sociólogo e antropólogo francês, que propunha uma abordagem integradora de ser humano, o que, de certa forma, reunia as áreas de Sociologia, Antropologia, Psicologia e Biologia. Em seu trabalho sobre as Técnicas Corporais, elenca uma série de exemplos de comportamentos corporais identificadores de uma sociedade específica ou de certa época.

Na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39), a concepção de linguagem é dada como estruturada e materializada social e historicamente: [...] “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade”. Ainda assim, apesar de apresentar a noção de cultura corporal como o objeto de ensino da Educação Física, definida como as formas de manifestações da cultura de um grupo ou povo, a obra não se aprofunda na concepção de linguagem. “É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27).

A partir dessas contribuições, reconhecemos que todas as danças, lutas, ginásticas, esportes e demais práticas se relacionam diretamente com os elementos culturais dos grupos que criaram e seguem recriando tais práticas, bem como com aqueles que delas se apoderaram para conferir-lhes significados outros. Ganham destaque os conceitos de sociedade, instituições, classe social, cultura corporal de movimento, emancipação, crítica, entre outros. Sem dúvida, é inegável que há muito da cultura afro-brasileira na capoeira, jongo, samba. Da mesma forma, boxe, rúgbi, handebol e críquete comunicam elementos das culturas europeias do início do século XX. Evidencia-se, assim, que, nessa concepção culturalista, gestos, regras, técnicas das práticas corporais comunicam e expressam noções da cultura de alguns grupos sociais, ilustram modos de vida, hábitos, mitos e costumes das mais diversas culturas.

Como verificamos, ambas as concepções, ainda que bastante influenciadas pelo estruturalismo, promoveram certos avanços filosóficos ao compreenderem o conhecimento como cultural e historicamente construído-transmitido.

Entretanto, suspeitamos que a linguagem e a comunicação possuem limites, quando não dão conta de descrever a totalidade das experiências das pessoas e seus grupos culturais no momento em que travam contato com as práticas corporais. Na concepção estruturalista, tudo está dentro da linguagem, gestos, signos, códigos, representações e sentidos, todos passíveis de organização, interpretação, compreensão, transmissão, logo, dentro da comunicação, nosso destaque é para algo que escapa da linguagem, da razão e da estrutura.

Na perspectiva pós-estruturalista, a linguagem é compreendida para além da identidade (antropologia social) e da representação ou expressão (sociologia), destacando-se:

o uso pragmático dos enunciados, o desejo de mudar algo em quem escuta e os efeitos de poder.

Como observamos, Neira e Nunes (2009a) ampliaram as possibilidades de análise da Educação Física como componente da área das linguagens, introduzindo diferentes perspectivas na concepção cultural. De forma mais profunda, conversaram com a linguagem aproximando-a do conceito de cultura dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista (cultura como produção de significados) e com a filosofia derridiana, com os conceitos de adiamento, diferença e suplemento. Os autores assinalam que Derrida define a diferença linguística com base na impossibilidade de alcançar o significado do signo por meio de uma relação direta com o significante, como fora formulado pelos estruturalistas.

Para Derrida, o significado é uma abstração inalcançável. Vive-se em contato apenas com significantes que são mobilizados na perseguição dos significados dos signos. A essa propriedade do signo, o autor denominou “metafísica da presença”. Derrida indica a existência de uma ideia, uma promessa da presença do signo na “coisa” a qual ele representa; no entanto, essa presença é sempre adiada, diferida. Por conta disso, o signo não carrega apenas a marca daquilo que ele substitui. Para a sua determinação, o signo traz junto o que ele não é, traz o que o diferencia. Significa que um signo não é apenas ele mesmo, a identidade (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 180).

Nessa concepção, descrevem os autores, o significado não é anterior à sua marca (o significante), ele é inteiramente dependente do sistema diferencial de significantes. O significado não é fixo, mas extremamente móvel, instável, conforme o lugar de quem o emite e de quem o interpreta, isto é, o contexto sociocultural que o produziu.

Buscando potencializar essa compreensão pós-estruturalista, trazemos as contribuições de Deleuze e Guattari para pensarmos a noção de linguagem. Para os referidos filósofos, a linguagem é pura intervenção. Linguagem é ação! Desse modo, há também na linguagem certo borramento, um *delay* (atraso), “algo que não é exato” entre os que se comunicam, ou seja, há sempre um ruído, falta, inexatidão – a diferença. Nessa perspectiva, a matéria-prima da linguagem é o enunciado, entendido como palavra de ordem, vontade de saber, desejo de domínio.

A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer. “A baronesa não tem a mínima intenção de me convencer de sua boa-fé, ela me indica simplesmente

aquilo que prefere me ver fingir admitir” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 7-8).

Influenciados pelo linguista dinamarquês Louis Trolle Hjelmslev, ao qual Deleuze se referia como “príncipe espinosista da linguagem”, entendem que a ordem precede a linguagem, com sua origem no discurso indireto e transcendendo a mera comunicação. Aqui, as palavras são ferramentas e damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como os operários recebem pás e picaretas.

A diferença é que, nessa perspectiva, a ordem não se relaciona com significações prévias, nem com uma organização prévia de unidades distintivas, mas sim o inverso: “É nesse sentido que a linguagem é transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem, e não comunicação de um signo como informação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 12). A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos.

E é ainda mais evidente pelo fato de a linguagem não ser neutra, não ser informativa. A linguagem não é feita para que se acredite nela, mas para ser obedecida. Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos, transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, ideias “justas”, necessariamente conformes às significações dominantes (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19).

Há, então, uma relação intrínseca entre a fala e as atitudes realizadas, uma imanência entre enunciado e ato, transformando a informação e a comunicação como pequenos detalhes dentro da palavra de ordem.

A relação entre o enunciado e o ato é interior, imanente, mas não existe identidade. A relação é, antes, de redundância. A palavra de ordem é, em si mesma, redundância do ato e do enunciado. Os jornais, as notícias, procedem por redundância, pelo fato de nos dizerem o que é “necessário” pensar, reter, esperar etc. A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas – o que é bastante diferente – transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a um outro, seja no interior de cada enunciado, uma vez que um enunciado realiza um ato e que o ato se realiza no enunciado [...] a informação é condição mínima para a transmissão da palavra de ordem (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 12).

Deleuze e Guattari (1995b) apresentam algumas considerações sobre postulados dominantes da linguística. A primeira crítica: a língua nunca é meramente comunicacional, mas sempre política – como afirmado, palavras de ordem e imposição. A segunda conjectura a ser atacada é a possibilidade da abstração da língua, o que negaria a relação entre corpos

físicos e as forças que os atravessam, da ordem do incorpóreo. Negar a existência de uma máquina abstrata da língua é compreendê-la como acontecimento de causas corporais e efeitos incorporais, com o sentido como resultado dessa combinação. Os resultados são sempre imprevisíveis, puro devir.

A terceira crítica tratada resiste a qualquer pretensa universalidade e homogeneidade linguística. Talvez, a constância possa ser observada em seus modos institucionalizados, herméticos, mas seus usos cotidianos fervem com outras formas, outras existências. As perpétuas diferenciações da língua escancaram estilos, conexões, diferenças desmesuráveis. Como fechamento, a última crítica recai sobre os usos científicos da língua. Para os autores, não há como limitar o estudo científico ao maior, ao padrão normatizado. Os que defendem uma unidade fazem-no em nome do poder, são os senhores da língua.

Como fica evidente, na perspectiva da Filosofia da Diferença, produzida por Deleuze e Guattari (1995b), observamos uma radicalização da indeterminância e da arbitrariedade dos processos de significação. Trata-se de um claro ataque ao uso referencial e mentalista da linguagem. As implicações de tal concepção são evidentes, a linguagem funciona, portanto, como um dispositivo de agenciamento – conceito cunhado para superar a essencialidade do sujeito e a representação linguística. Agenciamento está, portanto, na ordem do encontro, do cofuncionamento, da simbiose e da “simpatia”.

Podem-se tirar daí conclusões gerais acerca da natureza dos agenciamentos. Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 25).

O conteúdo do saber refere-se a formações não discursivas, como as escolas, enquanto a expressão remete justamente aos discursos, o que em nossa exemplificação conecta-se à ciência pedagógica. Simplificando, a linguagem não parte de um “eu” nem é fixa. “O caráter social da enunciação só é intrinsecamente fundado se chegamos a mostrar como a enunciação remete, por si mesma, aos agenciamentos coletivos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 15). Desse modo, não podemos dizer que a linguagem é somente reflexo de seu uso social. Não se trata apenas de compartilhar signos, mas de criá-los, em um processo de ressignificação constante, ou um processo de tradução.

As próprias falas e as línguas, independentemente da escrita, não se definem por grupos fechados que se compreendem entre si, mas determinam primeiro relações entre grupos que não se compreendem: se há linguagem, é antes entre aqueles que não falam a mesma língua. A linguagem é feita para isso, para a tradução, não para a comunicação (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 104).

Portanto, para Deleuze e Guattari (1995b), a linguagem, apesar de ser continuamente compreendida e utilizada em uma perspectiva representacional, estruturante e binária, por vezes, “as árvores da linguagem são sacudidas por germinações e rizomas”. Também fica evidente, dentro do caráter maquínico da linguagem em seus conteúdos, a presença do processo desejante na produção linguística. Julgamos que esse é um ponto a ser ressaltado na filosofia deleuze-guattariana, que pode levar a outras formas de compreensão das práticas corporais, do pensamento e do currículo para além da performatividade discursiva. Destacamos aqui, de forma sintética e com generalizações,¹⁰⁸ o que observamos com relação às características, conceitos mobilizados e argumentos filosóficos dessa concepção de linguagem:

- Uma forte crítica ao substancialismo platônico, à metafísica e ao uso mentalista, idealista e representacional da linguagem;
- Compreensão da linguagem como uma prática social, em que a palavra é sempre instrumento ou ferramenta para organizar e produzir o vivido, o que caracteriza uma concepção de linguagem estritamente pragmática;
- A linguagem é algo muito mais do que comunicação, signo e significado. Inclui movimentos, expressões, ações, condutas, pensamentos, relações interpessoais, etc.;
- Inspirados em Nietzsche, enfatizam antes os efeitos de poder, as forças e as disputas por significação na produção da linguagem utilizada;
- Aqui, a primazia está no desejo, traduzido e agenciado em linguagem, que por sua vez produz virtualmente apenas uma sensação de realidade;
- Todas as significações são acontecimentos imanentes, e, apesar das forças binárias, representacionais e estruturantes, há elementos na expressão que fogem para um rizoma, uma raiz sem hierarquia, sem centro, a-significante;

¹⁰⁸ Pois tais características podem aparecer e compor determinadas obras e não constar em outras. É necessário sempre contextualizar a produção filosófica historicamente, relacionando-a diretamente com as obras produzidas, possibilidade que nos escapa na referida tentativa de sintetizar tal compreensão.

- Os processos de significação são dispositivos vivos, em constante modificação e transformação, as gramáticas se modificam arbitrariamente e não dão conta de comunicar tudo aquilo que é vivido pelos seres humanos;
- Não há um sujeito da enunciação ou um enunciado individual; para os filósofos em questão, o enunciado é algo sempre coletivo, agenciado, múltiplo;
- Para Deleuze e Guattari, somos levados a acreditar que as proposições podem descrever a realidade empírica, ou mesmo entidades abstratas. Esse elemento produz dogmas, contradições, verdades totalizantes e representações que limitam e despotencializam o pensamento;
- *Grosso modo*, evitar o pensamento representacional é o objetivo da filosofia.

Novamente, retomando o subtítulo da virtualidade, defendemos que a compreensão de linguagem aqui enunciada não se resume à codificação-decodificação, signo-significante, reconhecimento, comunicação ou expressão, ela é gesto, é pura pragmática, tem seu uso político, não é exata, muito menos consiste na experiência que as pessoas produzem, seja no âmbito educacional ou durante as práticas corporais.

Costa e Almeida (2021), também fundamentados nessa concepção de linguagem movimentada por Deleuze e Guattari, indicam, com Bracht e Almeida (2019), que o linguicentrismo operado pelas concepções críticas e estruturalistas é responsável pela constituição da condição do homem como ser no mundo, e que, ao capturar nosso desejo, essa linguagem, que valoriza em demasia a significação, distancia-nos daquilo que podemos e acabam, por consequência, diminuindo nossa capacidade de ação no mundo.

Mais do que justificar a função da linguagem por sua capacidade de produzir significados, entendemos que ela deve ser compreendida por sua condição de produzir intensidades, devires. A possibilidade da efetuação da nossa existência é composta por elementos muito mais diversos do que aqueles a atingir o nível da significação. As intensidades que os atravessam são a ressonância da nossa produção desejosa e são elas a nos pôr em movimento. A significação é mais um elemento a compor esse movimento, não é sua causa, muito menos sua justificativa final (COSTA, BRACHT, 2021, p. 4-5).

Ainda nessa concepção, não há transmissão cultural, mas um processo incessante de criação e intervenção um pelo outro. Tais questões implicam, diretamente, as formas de compreender a avaliação das aprendizagens empreendidas pelas experiências com o currículo cultural.

Escudero (2011), analisando a questão, concebe a avaliação culturalmente orientada como uma escrita autopoietica. Afirma que o registro no contexto das práticas desses professores não se constitui em instrumento cujo objetivo é isolar as subjetividades, dando visibilidade a resultados quantitativos, expondo o rendimento de cada estudante, ou ainda como expressão da aprendizagem realizada. Uma prática de avaliação que pretende medir o conhecimento para classificar os estudantes isola os sujeitos, dificulta o diálogo e estimula a competição, excluindo do processo ações indispensáveis para um contexto favorável à aprendizagem. Dessa maneira, sugere uma concepção de avaliação aberta à criação e à diferença.

A escrita autopoietica pressupõe professores e alunos como seres autopoieticos, que se autoproduzem na ação educacional. Significa superar a pecha de alunos como meros expectadores, executores de tarefas, receptores de noções e conceitos esvaziados de sentido. Isto vale também para os educadores. Significa superar o rótulo atribuído aos professores como sujeitos robotizados, autômatos, que para serem competentes basta memorizar os conhecimentos validados no currículo e seguir a cartilha (ESCUDEIRO, 2011, p. 163).

Da mesma maneira, Vieira (2020) compreende a impossibilidade da compreensão do ensino-aprendizagem como mera reprodução ou reconhecimento dos conhecimentos veiculados. Com base em Kastrup (1999), o autor explica que a aprendizagem começa com uma representação, com instruções simbólicas, mas só se consuma no acoplamento direto, enação, encarnação, corporificação. Isso nos permite afirmar que aprender não é representar, mas agenciar-se. Agenciamento é comunicação direta, sem representação mediando, vivenciar e não experienciar sob a luz de uma racionalidade. Diz ainda que aprender é uma sensibilidade, uma experimentação das intensidades, a possibilidade de cortes de fluxos dos acontecimentos do corpo, então é um processo sensório-corporal, e não apenas racional.

Dessa compreensão sobre linguagem e suas implicações tanto na noção de aprendizagem quanto nas questões de avaliação, destacamos algumas passagens nas *esquizoexperiências* que efetivamos. Não obstante a dificuldade de demonstrarmos esse limite da linguagem, realçamos passagens em que as práticas corporais são produzidas menos no âmbito da expressão de elementos de um grupo cultural, e mais na ideia de linguagem absolutamente pragmática, que sucede as experiências.

Nesse dia, ao som de NGKS, repetimos os passos indicados pelo colega. Conforme dançavam, descobriram que existem outros passos e alguns que não tinham ou não sabiam os nomes (RELATO DE *FUNK*, 2019, p. 3).

O professor tranquilizou as crianças, disse que não era para ficar exatamente como tinham visto, que era esperado qualquer modificação da coreografia e que, ao invés de copiar a dança, eles e elas deveriam recriá-la com as possibilidades e interesses que eles e elas tinham (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 11-12).

As músicas foram as mais diversas, disseram que os responsáveis gostavam bastante de samba e que eles não lembravam ou não sabiam que aquelas músicas eram sambas (RELATO DE *SAMBA*, 2019, p. 11-12).

Tudo misturado, personagens de diferentes desenhos, canais, filmes interagindo. As crianças mudavam de personagem sem qualquer autorização/aviso para ninguém, uns eram dois, três, vários personagens de uma só vez. Não havia mais uma pessoa específica que inventava o enredo. Na verdade, tornaram-se vários enredos no mesmo pátio. Brincamos assim por muitas aulas (RELATO DE *BRINCADEIRAS*, 2019, p. 2).

Ainda, afirmamos que o processo e acesso aos conhecimentos também eram importantes dentro da escola, por isso tínhamos que ouvir, reconhecer, debater e analisar os discursos dos estudantes. Não podíamos simplesmente ensinar golpes, técnicas e a maneira supostamente mais correta de fazer algo (RELATO DE *JIU-JÍTSU*, 2019, p. 1).

Observa-se essa virtualidade no âmbito das aulas no relato “A dança que a *fessora* não gosta”. A dança tematizada não pertence a nenhum ritmo ou classificação específica e bem definida. Ao travarem contato com danças do *hip-hop*, danças performáticas, *flash-mobs* e danças de protestos, os estudantes criaram uma dança-intervenção ou dança-*performance* que mal pode ser explicada, não possuía passos característicos (gestos definidos), coreografia, nem mesmo um nome.

A partir dessa atividade, a turma mudou completamente. Eles e elas estavam muito empolgados, dançavam, sugeriam passos, roupas, enfim, os vídeos mostraram muitas possibilidades de dançar, protestar, ocupar, incomodar, resistir e contrapor. Transbordaram ideias, desejos, propostas e vontade de criar alguma coisa com a dança (RELATO DE *DANÇA*, 2019, p. 9).

Carregaram mesas e cadeiras para a quadra mais afastada (para não demonstrar a dança antes e estragar a surpresa) e conversaram sobre as propostas de dança-intervenção. Fizeram essas experimentações por mais algumas aulas. A participação era bem expressiva e a *performance* se modificava todos os dias. Não existia um jeito certo de fazer, alguns ficavam só batendo nas mesas enquanto outro subiam, outros permaneciam sentados, viravam as cadeiras, faziam passos de dança. Experimentaram... experimentaram... experimentaram... (RELATO DE *DANÇA*, 2019, p. 10).

A concepção de linguagem aludida na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari assume que a linguagem não se constitui como um bloco homogêneo e bem definido de

significações compartilhadas. Mesmo quando estamos falando de brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, a compreensão é que são produções culturais contextuais, provisórias, absolutamente passíveis de recriação e reconstrução. A forma como as definimos, explicamos e representamos também são arbitrárias e flexíveis. Por essa razão, é preciso compreender as diferentes significações sobre as práticas corporais, e por isso, devemos aceitar que uma experiência pedagógica, ou qualquer vivência com as práticas corporais, pode ser absolutamente compreendida e transmitida a todos e todas indistintamente. Ao contrário, assume-se a incapacidade da plena e hermética comunicação e transmissão cultural, portanto aprender é muito mais do que reproduzir discursos.¹⁰⁹

As experiências com a Educação Física cultural promovem a veiculação de um tipo de conhecimento tematizado e problematizado e que, por isso, não se trata da transmissão de um pensamento representacional.

Bastante relacionada com a concepção de linguagem descrita anteriormente, a virtualidade potencializadora da teorização em questão considera o conhecimento (pensamento) não representacional. Essa preocupação também não é nova nas pesquisas com a perspectiva cultural de Educação Física, em especial aquelas relacionadas com os estudos pós-estruturalistas. Essa questão surge a partir dos Estudos Culturais, nos quais a representação é concebida como sistema cultural que atribui sentido às coisas por meio da linguagem.

Acrescentamos que, na perspectiva dos Estudos Culturais, a representação produz, de forma simbólica, classificações e identidades e acaba por dizer o que uma coisa é ou pode vir a ser. Logo, a linguagem se constitui como um sistema de significação, instável e indeterminado, que opera gerando representações por meio de práticas de significação, marcando limites e determinações. Quando se refere aos sujeitos, cria identidades que adentram no circuito linguístico e disputam o poder de representar (HALL, 2008).

A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2013, p. 78).

¹⁰⁹ Nas próximas virtualidades, voltaremos a relacionar essa compreensão da linguagem a partir de sua insuficiência em representar o mundo pela sua totalidade.

Apoiado nessa fundamentação, Neves (2018) investiga as questões da representação cultural diante de experiências com o currículo cultural. Afirma que a representação cultural é parte no processo, o conceito está ligado a uma cadeia discursiva que nos ajuda a construir a imagem do outro. É por meio da linguagem, da realidade e da representação que esses sistemas ajudam a construir a maneira como vemos o mundo. Pensar a partir desse campo é entender que esse processo é construcionista e que os sistemas linguísticos que produzem a identidade e a diferença são processos abertos e em constante movimento.

Oliveira Júnior (2017) também disserta sobre essa concepção de representação como sistema de significação relacionado à linguagem. Enquanto uma prática de significação, é possível dizer que a representação é um sistema linguístico e cultural intimamente ligado às relações de poder. Em meio à disputa pelos significados, o poder atuará na definição de quem ou o que é incluído e quem ou o que é excluído.

Em ambos os estudos, veicula-se uma noção de representação dos Estudos Culturais, a partir dos quais o intuito das práticas pedagógicas com o currículo cultural é se posicionar a favor dos grupos marginalizados, subjugados e excluídos na representação, ouvidos e com seus conhecimentos presentes nas práticas pedagógicas.

Problematizar esse binarismo é questionar as relações de poder que atuam nesse processo e produzem exclusão, violência e até morte. As redes sociais publicam cenas de policiais invadindo bailes *funk* e, em um ato de covardia, acabam com o fluxo espancando e prendendo indistintamente. Não o fazem ao acaso, trata-se de uma forma de operar a partir da representação. Por isso, o conceito se torna central no debate educacional, afinal, são influenciados pela representação cultural que agimos no mundo (SILVA, 2007). Em meio a esse campo de luta que é a cultura, quem tem o poder de representar tem o poder de definir a identidade e a diferença (NEVES, 2018, p. 103).

Oliveira e Neira (2019), agora a partir dos estudos foucaultianos, também problematizam outra concepção de conhecimento que não aquela baseada na representação. Para os autores, as análises foucaultianas sobre nexos de saber-poder, verdade e discurso, ajudam a produzir um deslocamento na concepção de conhecimento antes (ou tradicionalmente) veiculada. Esse deslocamento ocorre quando se coloca em xeque a concepção representacional de conhecimento, um dos pilares da modernidade ocidental, segundo a qual o ato de conhecer consistiria em representar o real existente *a priori*, acessando sua essência, nomeando-a, por meio da linguagem, e tornando-a inteligível ao pensamento.

Atacando essa concepção clássica de representação, na qual conhecer seria alcançar a verdade das coisas, os autores entendem que subtrair do conhecimento a marca da representação e da verdade, passando a alojá-lo sob o apanágio da produção e da arbitrariedade, é uma das operações que Michel Foucault leva a executar. Submetido a essa operação, o currículo, mesmo que se esforce, não permanecerá incólume, afinal, encontra-se alicerçado na concepção de conhecimento como gesto representacional. Dessa maneira, sugerem outra noção de conhecimento renunciando ao modelo canônico do conhecimento como espelho da realidade.

A partir de uma concepção de representação bastante distinta, a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari busca romper com a centralidade de certos significantes que compõem o pensamento, logo, o conhecimento sobre as coisas. Nessa compreensão, não se luta pelo direito de representar (a cultura como um território contestado), nem se entende a representação como o real (ataque às concepções clássicas). Em Deleuze e Guattari, o pensamento representacional é aquele que impede as pessoas e as coisas de serem outras, a representação é ontológica e metafísica, ela destitui a imanência e a potência das coisas.

[...] Pós-estruturalismo, num sentido deleuziano, é, pois, a visão de que a estrutura pode ser vista como o limite do conhecimento de uma coisa, onde tal limite é a condição para a evolução e a intensidade viva de algo. Estrutura é uma parte viva das coisas. É-lhes a intensidade e a fonte do vir a ser e da mudança (WILLIAMS, 2013, p. 84).

Williams (2013) completa afirmando que Deleuze explica como as coisas funcionam, em vez de o que elas são. O pós-estruturalismo de Deleuze “[...] trata de libertar o pensamento das referências à ilusória realidade e a uma limitada imaginação humana. Descreve um importante ponto sobre a concepção deleuziana e que aqui nos é absolutamente relevante, pois trata dos elementos que explicam as modificações das estruturas. Williams (2013) compreende a filosofia da diferença no interior de um duplo movimento, uma questão permite unificar ou determinar o centro problemático em torno do qual gira o pensamento de Deleuze e Guattari: o limite. Não se cuida apenas de encontrar os limites da razão ou delimitar seu campo de ação, mas de pensar aquilo que escapa do pensamento representativo.

Ainda em “Diferença e repetição”, Deleuze (2018),¹¹⁰ absolutamente inspirado em Nietzsche,¹¹¹ anunciava que sua grande preocupação era a elaboração de um pensamento potente e novo, para além do que já circulava dentro das racionalidades modernas, ocidentais e iluministas. Faz isso por meio da crítica da representação, compreendida como “a relação

¹¹⁰ Primeira publicação em 1968.

¹¹¹ Sobretudo, a partir da questão da “genealogia da moral” e da “vontade de verdade”.

entre o conceito e seu objeto, tal como se encontra efetuada nesta memória e nesta consciência de si” (DELEUZE, 2018, p. 20).

A representação compreensiva é em si, a lembrança aí está, abarcando toda a particularidade de um ato, de uma cena, de um acontecimento, de um ser. Mas o que falta, para uma razão natural determinada, é o para-si da consciência, é a reconhecimento (DELEUZE, 2018, p. 23).

Ao descrever os problemas dos pressupostos da filosofia, Deleuze lança uma forte crítica ao platonismo, assim como à imagem do pensamento, que se dirige essencialmente à filosofia kantiana, uma vez que a questão do pensamento, a partir de uma concepção da razão, normalmente estabelece uma relação entre causalidade e representação. Para tanto, lança oito postulados: 1) *o princípio da Cogitatio natura universalis*;¹¹² 2) *o ideal do senso comum*; 3) *o modelo da reconhecimento*; 4) *o elemento da representação*; 5) *o “negativo” do erro*; 6) *o privilégio da designação*; 7) *a modalidade das soluções*; 8) *o resultado do saber*.

Importa-nos dizer que todos os postulados se relacionam, buscam evitar a tal Imagem do Pensamento, essa dogmática ortodoxa e moral que já se produz nos próprios pressupostos para a filosofia. Para tanto, postula que abandonemos a ideia de filosofia como boa vontade natural de todos os homens em filosofar, aprender e alcançar o real, na qual o pensamento está sempre em afinidade com o verdadeiro. Sendo ela natural, comum, compartilhável, o pensamento é suposto como naturalmente reto, porque ele não é uma faculdade como as outras, mas, referido a um sujeito, é a unidade de todas as outras faculdades que são apenas seus modos e que ele orienta sob a forma do mesmo no modelo da reconhecimento.¹¹³ A imagem de um pensamento naturalmente reto e que sabe o que significa pensar; o elemento puro do senso comum que daí deriva “de direito”; o modelo da reconhecimento ou já a forma da representação que, por sua vez, dele se origina.

A representação se definia por certos elementos: a identidade no conceito, a oposição na determinação do conceito, a analogia no juízo, a semelhança no objeto. A identidade do conceito qualquer constitui a forma do Mesmo na reconhecimento. A determinação do conceito implica a comparação dos predicados possíveis com seus opostos, numa dupla série regressiva e progressiva, percorrida, de um lado, pela rememoração e, de outro, por uma imaginação que tem o objetivo de reencontrar, recriar (reprodução memorial imaginativa) (DELEUZE, 2018, p. 136).

¹¹² No livro em português, consta também a expressão “todo mundo tem, por natureza, o desejo de conhecer”.

¹¹³ “A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...]” (DELEUZE, 2018, p. 132).

Para o filósofo, a compreensão é que o mundo empírico, compreendido pela representação, está sempre aquém da ideia que ela repete. A distância entre o pensamento e o mundo torna possível a crítica filosófica que denuncia as pretensões representativas e as legitima a partir de sua semelhança com o que é definido pela razão.

Deleuze (2018) escreve que o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a diferença em si mesma e, ao mesmo tempo, em pensar a repetição para si mesma, pois esta só é apreendida mediante a reconhecimento, a repartição, a reprodução, a semelhança, na medida em que elas alienam o prefixo “re” nas simples generalidades da representação. Nesse sentido, a operação fundamental do pensamento representacional é a limitação, ele restringe, recorta ou limita o real, para, em seguida, reproduzi-lo de forma naturalizada, ordenando o mundo a partir de um princípio de identidade e que transforma toda diferença na repetição do mesmo, trata-se de uma imagem moral do pensamento. Por outro lado, sugere a valorização de um pensamento da diferença, da multiplicidade, do imanente ou da infinitude.

[...] o que é preciso criticar nesta imagem do pensamento é ter fundado seu suposto direito na extrapolação de certos fatos, e fatos particularmente insignificantes, a banalidade cotidiana em pessoa, a Reconhecimento, como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras (DELEUZE, 2018, p. 133).

Sobre essas aventuras mais estranhas, o filósofo refere-se ao ato de provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, como procurar potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível. Aqui, o destaque vai para o que podemos chamar de “pensamento sem imagem”, isto é, um pensamento destituído dos pressupostos. Na mesma perspectiva, os conhecimentos designam tão somente possibilidades, mas falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade. Percebemos, então, que o ato de pensar é gerado, provocado no pensamento quando este é violentado por alguma coisa.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa

que violento o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (DELEUZE, 2006, p. 91).

Ainda de acordo com o autor, o aprendizado, portanto, concerne essencialmente à interpretação de signos. O ato de pensar é a forma pela qual o sujeito interpreta os diferentes tipos de signos que o violentam em seu percurso. Por essa razão, o ato de pensar é parcial e implicado. Dessa feita, a criação é o modo pelo qual se decifram os signos, ou seja, é a maneira por meio da qual se aprende. Relembramos que para Deleuze o ato de pensar é a única criação verdadeira; por meio de sua violência, os signos arruínam o modelo da reconhecimento contido no pensamento, e, assim, ao ato de pensar só resta a criação. Aqui não existe uma identidade a ser buscada de forma voluntária por um pensamento que tem por função principal a reconhecimento.

Em suma, Deleuze e Guattari nos incitam para outra imagem do pensamento distante da imagem representacional. Um pensamento que se abre e se produz nos encontros, nas experimentações, no trajeto, onde cada um, por meio dos encontros com os signos, inventa sua própria obra de arte, seu modo singular de existir, sem essências e verdades limitantes. Sobre a importância desse tipo de pensamento, compreendemos que a escola é o espaço-tempo dedicado a esses encontros, entre pessoas e pessoas, pessoas e signos, pessoas e conhecimentos.

Ainda tratando de Deleuze e o pensamento, Levy (2003), em “A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze”, destaca que os três filósofos queriam igualmente agitar o cenário da filosofia e da crítica literária do século XX e que, por isso, o mesmo conceito – o Fora – é pensado por cada um deles. Para Blanchot, o fora está ligado ao entorno da realidade no espaço literário, em Foucault, está ligado sobretudo à despersonalização do sujeito e, em Deleuze, o Fora é o espaço do encontro das forças, aquilo que é imanente.

Se pensar é algo que cabe ao domínio das forças, ao espaço do Fora, é porque, ao contrário do que se costuma afirmar, pensar não é o exercício inato de uma faculdade, mas um exercício que deve acontecer ao pensamento. Está, portanto, relacionado ao encontro das forças: é preciso afetar e ser afetado para poder pensar. Além disso, pensar não se dá por uma interiorização do visível e do enunciável, mas sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo, e força, desmembra o interior (DELEUZE, 1991, p. 94 *apud* LEVY, 2003, p. 80).

Diante das noções abordadas *supra*, em especial essa trinca entre pensamento representacional, pensamento “do Fora” e “pensar a diferença”, resta-nos indagar sobre as possibilidades de resistência a subjetividades dominantes historicamente ligadas ao

conhecimento representacional. Por isso, questionamos: *Como romper com a representação quando as formas de pensamento e de comunicação que nos são ensinadas tomam essa como fundamento?*

Ribeiro (2011), no artigo “O ‘Pensamento do fora’, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault”, descreve o pensamento representacional (neste caso, o conhecimento) como aquele capturado linguisticamente e politicamente. Na perspectiva de uma crítica da verdade, o conhecimento seria efeito de articulação das redes de saberes e poderes que, materializadas na cultura, produzem e conduzem formas de vida qualificadas como virtuosas.

O conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha (RIBEIRO, 2011, p. 25).

Para a autora, o deslocamento da linguagem e do pensamento para esse lugar dessubjetivado, de exterioridade, do Fora, afronta a segurança da centralidade do sujeito racional, bem como sua maioridade do pensar. O pensamento do fora, capaz de transgredir radicalmente os pressupostos da modernidade com relação à soberania do sujeito, da razão e das políticas da verdade que lhe são imanentes, potencializaria os encontros do homem com outros possíveis da linguagem, outras existências a serem forjadas (RIBEIRO, 2011).

Instiga-nos o jogo de exterioridade que aqui se enuncia. O impensado não se localizaria no interior do homem, não seria manifestação ou expressão de interioridade de um suposto sujeito ontológico. Ao contrário. O impensado, o impensável do pensamento, seria, antes, uma força advinda da exterioridade, o lado de fora do homem (RIBEIRO, 2011, p. 619).

Uma postura educacional baseada na filosofia da diferença, no sentido deleuziano (ou pós-estruturalista), deve almejar ultrapassar os limites impostos pela imagem de pensamento em operação no interior da história da metafísica, encontrando assim um solo apenas a partir de um paradoxo ou de um processo crítico que desvela o “sem fundo” ou a ausência de fundamento de um pensamento não mais representativo.

Ainda de acordo com Ribeiro (2011), nessa filosofia, o desafio do viver afirmativo encontra-se na coragem desse embate nos vetores de saber-poder que nos subjetivam. A invenção de exterioridade do pensar como ato político, um estranhamento de si e das coisas do mundo e, em última instância, da própria linguagem, produz e territorializa esse mundo. Essa parece ser a condição da força que intensifica esse pensamento não reflexivo – pensamento do não pensado. Trata-se de lançar o pensamento fora dos cânones que autorizam o pensar, em direção a outro pensar, um pensamento como experiência de resistência que instaura necessariamente um plano de criação. Tal ato se faz como uma espécie de “dobra” do pensamento, na qual é a própria linguagem que se encontra *sub judice*, exausta diante dos rebatimentos infinitos dos atos de reflexão – esse jogo especular das representações e seus avessos. Tal gesto nos remete, antes, a um enfrentamento ético-político.

Desde suas primeiras asserções, a teorização curricular cultural da Educação Física enfrentou os ditames da racionalidade moderna ao valorizar a ressignificação das práticas corporais e a reelaboração dos conhecimentos, seja ao tematizar assuntos absolutamente imanescentes do contexto de cada escola, seja problematizando os discursos sobre as práticas corporais e seus praticantes. Tudo começa quando o professor, a partir de questões ético-políticas (princípios), decide por tornar assunto tematizações específicas dos temas da cultura corporal. De outra maneira, isso quer dizer que o professor, balizando-se pelos discursos dos estudantes sobre determinada prática corporal, vai selecionando e dirigindo as situações didáticas, a fim de fazer emergirem variados conhecimentos que atravessam a prática pedagógica.

Neira e Nunes (2009a) descrevem que nessa perspectiva os conhecimentos socializados advêm da tematização das manifestações da cultura corporal, logo, tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Por meio das variadas tematizações, professores e professoras buscam veicular diferentes discursos e produzir novos sentidos com relação às práticas corporais. Segundo Neira (2011, p. 120), “a tematização emaranha as experiências dos professores e dos alunos com outros saberes – acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a grupos minoritários”, promovendo assim, uma análise complexa para a prática corporal objeto de estudo.

Santos (2016) retoma o movimento dos autores supracitados ao descrever que a tematização na perspectiva cultural é uma reterritorialização dos “temas geradores” de Paulo

Freire¹¹⁴ e dos “temas culturais” de Corazza (1997).¹¹⁵ Para o autor, a perspectiva cultural usa dos ensinamentos freirianos para manter-se atento ao contexto real em que as práticas corporais ocorrem e, partir deste, selecionar os temas a serem estudados. Assim, ao tematizarmos uma prática corporal, nunca chegamos, de fato, à completude dessa prática; apenas falamos sobre ele, construímo-lo provisoriamente.

A tematização não se preocupa com a busca da verdade ou com a descoberta do conhecimento essencial. Ela combate a universalização e naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a tornar explícitos os jogos de poder-saber em que foram produzidos e dotados de estatuto social. Na tematização, a estrutura do conhecimento assume forma fascicular, em que não há ramificações e sim pontos que se originam de qualquer parte e se dirigem para quaisquer outros pontos (SANTOS, 2016, p. 66).

A seguir, observamos os discursos dos estudantes sobre as práticas corporais em discussão. A partir de uma escuta atenta, o professor registra dúvidas, confusões, saberes, interesses, ou seja, os diferentes sentidos que os alunos e alunas atribuem a algum aspecto da prática corporal e toma-os como temáticas a serem abordadas, discutidas, pesquisadas e vivenciadas.

Assistindo aos vídeos, percebemos que as crianças não conheciam nenhuma das práticas corporais. Riam, faziam piadas, falavam que era feio, diziam que era “baiano”. A única dança que alguns já tinham ouvido falar era o carimbó, pois tinham visto na novela *Força de um querer*, a personagem Ritinha dançando (RELATO DE CARIMBÓ, 2018, p. 1).

Com o passar do tempo, a quantidade de pessoas participando foi aumentando. Uma pergunta frequente por parte dos meninos era: *Professor menino dança também? Como que eles dançam se eles não têm saia? O que a gente faz?* Reparamos que nos dois vídeos que tínhamos assistido, em apenas um deles havia a participação de homens ou meninos (RELATO DE CARIMBÓ, 2018, p. 3).

Em uma das aulas, ele e os estudantes elaboraram coletivamente questões baseadas nas dúvidas e curiosidades que tinham aparecido sobre o tema: o *K-pop* foi inventado na Coreia do Sul a partir de quais influências? O que os coreanos dançavam antes de *K-pop*? Será que todos na Coreia do Sul gostam mesmo de *K-pop*? Existe *pop* em outros países da Ásia (China e Japão)? São

¹¹⁴ Santos (2019) afirma que, na perspectiva freiriana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de buscas dos temas significativos ou dos “temas geradores”, ou seja, o conteúdo programático advém de um problema vivido pela comunidade e que, para ser pedagogizado, deve amparar-se em programas de ensino fundados no ato dialógico.

¹¹⁵ Conforme Corazza (1997, p. 126), “os temas culturais são bem uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita”.

parecidos? Como são montados os grupos de *K-pop*? É verdade que um artista pode ser demitido de um grupo? É verdade que o governo coreano controla tudo o que os artistas fazem? Entre outras. Depois de elaboradas as questões, o professor solicitou aos estudantes uma pesquisa, que poderia ser feita em casa ou na sala de informática da escola, buscando respondê-las (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 8).

Registrando essas falas, o professor propôs aos estudantes que tentassem dançar a dança tradicional do leque coreano na escola. As crianças riram, disseram novamente que era impossível e que nem leque tinham. Mais uma vez, o professor disse que poderia pedir para a escola comprar os leques, mas que poderiam também confeccioná-los com papel, cartolina, palitos de madeira e cola. Todos toparam (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 11).

Assim, começaram com o samba, especialmente por conta da sugestão de duas crianças da turma A, que dançam na *Pérola Negra*, escola de samba do bairro. Elas indicaram músicas de carnaval e as demais crianças dançaram imitando as colegas. Elas dançaram mudando as pontas do pé rapidamente, mexendo a mão e a cintura. Ainda nesta aula, algumas crianças pediram as músicas de uma novela, os sambas *Tá escrito (Grupo Revelação)* e *Cheia de manias (Raça Negra)* (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 2).

A tarefa consistia em pedir à família para conversar sobre o samba, se conheciam, tinham proximidade, se sabiam tocar algum instrumento, se gostavam de algum cantor/a, grupo, escola de samba etc. Os responsáveis pelos alunos e alunas também podiam indicar uma música que gostavam e assim ouvir juntos (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 11).

Logo nas primeiras tentativas, eles e elas começaram a inventar brincadeiras que tradicionalmente chamamos de “brincadeiras de faz de conta”. De modo geral, eram brincadeiras, que iam sendo criadas na hora, a partir de desenhos animados, jogos de *videogame*, canais de *YouTube* e brinquedos. Um dos primeiros grupos, composto por algumas meninas, ensinou e propôs a brincadeira de Baile da *Susy*. Explicaram que eram um grupo de meninas de um desenho animado, que iam para a escola, faziam compras, andavam de carro, faziam festas, entre outras. Alguns meninos disseram que não queriam brincar disso e se recusaram a participar. Outros toparam, inventaram personagens, participaram das brincadeiras sem problemas (RELATO DE BRINCADEIRAS, p. 2).

Na aula seguinte, fizemos outra atividade voltada para a tematização do atletismo adaptado, desta vez uma simulação do arremesso de peso e lançamento de dardo para pessoas amputadas ou usuárias de cadeira de rodas. A sugestão partiu de uma aluna que se baseou nos vídeos que o professor tinha exibido tempos atrás. Os alunos e alunas ficaram interessados em como esses atletas eram amarrados (fixados) nos bancos de apoio e como conseguiam fazer o arremesso. Durante a atividade alguns sugeriram amarrar as pessoas na cadeira, o que nos levou a utilizar faixas de quimono (RELATO DE ATLETISMO, p. 6).

Em uma das aulas, um aluno perguntou: “professor você não vai passar pra gente aquele esporte de saltar mais alto?” Feliz pelo interesse, conversei sobre a falta de colchões, materiais adequados para atletismo e o risco de acidentes com saltos em colchões muito finos. Os alunos e alunas sempre me ajudam a buscar os materiais na sala de Educação Física, por isso sabiam

que na escola tinha alguns colchonetes, varas de alumínio, entre outros materiais. Foi quando disseram que fariam “os esquemas” (RELATO DE ATLETISMO, p. 7).

Os/As alunos/as disseram que conheciam várias danças e músicas subversivas. Alguns falaram que sim, tinham interesse em coisas subversivas, contra a lei ou a ordem. Novamente, deram o exemplo do *funk*, que na escola não era bem-visto, e que várias pessoas da escola achavam feio, inadequado e que não era uma dança para se fazer ali, logo, o rebolado do *funk* era subversivo. Citaram danças do filme “Ela dança, eu danço” que eram de desobediência e que os dançarinos faziam de uma forma ilegal. Eles/as disseram que era *hip-hop* misturado com dança *pop* e que isso tinha tudo a ver, pois o subtítulo do filme era *Step up Revolution* (Intensificar a revolução) (RELATO DE DANÇA, p. 3).

Várias viram ou ouviram um baile perto de onde moram, inclusive dois estudantes disseram que já tinham ido junto com os irmãos mais velhos. Não demorou, alguns estudantes questionaram se realmente podíamos tematizar *funk* na escola, alertando que muitas músicas continham palavrões. Disseram também que a direção da escola odiava *funk*, pois nas festas escolares nunca tocava e que presenciaram um professor dizendo que o ritmo era um lixo (RELATO DE *FUNK*, 2019, p. 1).

Analisando os excertos, identificamos a particularidade e a imanência da experiência pedagógica com o carimbó, a partir da ideia de que é algo de “baiano”, e que está presente em uma novela, depois com o uso da saia e da dúvida sobre a participação dos homens.

Com o tema *K-pop* foram outras questões igualmente bastante específicas, tais como as influências ocidentais, a relação com outros países asiáticos, a participação do governo coreano, dos empresários e a falta de liberdade dos artistas, até chegarmos à prática de algo absolutamente impensável como a dança tradicional do leque coreano.

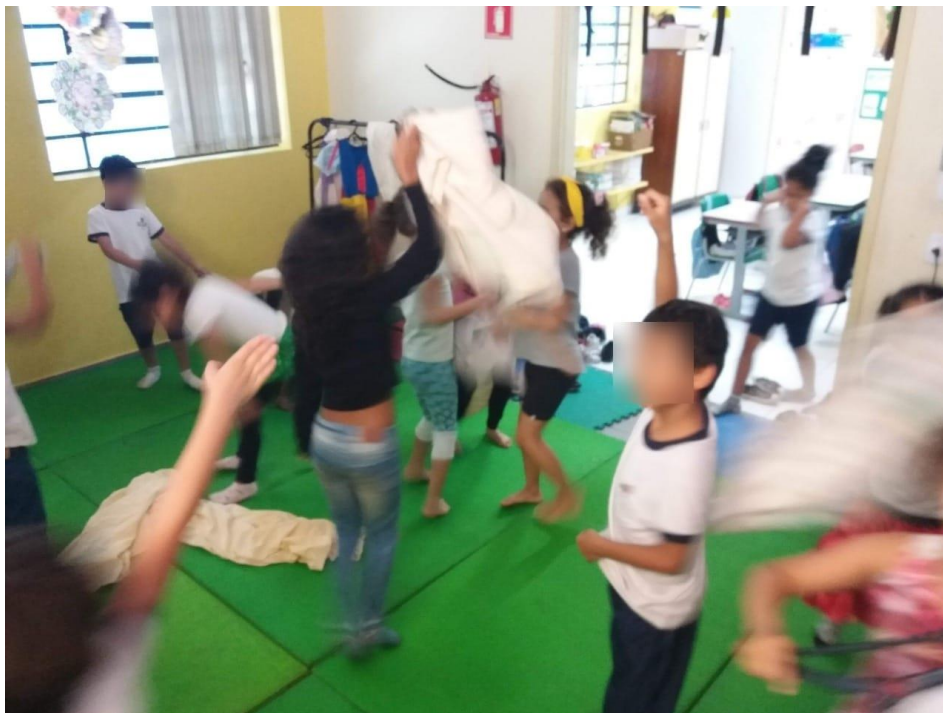
Figura 39 – Alunos e alunas vivenciando a dança tradicional do leque coreano



Fonte: Imagem do autor

Dessa maneira, ocorreram as tematizações do samba, com certas músicas, formas de dançar, os saberes sobre as escolas de samba, enfim, todos os conhecimentos que compuseram a tematização emergiram das dúvidas, indicações e pesquisas dos estudantes. Jamais esperávamos, previamente, que o *show* do grupo Revelação, que os toques de tantã e as diferentes formas de sambar num desfile de escola de samba se tornariam conhecimentos de nossas aulas.

Figura 40 – Estudantes dançando samba



Fonte: Imagem do autor

Com a mesma surpresa, a experiência pedagógica com as brincadeiras de desenhos animados deslanchou para formas de brincar absolutamente contextualizadas e jamais previstas. Não é todo lugar que se brinca de *Susy*, *Barbie* daquelas maneiras, muito menos que faríamos cartas (*cards*) e máscaras para brincar de *Pokémon*.

Figura 41 – Alunos e alunas vivenciando a brincadeiras de *Pokémon* no morro da escola



Fonte: Imagem do autor

A tematização do atletismo adaptado desenvolveu-se a partir de elementos que apareceram primeiro num evento da SME-SP, depois pelas dúvidas e sugestões dos estudantes. Mesmo quando o professor temeu abordar as deficiências de maneira superficial, os estudantes insistiram nas atividades com as provas adaptadas até chegarmos à visita pedagógica de um ambiente de treinamento de atletismo paralímpico. Novamente, verificamos a imanência dos conhecimentos quando tomados a partir das tematizações.

Figura 42 – Alunos e alunas vivenciando a prova de corrida com barreiras usando cadeiras escolares



Fonte: Imagem do autor

É observável que na tematização das práticas corporais cada experiência curricular promove a emergência, a ampliação, o aprofundamento, a discussão, o debate e a criação de conhecimentos bastante distintos.

Em análise análoga, Nunes *et al.* (2021), especificamente sobre as aulas produzidas pela teorização cultural, propõem tomá-las como espaços em que há possibilidade de aquisição de experiências proporcionadas por encontros entre diferentes formas de existência, compreendidas como acontecimentos. As experiências pedagógicas possibilitam o acesso a esse tipo de conhecimento imanente de duas maneiras: (I) por meio da preocupação em articular os temas e conhecimentos com as práticas corporais já significadas pelos envolvidos com a aula; e (II) por meio da afirmação de outras formas de existir das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, assim como dos envolvidos, que não aquelas concebidas como verdadeiras e hegemônicas.

Figura 43 – Alunos e alunas dançando *funk* nas aulas



Fonte: Imagem do autor

Ao abordar a dança, o professor encontrou muita dificuldade de estabelecer uma tematização; ela só foi produzida quando os estudantes tomaram conhecimento dos *flash-mobs* e das danças performáticas, cujo sentido se relacionava com desobediência e subversão. Por fim, o último excerto demonstra que a tematização do *funk*, mesmo presente na cultura dos estudantes, ocorreu sob muita suspeita, uma vez que imaginavam que esse tema não seria bem-visto dentro da escola.

Mais uma vez, a tematização permite que os conhecimentos veiculados sejam tomados como enunciados imanentes, contextuais e imprevisíveis, são assuntos, dúvidas e discussões que não se repetirão e que provavelmente não comporão experiências pedagógicas de outras escolas em outras conjunturas.

Santos Júnior (2020) narra uma experiência de tematização do futebol em que a novidade consistiu em deslocar-se até a quadra para vivenciar o esporte conforme suas regras originais. O cenário foi coberto por um emaranhado de minúcias, características do local, os materiais disponíveis, as regras que regulam as condutas das crianças e dos adultos no interior da escola, os conhecimentos que o coletivo tomou contato no encontro anterior e as subjetividades de cada um dos envolvidos. Olhando para a dinâmica presente, a aula foi um território potente para constituição de saberes outros. Abandonando posturas de caráter determinista, o docente possibilita aos estudantes que revelem seus modos de *performar* o

futebol, cada qual teve a oportunidade de viver, de sentir no corpo a pulsão promovida pelo choque gerado entre o que já era sabido com o conteúdo de um texto lido pelo professor. Nessa relação ímpar de saberes, percebe-se uma tentativa de considerar, de reconhecer, as tensões do momento.

Como vimos, a tematização instaura a dúvida, questiona, traz discursos *sub judice*, que interrogam, tensionam, propõem problemas e solicitam investigações e pesquisas. É importante reparar que os enunciados imanentes da própria prática pedagógica oferecem uma orientação ao professor acerca dos assuntos abordados. Nessa concepção, nada é posto *a priori*, não existem conhecimentos mínimos ou mais importantes, nem adequados para a faixa etária ou conhecimentos essenciais, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018). Tudo o que é discutido, debatido, investigado, vivenciado e que se torna conhecimento veiculado pelas experiências com o currículo cultural parte do contexto específico de cada experiência curricular, bem como dos agenciamentos maquínicos. Assim, o papel do professor é instaurar planos de imanência a partir desses agenciamentos, como se fossem cortes no universo cultural das práticas corporais.

Logo, como diz Santos (2016), a tematização não é um momento estanque do currículo cultural da Educação Física, justaposto antes ou após um dado princípio ou procedimento didático. Ela abarca todo o processo que se desenrola em torno do estudo da prática corporal. Na tematização, portanto, o olhar se volta para a experiência singular que o currículo pode proporcionar, sendo a aula um espaço-tempo irrepetível e incerto.

Outrossim, a tematização constitui-se como valorização da imanência do pensamento quando particulariza as experiências pedagógicas e faz de cada uma delas uma escrita-curriculo absolutamente original. Por isso, compreendemos que as tematizações ajudam a romper com a centralidade do conhecimento representacional e universal.

Na direção contrária do que parecem afirmar os participantes (quando se referem aos procedimentos didáticos), vimos que a criação da “escrita-curriculo” não se dá como conjunto exaustivo de técnicas internalizadas que o professor aplica automaticamente. Ela é um elemento traduzido, continuamente agenciado e, por conta das multiplicidades que a envolvem, dos diferentes sentidos que os professores podem atribuir aos enunciados pedagógicos, a “escrita-curriculo” se singulariza (BONETTO, 2016, p. 154).

Na tematização, outra situação pedagógica interessante é o que chamamos de problematizar ou promover problematizações. Também influenciadas pela teoria crítica e reterritorializadas pela filosofia foucaultiana, o intuito é investigar como as relações de poder

produzem as práticas corporais em sua ocorrência na sociedade, ou seja, o que se diz sobre elas, as pessoas que delas participam, como tudo isso se constituiu desse jeito, e não de outro. Assim, as experiências com o currículo cultural buscam também uma postura de problematização dos discursos sobre as práticas. Nessa concepção, a problematização questiona o conhecimento representacional ao indagá-lo sobre sua universalidade e atemporalidade.

Problematizar de acordo com a teorização cultural implica destrinchar, escrutinar e desfamiliarizar o que está estabelecido.¹¹⁶ É o enfrentamento das representações dominantes que permite compreender não só a manifestação em si, como também os sujeitos que a produzem e reproduzem. Bem distante das problematizações advindas da teorização curricular crítica, no currículo cultural os discursos sobre as práticas corporais e seus participantes são problematizados mediante o questionamento das representações aceitas como naturais ou inevitáveis. A ideia é que os discentes coloquem em xeque aquilo com que usualmente lidam de modo acrítico (NEIRA, 2019, p. 64-65).

De acordo com Santos (2016), trata-se de questionar os sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos a depender do ponto de vista adotado. Implica ver as práticas corporais como produtos culturais, sendo importante atentar aos mecanismos e relações de poder envolvidas no(s) contexto(s) de sua produção. Problematizar nessa perspectiva é apontar o “como” e o “porquê” de certas práticas e discursos, que em um dado momento se tornaram fortes a ponto de emergirem socialmente. Desnaturalizar, desconstruir, desfamiliarizar, são os desejos das atividades de problematização das práticas pedagógicas.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2006, p. 242).

Com base em Jacques Derrida, Santos (2016), escrevendo sobre a problematização no âmbito das aulas de Educação Física, afirma que a desconstrução pretende minar todas correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como dentro/fora; corpo/

¹¹⁶ Frise-se que desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (COSTA, 2010, p. 140 *apud* NEIRA, 2019).

mente; fala/escrita; presença/ausência; natureza/cultura; forma/sentido, promovendo uma profunda reconstrução acerca das relações hierárquicas do pensamento.

A problematização do acontecimento por meio da diferença busca suspender os sistemas com que tais práticas corporais operam nas diferentes épocas e contextos, bem como as discursividade que convergem para reduções identitárias e binárias do tipo “isto é o certo”, “aquilo não o é”. Aqui se propõe extravasar os limites estabelecidos por esses polos, abrindo espaços para três, quatro ou quantas mais possibilidades couberem; se defende uma ação pedagógica que amplie o modo de imaginar o mundo na contingência; que busque “potência” para alargar as fronteiras em direções multiformes e penetrar nas mais distintas superfícies (SANTOS, 2016, p. 89).

Novamente, no sentido de romper com o conhecimento representacional, juntas, a tematização e a problematização, destituem o *status* de verdade de determinadas significações. Para Nunes *et al.* (2021, p. 18), “quando questionamos e problematizamos, abrimos um leque de saídas, acessamos inúmeras respostas, e o experimentar dessas respostas nos modifica, modificando a relação que estabelecemos com o mundo”.

Enquanto os ensaios aconteciam e as crianças compunham a coreografia, o professor perguntava sobre o *K-pop*. Onde aprenderam? As demais pessoas da família também gostavam? Qual era o melhor grupo? Como aprendiam a dançar? Quem era mais fã? Com qual frequência ouviam? Entre outras questões (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 3).

Um lance legal foi que as atividades ainda que divertidas convocaram a turma a pensar questões mais relevantes, ligadas à dificuldade em relação à deficiência. Perguntaram: “como eles conseguem correr sem enxergar nada? É impossível!”, “Nossa, ser cego deve ser fod@”, “eu não queria ser cego *nem a pau*”, “eu conheço um homem cego na minha rua que faz tudo sozinho”, “nem sabia que cego podia andar sem bengala”, “é difícil confiar no outro que está guiando” (RELATO DE ATLETISMO, p. 5).

Certamente, uma das coisas que mais chamou a atenção dos/as estudantes foi a idade do nosso convidado. Muitos esperavam um atleta jovem, magro e forte. Ele demonstrou realmente ser tudo isso, mas com 74 anos. Quando viram as medalhas, as crianças acharam que ele tinha vencido, ou seja, chegado nas primeiras colocações. O *Senhor Natal* explicou que ele era atleta amador, que sua meta era correr e terminar a prova com o menor tempo possível, mas a referência era ele próprio. Explicou que todos que terminam a prova recebem a medalha (RELATO DE ATLETISMO, p. 15).

Reconhecendo que as relações de gênero e sexualidade foram pouco analisadas e discutidas, seguindo as indicações dos colegas do GPEF, o professor apresentou três vídeos aos estudantes. Um deles mostrava que, ao longo da história, as roupas e vestimentas mudaram muito e que esse movimento é absolutamente normal. As diferentes tendências transformam os hábitos e costumes, logo, transformam as roupas também. Os outros dois vídeos abordavam roupas “agênero”, isto é, criadas de modo a não refletir o

gênero de quem as usa. Os apresentadores usavam diversas peças de roupas, de saias a chapéus e regatas. Por isso, após assistirem, os estudantes queriam saber se eles eram *gays*. Outros alunos disseram que eles deviam ter prestado atenção no vídeo, pois dizia que as roupas agênero não eram necessariamente de *gays*, *trans* ou lésbicas (RELATO DE GINÁSTICA RÍTMICA, p. 8).

Numa dada ocasião em que não podiam usar as quadras, o professor lembrou do clipe *Another brick in the wall* da banda Pink Floyd e pensou que o vídeo poderia inspirar ainda mais os estudantes uma vez que o enredo apresenta um protesto contra o modelo escolar tradicional. [...]As cenas da escola enquanto fábrica, do modelo tecnicista de ensino que deixava os alunos todos iguais, dos estudantes caindo em um moedor de carne e, principalmente, quando queimam a escola foram elogiadas. Os estudantes adoraram o clipe e brincaram: “professor partiu botar fogo na escola!” (RELATO DE DANÇA, p. 11-12).

A partir dos fragmentos anteriores, verificamos que não há uma pergunta cabal, um questionamento único ou uma relação de poder mais relevante do que outras. O que o professor fez foi provocar, questionar, tatear as representações que os estudantes possuíam sobre os discursos que se articulam com as práticas corporais, instigando-os a reconhecer a multiplicidade de outras significações possíveis. Por isso, concordamos com Santos Júnior (2020) quando afirma que a problematização no currículo cultural tem uma estreita relação com aquilo que envolve o “andar perguntando” dos Zapatistas. Para o autor, ambos estão conectados a certo modo de fazer política, escapam de programas preestabelecidos e promovem um convite para a construção coletiva da luta. As tensões geradas tornam possível a constituição de uma Educação Física outra ao tentarem fissurar as estruturas da colonialidade. Nesse horizonte, a verticalidade do conhecimento é uma condição abandonada, uma vez que simboliza e atende à hierarquização de saberes. Assim, dividir a tarefa de leitura, interpretação e (re)invenção com os educandos parece alimentar com mais substrato uma concepção de conhecimento pluralizada. Nessa trama, a interlocução do que é sabido pelos discentes com o conteúdo do material utilizado e do docente tende a compor uma rede de conhecimentos capaz de deslocar certezas, fazer surgir ou acentuar a dúvida e deturpar visões equivocadas que possam comparecer em diferentes momentos.

As experiências com o currículo cultural também implodem o conhecimento representacional valorizando a criação, o novo e a diferença.

Como bem vimos, para Deleuze, o mundo moderno nasce da falência da representação. É um mundo onde as identidades não passam de simulações no “jogo” mais

profundo da diferença e da repetição. É, para Deleuze, o mundo dos simulacros, das distribuições nômades, o mundo das diferenças. Dessa forma, era preciso inventar um conceito capaz de liberar a diferença das regras limitadoras da representação, e libertá-la da representação é salvá-la de sua subordinação à “identidade” e à “semelhança”, trata-se de dar a ela voz própria, é assegurar à diferença (SCHÖPKE, 2012).

Outra obra que aborda essa questão é a de Kohan (2002), na qual, escrevendo sobre a filosofia da diferença na educação, especificamente a respeito de uma política do pensamento, afirma que é preciso resistir ao que se impõe como imagem de um pensamento dual, um pensamento sem vida. Para o autor, é curiosa essa necessidade que o pensar se coloca a si mesmo e se torna obstáculo para ele próprio; não é possível pensar porque a partir da reconhecimento só se poderá considerar o reconhecível ou o reconhecido. De outro modo, para uma vida de singularidades e acontecimentos, importa pensar a diferença em si mesma, e pensar, deveras, é conceber a diferença livre, a diferença sem sujeitos e objetos, o novo, a intensidade como pura diferença, o que não pode ser reconhecido nem reconhecível, num universo livre da unidade de sujeitos e objetos, um universo eximido de dualismos, que aniquila a diferença, subordinando-a às formas do mesmo e do semelhante, do análogo e do oposto.

Pensar a diferença em si mesma significa não conceber a diferença como diferença “com respeito a” qualquer coisa ou a diferença “em” qualquer coisa, mas a diferença enquanto diferença, enquanto intensidade, vitalidade, potência. Significa pensar a diferença como acontecimento do pensar, como aquilo instaurado por um pensamento indócil, potente, singular. Para isso, há que demolir e suscitar linhas de fuga na imagem que pressupomos cada vez que pensamos no que significa pensar (KOHAN, 2002, p. 126).

Para o autor, temos que pensar sem essa imagem, contra essa imagem dogmática, sem representação, contra o modelo, para além da proposição, porque pensar é experimentar, é problematizar, encontrar. Pensar na imanência, sobre planos inventados, sempre móveis, mutantes. Pensar sempre, sem pontos fixos, sem quietude, nunca parar de pensar, movimento do pensar, nomadismo do pensar, singularidade do pensar. Reconhecemos e representamos, mas temos medo de pensar o novo e de não reconhecer o que deve ser reconhecido, de deixar de reconhecer, de não representar o que deve ser representado e de deixar de representar.

Tomando Silva (2011) como ponto de partida, encorajamo-nos a pensar nas possibilidades de superação dos sistemas educacionais que buscam apenas promover a

apropriação dos discursos já existentes, rompendo, assim, com a concepção de escola como um espaço onde os sujeitos têm acesso a determinados discursos (científicos) e que devem unicamente reproduzi-los.

A perspectiva cultural de Educação Física, em suas experiências pedagógicas, demonstra, então, forte sintonia com o conhecimento que não é apenas representacional, baseado na recongnição e na reprodução de um tipo de conhecimento único, verdadeiro e inquestionável. Como vimos anteriormente, o elemento didático da tematização ajuda a romper com o conhecimento representacional a partir da fala dos estudantes e de tantos outros discursos que fazem circular. Pela via da tematização, os conhecimentos veiculados em cada experiência curricular podem se particularizar, tornando-se contextuais, imanentes de cada experiência curricular. Sobre a problematização, observamos que ela desnaturaliza as representações ao contemplar outros discursos e conhecimentos relacionados às práticas corporais e seus adeptos. Ao entrar em contato com outras explicações, outras maneiras de compreensão de um fenômeno, os estudantes se defrontam com diferentes perspectivas. Ainda sobre essa ação diante dos conhecimentos, podemos afirmar que, a partir de um movimento investigativo de inspiração genealógica, a problematização pode denunciar a arbitrariedade dos conhecimentos e sua relação com as questões de saber-poder. Em síntese, a tematização opera pela imanência e pela instauração de um percurso bastante específico para cada experiência curricular e a problematização desestabiliza os discursos de verdade, certos, eficientes, melhores, bonitos e relevantes. Tais potencialidades estão descritas densamente nas produções acadêmicas sobre a teorização cultural.

Não obstante, e bastante implicada nas questões da provisoriedade, contextualização e arbitrariedade dos conhecimentos, exaltamos a importância de manter os espaços-tempos da Educação Física como fóruns de criação, pois compreendemo-la à maneira deleuziana, mais abrupta de implodir a representação.

Buscando desnaturalizar a configuração das filas e gestos específicos para meninos/homens e meninas/mulheres, convidamos os estudantes a misturar tudo. Nessa aula não íamos mais fazer a coreografia, ao invés disso, íamos dançar livremente, como em um baile, uma festa. Foi bastante interessante, alguns meninos de saia, girando, passando a barra das saias no rosto das outras pessoas, algumas meninas fazendo a dança do peru, aquela mesma que antes era exclusiva dos meninos/homens (RELATO DE CARIMBÓ, 2019, p. 10-11).

Durante algum tempo, os alunos e alunas teimavam em criar coreografias fixas, que deveriam ser feitas todas as aulas. O professor avisou que não era necessário, que o objetivo de apenas dançar também fazia parte da aula e dos objetivos da Educação Física. Ensaios e mais ensaios, logo quiseram

apresentar para outras turmas da escola a dança do leque que estavam criando. Resolveram dançar no intervalo das aulas para as demais turmas (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 12).

Assistimos e outra vez na salinha os alunos e alunas foram à loucura, o som estava bem alto, eles e elas dançaram bastante, fazendo vários gestos: sambaram na ponta do pé; dançaram fingindo que tocavam algum instrumento; rodaram rápido de mãos dadas; ficaram trombando uns nos outros; dançaram fazendo passos que observaram nos vídeos. Quase todos os/as estudantes dançaram tentando imitar as colegas que sambam na *Pérola Negra* ou as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que nos ajudaram na semana anterior (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 7).

Assim, ao longo das vivências, definimos o tema mais geral: brincadeiras de desenhos animados. Nas aulas seguintes, sentamos e conversamos sobre as brincadeiras que tínhamos feito até o momento. Os alunos e alunas disseram que algumas brincadeiras não faziam na EMEI, que elas eram inventadas (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2019, p. 3).

É possível notar que eles e elas aprenderam e criaram muitos elementos, sobretudo, os gestos e as diferentes formas de brincar com os desenhos animados. A utilização de um espaço que era proibido também foi algo marcante para algumas crianças, isso ficou muito claro quando disseram que a atividade que eles e elas mais tinham mais gostado foi a caçada *Pokémon* no “morro” (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2019, p. 11).

Os grupos elaborados pelos próprios estudantes escolheram músicas e esse fator ajudou muito na criação das coreografias. As músicas foram as mais diversas, do *rock* ao eletrônico (*marshmallow*). Um grupo de alunas que já fez GR solicitou uma música clássica e, depois que o professor reproduziu, todo mundo elogiou (RELATO DE GINÁSTICA RÍTMICA, 2019, p. 3).

Ainda durante essas aulas, percebemos que os estudantes gostavam de aproveitar a “batida” das músicas que estavam tocando e brincavam fazendo rimas provocando uns aos outros. Observando isso, sugerimos que fizessem um *funk* nas aulas, com letra e batida, narrando o que estavam aprendendo. Nas aulas seguintes, a partir da sugestão dos estudantes, fomos à sala de aula com uma caixa de som. A turma começou a rascunhar as letras, combinando-a com as batidas prontas, disponíveis gratuitamente na internet. Depois de três aulas, conseguimos terminar a composição. A batida escolhida foi a famosa chamada *beat* do Megatron (RELATO DE *FUNK*, 2019, p. 10).

Como se vê, as experiências curriculares lançam análises críticas sobre as práticas corporais, em especial a partir de suas múltiplas formas de ocorrência social, todavia não privilegiam as representações; ao contrário, num movimento duplo de reconhecimento e criação, as práticas pedagógicas culturalmente orientadas desnaturalizam as significações sedentárias e as imagens fixas do pensamento, incentivando, proporcionando espaços-tempos de invenção, transformação e criação das práticas corporais.

Assim foi durante as experiências pedagógicas com a tematização do samba, que no início das vivências as crianças não sabiam como se dançava, apenas imitavam as duas

colegas passistas ou arriscavam alguns passos de “sofrência”. Conforme observavam as diferentes situações em que o samba ocorre – os integrantes de um desfile, a roda de samba, os *shows* e festas –, perceberam as inúmeras formas de sambar. Durante uma das aulas, deitaram-se e disseram que estavam fazendo uma coreografia da escola de samba.

Figura 44 – Alunos e alunas criando um passo de samba



Fonte: Imagem do autor

Outra ocasião bastante interessante foi a criação das cartas de *pokémon* durante a tematização das brincadeiras dos desenhos animados. Como nem todos tinham as cartas e alguns possuíam uma quantidade pequena, a partir da ideia de uma das alunas, criamos nossas próprias cartas, algumas com *pokémons* existentes nos desenhos e outras com personagens absolutamente originais.

Figura 45 – Crianças exibindo os *cards* (cartas) produzidos nas aulas



Fonte: Imagem do autor

Como se pode entrever, nada é posto como estável, correto, certo, oficial de modo que não possa ser ressignificado e transformado pelas pessoas. Assim, sem essências, sem correspondência com o real, sem verdades absolutas e, mais, compreendido pela sua condição singular de imanência, pensamos que o conhecimento assume sua maior potencialidade, aquela ligada à criação de novos mundos e formas de pensamento.

Nessa perspectiva, tudo o que se desenvolve e constitui as práticas corporais é compreendido como acontecimento.

A Educação Física e o esporte possuem um gosto forte pela racionalidade moderna, explicitada nas inúmeras teses essencialistas e baseadas em uma concepção de linguagem como representação. Filosoficamente, a ontologia se constituiu como base fundamental dos estudos sobre as práticas corporais, especialmente o esporte. Isso se traduz claramente na existência de escolinhas, clubes e academias que procuram ensinar exatamente os melhores e mais corretos gestos, técnicas e fundamentos de uma modalidade, evidenciando que a melhoria do rendimento está diretamente relacionada à racionalização e especialização.

No transcurso da Modernidade, a Educação Física escolar perseguiu o mesmo intento: “ensinar” o jeito correto de arremessar, correr, chutar, lançar, ou de simplesmente fazer com que os alunos e alunas consigam reproduzir os movimentos exatamente como preconizam os *experts* das práticas corporais. Nem sempre é possível distinguir o ensino proposto em instituições com funções sociais tão distintas. Chega a ser comum observamos atividades que ensinam uma bandeja do basquete feita “corretamente”, uma cambalhota “bem” executada ou

um salto “coordenado”. As perspectivas curriculares esportivista e desenvolvimentista foram mestras em disseminar e promover tais representações. Inclusive, também é corriqueiro o uso de termos como “mais eficiente”, “movimento correto”, “padrão de movimento”, “estágio maduro”, entre outros. Sempre existe uma referência que essencializa as experiências com as práticas corporais. Em tais perspectivas, a enunciação de ordem é clara, há um “dever ser” nos gestos corporais que se pretende universal e neutra.

Em uma lógica diferente, compreender as práticas corporais a partir do conceito de acontecimento pressupõe uma recusa completa da essência sobre as formas de experienciar determinada prática corporal. Na continuidade das análises aqui empreendidas, relacionadas especificamente às maneiras de veicular um conhecimento não representacional, também entendemos os conhecimentos alusivos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas como acontecimentos.

Santos (2016) iniciou tal aproximação dizendo que, a partir da concepção filosófica da diferença, tem-se, então, o deslocamento da atenção dos universais e abstratos para a concretude dos eventos e acontecimentos. Transplantando essas ideias para o âmbito do currículo cultural da Educação Física, a tematização, mais do que dogmatizar conceitos, busca habitar os planos de imanência das práticas corporais, de modo a problematizar os acontecimentos que ajudem a enfrentar os problemas vivenciados pelos sujeitos.

Neira (2019, p. 97) também descreve que a perspectiva cultural da Educação Física toma o conhecimento como intervenção, acontecimento e não como representação:

Como observei nos relatos de experiência analisados, há que se promover a interação e interdependência entre os saberes de todos os tipos (hegemônicos, contra hegemônicos, legitimados, marginalizados) para que o conhecimento seja compreendido como intervenção, acontecimento e não como representação.

Aprofundando essa concepção, o autor cita Nietzsche (1983) ao corroborar que o conhecimento é uma invenção sempre em perspectiva, não está na natureza. Segundo o filósofo, a relação entre o conhecimento e as coisas a serem conhecidas é arbitrária e resulta de processos de dominação. Para tanto, afirma que, apesar do que possam pensar os setores conservadores, a Educação Física cultural não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura corporal dos estudantes, muito menos desvalorizar o papel da escola na disseminação do conhecimento sistematizado. O que o autor defende é que os saberes desdenhados ou tergiversados (advindos do senso comum, da cultura

infantil/juvenil, popular, local e marginal) recebam a mesma atenção que os conhecimentos hegemônicos (também atrelados ao pensamento representacional).

Entretanto, a aproximação elaborada por Neira (2019) e a forma como concebe o conhecimento representacional, a nosso ver, ainda carece de um complemento. Referimo-nos especialmente ao tratamento dado ao conceito de acontecimento. Isso porque o conhecimento representacional também pode advir de práticas discursivas que não são hegemônicas na escola, socialmente desvalorizadas, mas que já são significações atreladas aos artefatos culturais de determinados grupos sociais.

De maneira ainda mais radical, pensamos que não basta trazer para dentro da escola conhecimentos do carimbó, jongo, truco, malha, dominó, *skate* e *funk*; além destes, é preciso entender que todas as práticas corporais, das mais hegemônicas às mais marginalizadas, são produções imanentes, específicas de seus contextos, locais de prática e formas de vivenciá-las. Como exemplos, destacamos o maracatu que se divide em Maracatu Nação (Baque Virado) e Maracatu Rural (Baque Solto),¹¹⁷ as inúmeras festas e danças de Boi-bumbá ou Bumba meu Boi, muito apreciadas do estado da Bahia até o Amazonas, sendo executadas conforme o contexto.¹¹⁸ Do mesmo modo, o carimbó realizado em variadas localidades e por diferentes pessoas dentro do estado do Pará também é bastante distinto, e suas mais conhecidas formas são carimbó praieiro, carimbó pastoril e carimbó rural. Isso se aplica a todas as práticas corporais; inclusive precisamos considerar que, a partir do conceito de acontecimento, a quantidade de “tipos” ou “formas” é tão grande quantas forem as vivências. Mais uma vez, não há, portanto, uma referência correta, ontológica, essencializada, que define essas experiências.

Recuperando brevemente a potência do conceito, é importante indicar que ele aparece especialmente na obra em *Lógica do sentido*,¹¹⁹ de Gilles Deleuze. Utilizando como exemplo a figura de uma ferida, da poesia de Joe Bousquet,¹²⁰ Deleuze compreende o acontecimento como algo incorporal, mas que se efetua, encarna-se nas coisas e se expressa nas proposições. Nesse sentido da ferida, demarca-se o acontecimento como um efeito de superfície, uma “quase-causa”, alguma coisa que acontece e que, por sua vez, só pode ser apreendido no instante mesmo em que acontece. “Do acontecimento não se podem extrair definições e

¹¹⁷ O primeiro bastante comum na área metropolitana do Recife é o mais antigo ritmo afro-brasileiro e o segundo é característico da cidade de Nazaré da Mata (Zona da Mata, norte de Pernambuco).

¹¹⁸ O Bumba meu Boi possui diversas denominações em todo o Brasil. No Maranhão, Rio Grande do Norte e Alagoas, a dança é chamada de Bumba meu Boi; no Pará e Amazonas, Boi-bumbá; em Pernambuco, Boi-calemba; na Bahia, Boi-janeiro,

¹¹⁹ Para Deleuze (2003), a primeira grande afirmação do conceito de acontecimento se dará com os estoicos.

¹²⁰ Joe Bousquet (1897-1950), poeta francês.

predicados, mas o que se pode dizer é sempre no infinitivo, como, por exemplo, crescer, diminuir, avermelhar, verdejar, cortar ou ser cortado” (DELEUZE, 2003 p. 6).

O acontecimento identifica-se com a dimensão do sentido, ele não se resume a nenhuma das relações da proposição, não pode ser reduzido a nenhuma definição. Ele não é representação das coisas ou estados de coisas, mas aquilo que acontece aos corpos e se expressa. Ainda segundo Deleuze, o acontecimento “deve ser querido”. Eles se efetuam em nós, esperam-nos, aspiram-nos e nos “fazem sinal” (DELEUZE, 2003, p. 152). Por essa razão, relaciona-se com uma moral que não se delimita pelas categorias do “é”, da identidade. Querer o acontecimento significa, para o filósofo francês, querer “alguma coisa no que acontece, alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece” (DELEUZE, 2003, p. 152).

Há uma implicação moral na filosofia do acontecimento que é formulada por Deleuze em termos de “querer o acontecimento”. Para o filósofo francês, este “querer” se relaciona com a busca do sentido “naquilo que acontece” o que nos leva a pensar que, nessa filosofia, a preocupação não está centrada nas definições, e sim no sentido, isto é, com aquilo que está presente, que pode ser abstraído do acontecimento. Isso faz romper com as categorizações da lógica clássica (ANDRADE, 2018, p. 17).

Nessa concepção, as coisas não estão dadas previamente como se tivessem um destino cego e imutável, ao contrário, todas as possibilidades estão dadas e o processo de efetuação, como num lance de dados. Em todos os lances, singularidades abrem-se em possibilidades diversas de configurações.

Continuando, o acontecimento para Gilles Deleuze deve ser representado. Em seu pensamento, “o brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido” (DELEUZE, 2003, p. 152), ou seja, “o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2003, p. 152). Aqui, há um rompimento com a tradição centrada na categoria de essência não em categorias fixas, em identidades determinadas, mas no próprio acontecer (a árvore verdeja), que será simbolizado pelo verbo no infinitivo (verdejar) e pela substituição do verbo “é” pela conjunção “e”.

[...] o acontecimento se define pela coexistência instantânea de duas dimensões heterogêneas num tempo vazio onde futuro e passado não param de coincidir, isto é, de invadir um ao outro, distintos, porém indiscerníveis. O acontecimento propriamente dito é o que vem, o que acontece, dimensão emergente ainda não separada da antiga. O acontecimento é a intensidade que vem, que começa a se distinguir de uma outra intensidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 117-118).

Por isso, o sentido nunca é algo do qual se pode dizer é isto, ou é isto que aconteceu, mas o sentido decorre do acontecimento que, por sua vez, é o expresso naquilo que acontece, no exato momento em que acontece. Bianco (2005) descreve o acontecimento como contingente, porque, de algum modo, depende das ocasiões que o produz (aquilo que força o pensamento); ao mesmo tempo, é absoluto, porque, sem um modelo, não se refere a nenhum outro conceito senão a si próprio, isto é, não depende dos supostos estados de coisas que lhe são externos. Por exemplo, o basquete aconteceu por conta do inverno e do uso de cestos de coletar pêssago, o número de quiques com a bola no jogo handebol aconteceu por conta do terreno irregular que o jogo foi jogado, a ginga da capoeira aconteceu quando tentaram disfarçá-la numa dança, aconteceu, aconteceu...

Na concepção do acontecimento, cada pessoa que trava contato com determinada dança, brincadeira, esporte, luta ou ginástica, aventura-se, significando-a, introduzindo sua “pitada” de criação, subvertendo as formas e técnicas “corretas”, “certas” ou “melhores”. Isso acontece e é inevitável. Ao pensarmos as práticas corporais nos formatos como as conhecemos, enquanto resultantes de inúmeros acontecimentos, inscritos na perspectiva deleuziana, não pretendemos fechar os significados. A lógica do acontecimento é justamente essa, abrir para a diferença, fugir das regras do raciocínio lógico e representativo. Em palavras mais específicas, trata-se de estar aberto às singularidades, ou seja, é devido ao acontecimento que promove a reorganização do que era dado anteriormente, tratando-se, por isso, de uma “nova contingência”. Foi assim com o chute de *bico* de Romário, o arremesso com *paradinha* de Hortência, a técnica russa (técnica de Vaganova) da bailarina Agrippina Vaganova, o salto *flop* de Dick Fosbury, o *swing* supostamente desajeitado de Tiger Woods, com o estilo *bailarino* de Federer, a força extrema de Rafael Nadal, a bicicleta de Leônidas da Silva e com as defesas quase irresponsáveis do goleiro colombiano Higuita. *O que seria do esporte se estas pessoas não ousassem impingir modificações?*

Compreendemos que experimentar uma prática corporal é algo sempre da ordem da criação, do contextual e da multiplicidade. A perspectiva do acontecimento traz uma dimensão de criação aos processos, acarretando um enfrentamento ao pensamento moderno e racional sobre as práticas corporais. Logo, experimentar não se limita a comunicar ou decifrar signos, a colocar códigos linguísticos em jogo ou entender suas relações.

Algumas implicações dessa concepção para pensarmos as práticas corporais na Educação Física impedem-nos de tematizar as manifestações somente como forma de compreendê-las. Por exemplo, ao estudarmos o futebol, não é mais possível contemplar e reproduzir apenas o futebol profissional, oficial, de campo, masculino, dos times ricos e das

grandes capitais. Nessa concepção, o futebol amador *e* de várzea *e* feminino *e* de rua *e* de golzinho *e* de criança *e* de escola *e* de favela *e* de... são tantos “futebóis” quanto a referência tradicionalmente usada quando representamos “futebol”. O resultado é uma recusa à postulação de padrões de movimento, de normas “certas” e de técnicas mais “corretas”. Isso não quer dizer que tais regras e técnicas sejam negligenciadas, ao contrário, é preciso reconhecê-las, porém, agora, compreendidas como “uma maneira possível” existente, importante, que um acontecimento específico produziu, mas que não seja impedimento, que não interdição de outras criações.

Com esse gesto de potencializar o múltiplo, fugindo da referência dominante, todas as experiências com as práticas corporais são legitimadas, bem como todas as criações produzidas pelas próprias crianças na imanência de uma escola, uma aula ou em outro tempo-espço. Por isso, é importante compreender as formas de jogar, dançar, lutar, brincar, fazer ginástica, praticar esporte, mas igualmente relevante é destacar que cada sujeito, quando se põe em contato com uma dada prática corporal, faz dela outra coisa, relacionada, sim, com o esporte da TV, com a dança do baile, com a ginástica do campeonato, mas sempre diferente.¹²¹

Sobre a nossa prática que havia começado em abril, quando tentávamos copiar as coreografias da internet, aos poucos foi virando uma experiência criativa, de certa forma não sabíamos mais o que era copiado, o que era criação dos próprios alunos e alunas. Conforme as aulas iam acontecendo, as crianças sugeriam modificações, indicando novos passos, reorganizando aqueles que já sabíamos, assim, nossa forma de dançar foi sendo produzida (RELATO CARIMBÓ, 2018, p. 7).

Contaram que iam inventando as histórias juntos, distribuindo as coisas mais legais para fazer entre eles para que todos participassem. Por exemplo, na brincadeira da Festa da *Barbie*, elas revezavam para saber quem seria a *Barbie*, *Hikki*, *Raquelle*, *Stacie*, *Skipper*, *Chelsea*, enquanto os meninos eram o *Ryan* e o *Ken* (RELATO DE BRINCADEIRAS, p. 3).

Depois de tanto brincar com as cartas, alguns estudantes deram a ideia de voltarmos a brincar de *pokémons* no morro da escola. Dois alunos que estavam fazendo suas cartas, ao terminarem antes dos demais colegas, fizeram despretensiosamente um rosto de *Pikachu*, pintaram e usaram como máscara. Observando aquilo, as crianças da turma ficaram muito animadas com a possibilidade de usarmos máscaras de *pokémon*. A essa altura, as crianças da escola já conheciam bem os nomes, tipos, poderes e golpes. Assim, cada uma fez uma máscara. Nas primeiras aulas usamos sulfite, mais tarde usamos papel cartão. Depois de prontas, retornamos ao morro da escola

¹²¹ Esse aspecto nos faz pensar novamente no conceito de tradução. Desse modo, toda leitura de uma prática corporal é tradução, assim como toda produção.

e brincamos daquela forma, onde cada um inventava sua participação, criava o enredo e batalhas (RELATO DE BRINCADEIRAS, p. 10).

Assim que a dança começou, alguns professores e professoras foram assistir, mas poucos ficaram olhando. Uns sem entender que era uma apresentação, tiraram as cadeiras e pediram para os/as dançarinos/as descerem da mesa. Foi bem rápido. Tão logo terminou, as pessoas bateram palmas e os/as dançarinos/as foram para o pátio. [...] Da mesma forma, alguns alunos e alunas que estavam assistindo, além de elogiarem, perguntaram se era um protesto, se era sobre racismo e/ou sobre *bullying*. Os/As estudantes disseram que não. Era apenas uma *performance* de dança (RELATO DE DANÇA, p. 14).

Novamente na quadra da escola, voltamos a dançar *funk* e experimentar os passos. Nesse dia, alguns alunos dos anos finais do Ensino Fundamental estavam na quadra e quiseram participar da aula dançando. Não demorou, alguns sugeriram que todos fizessem uma batalha de passinho. Formaram uma roda, uma pessoa ficava no meio, dançava e se aproximava de uma outra. Na frente desta, fazia uma pequena provocação, chamando-a para entrar na roda e assim por diante (RELATO DE FUNK, p. 5).

Diagnóstico análogo fazem Oliveira e Neira (2019), quando afirmam que conhecer não é da ordem da descoberta, do achado, tampouco da revelação, mas da produção, da invenção e do artefato. e então, conhecer uma prática corporal (citam uma experiência curricular com ginástica rítmica) implicaria um processo que, em vez de buscar desvendar o que ela é, procuraria escrutinar as condições em que ela *acontece*, as formas pelas quais ela se tornou o que se diz que ela seja, assim como as outras maneiras possíveis de dizê-la e fazê-la.

Com isso, a indagação do ato de conhecimento se modifica. Já não se trata de inquirir pelo *ser* das coisas – neste caso, da ginástica rítmica –, mas pelo *como*, tendo em vista o seu caráter não necessário, arbitrário e contingente. E responder a esse *como* é adentrar o próprio jogo linguístico da sua feitura (OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p. 13).

Dizem também que a forma de se colocar e de se conduzir perante esse bem, no entanto, é de outro gênero, deixa-se de ter, nas práticas corporais, uma imagem necessária e obrigatória a ser fielmente replicada e passa-se a um movimento que se assemelha àquilo que Aquino expressou sob as ideias de *desmonumentalização* (AQUINO, 2014 *apud* OLIVEIRA; NEIRA, 2019 – grifo dos autores) e de *arquivo do mundo* (AQUINO, 2016 *apud* OLIVEIRA; NEIRA, 2019 – grifo dos autores).

Dessa maneira, *desmonumentalizar* a ginástica rítmica, essa parte do *arquivo do mundo*, seria, então, transitar em direção a ela de maneira instável, inquirindo-a incessantemente e, nesse mesmo passo, recriando-a, já que reproduzi-la, por mais que se tente, é algo irrealizável (AQUINO, 2016 *apud* OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p. 14 – grifo dos autores).

Antes de prosseguirmos, os autores alertam que tal concepção não pressupõe negar ou desvalorizar o conjunto de saberes aos quais se conferiu, por convenção, a alcunha de legado cultural da humanidade. Tampouco implica conclamar a construção do conhecimento, que supostamente impeliria esse legado para escanteio, em oposição à sua transmissão, reativando um já desgastado embate no campo da pedagogia. Trata-se de situarmos num outro arcabouço epistemológico, que vê nesse legado não a verdade em si, mas um *status* de verdade alcançado por certas significações, que, exatamente por terem alçado essa condição, devem ser acessadas. Não compreende, então, uma concepção de conhecimento baseada na representação exata do real, nem como mera estratégia de reconhecimento, mas para que, com elas, sejam potencializadas experiências de pensamento singulares, imprevistas e, a rigor, inapreensíveis (OLIVEIRA; NEIRA, 2019).

Em suma, as experiências curriculares aqui examinadas buscam de alguma forma a *acontecimentalização* dos conhecimentos veiculados, ou seja, produzem atividades pedagógicas baseadas na veiculação de conhecimentos emergentes de um contexto bastante específico. Soma-se a isso a compreensão de que todo conhecimento, mesmo aquele mais hegemônico e historicamente valorizado, também se constitui como um acontecimento efêmero e transitório.

As experimentações com a perspectiva cultural acenam para uma concepção de conhecimento baseada na multiplicidade.

Em consonância com a concepção de conhecimento que se aproxima do conceito de acontecimento, propomos também a inclusão de outro elemento bastante profícuo no que se refere ao estatuto e à qualidade dos discursos veiculados pelas experiências curriculares baseadas na teorização cultural. Referimo-nos ao conceito de multiplicidade. Deleuze (1999) desenvolve-o a partir do trabalho do filósofo Henri Bergson, focalizando-o conforme os estudos acerca de tempo, que em seu desdobramento sobre tempo de duração e memória chega ao tempo de multiplicidade. Deleuze (1999) procura definir tipos de multiplicidade, tendo em vista teorias da física e da matemática.

Em *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, Deleuze e Guattari (1995a) propõem o conceito de rizoma,¹²² sendo este diretamente relacionado com a multiplicidade e o oposto ao modelo de pensamento moderno e ocidental, indicado por eles como arbóreo.

[...] não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 21).

Nessa obra, retorna o conceito de multiplicidade, agora como um dos princípios do rizoma:

É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para “voltar” no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza. As leis de combinação crescem então com a multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 15).

Assim, com o conceito de multiplicidade, o múltiplo deixa de ser o adjetivo que qualifica ou manifesta o substantivo *uno* para receber, ele também, uma definição substancial. Em outras palavras, o conceito de multiplicidade revela que todas as coisas, identidades e representações são moventes. Pensar com o múltiplo evita o pensamento totalizante e ao mesmo tempo o abstrato, pois ele é capaz de indicar duplamente o *uno* e o múltiplo. Todavia, não seria suficiente apenas integrar ambos os termos ontologicamente, afirmando que o *uno* possui um múltiplo, que o *uno* passa no interior do múltiplo. Dessa forma, o *uno* continua sendo o centro, a origem ou o verdadeiro, e de nada valeria a oposição de um conceito geral do *uno* para um conceito geral do múltiplo, se ainda existir uma unidade ontológica. “Na verdade, não basta dizer ‘Viva o múltiplo’, preciso fazê-lo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 14).

Em termos práticos, a multiplicidade não comporta níveis e valores hierárquicos do tipo “mais real” e “menos real”, mais “verdadeiro” e mais “falso”, mais “útil” ou menos “útil”. Este

¹²² Os filósofos roubam o termo da área da botânica, que indica um tipo de estrutura vegetal bastante complexa, um tipo de caule subterrâneo que se une a sucessivos brotos, tornando o corpo da planta composto por um todo, de parte aérea e parte subterrânea. O crescimento do rizoma segue para diversos sentidos, inclusive lateralmente, como uma bananeira, um gengibre ou o capim. O conceito de rizoma se opõe à estrutura de uma árvore (arborescente) que se desenvolve no sentido ascendente.

conceito também nos ajuda a romper com a perspectiva representacional do pensamento, de modo que não existam mais práticas/significantes que representam o todo, apenas diferentes determinações, grandezas e dimensões.

Tal concepção de multiplicidade, trabalhada a partir da ideia de multiplicidades contínuas de Bergson, abre espaço para se trabalhar a relação do atual com o virtual, em que as operações de sentido sempre estão relacionadas a relações de não sentido, múltiplas, que não respondem por uma lógica da negatividade e antagonista, e sim por uma lógica de uma positividade múltipla, plural, diversa e heterogênea. Deste modo, dentro da estrutura há uma multiplicidade de relações entre as distintas posições, havendo múltiplas combinações possíveis entre as diferentes posições e os distintos elementos que as ocupam, gerando então uma infinidade de possibilidades de sentidos e não sentidos (HUR, 2013, p. 185).

Na perspectiva da multiplicidade, todos os conhecimentos sobre um tema são relevantes e passíveis de compor a tematização da Educação Física escolar, seja o esporte feminino, amador, de rua, com crianças, treinamento, olimpíadas, campeonatos regionais, provas não oficiais, seja a dança comercial, a dança de rua, danças festivas, dos mais distintos contextos sociais, culturais e históricos. A ideia é tornar cada vez mais complexos os processos de significações das crianças sobre os temas estudados, colocando variados discursos, imagens e vivências em circulação.

Ainda que tenhamos dado mais atenção ao *funk* do “Passinho dos *Malokas*”, por conta de toda a proximidade com a cultura corporal da comunidade escolar, ampliamos e aprofundamos o conhecimento da turma. Ao trazermos outros modos de vivenciar o *funk* ou os demais subestilos, não deixamos de considerá-los como atualizações dentre todos os *funks*. Por isso, conseguiram falar sobre os tipos de *funk*, o norte-americano, o *funk melody*, o *funk* do lado A/lado B, o carioca dos anos 1990 (Claudinho e Bochecha), o *funk* ostentação e o *funk* dos passinhos (RELATO DE *FUNK*, 2019, p. 12-13).

Já no fim do semestre, avaliamos mais densamente as atividades realizadas, os conhecimentos produzidos, as interações entre as turmas, a presença de um estagiário *sensei* de *jiu-jítsu*, as pesquisas sobre a luta, a leitura do livro, a assistência aos vídeos e documentários sobre a história do *jiu-jítsu*, bem como a participação de cada um (RELATO DE *JIU-JÍTSU*, 2019, p. 12).

Aqui, elas não são variações do esporte oficial, masculino e profissional. Elas não são desvios com menor valor, ramificações de um significante verdadeiro de um signo. São multiplicidades que se relacionam rizomaticamente, portanto possuem a mesma relevância. São continuidades que ora se aproximam, ora se afastam, umas das outras.

Fiz questão de incluir provas com o *Usain Bolt*, provas femininas, provas amadoras e provas que a equipe brasileira teve um bom resultado. O intuito era apresentar o esporte em suas diferentes formas e níveis de competição (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 2).

[...] o intuito era experimentar a prática, aprender sobre os gestos, conhecer mais sobre o atletismo como um artefato cultural, saber desenhar, escrever, explicar, ou seja, deixar-se, de alguma maneira, se envolver pela prática etc., e que por isso, qualquer um poderia realizar (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 3).

Foi então que na chamada “Semana da diferença e inclusão na SME” pensamos na tematização das provas de atletismo adaptadas para pessoas com deficiência. Eu costumo sempre apresentar as diferentes práticas corporais sendo praticadas por diversos grupos e diferentes pessoas (mulheres, amadores/as, profissionais, crianças, práticas na rua, treinos, e diferentes locais como areia, *indoor*, entre outras), inclusive práticas de pessoas com deficiência, mas percebemos que até o momento não havia exibido nenhuma forma adaptada deste esporte para pessoas com deficiências (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 4).

Com base no relato de experiência com o atletismo, é possível observar o modo como a tematização desenvolvida abarca tanto os conhecimentos sobre o atletismo adaptado, como atletismo feminino, atletismo em treinamento, atletismo olímpico, atletismo oficial, atletismo escolar (produzido pelos alunos e alunas da própria escola), quanto pela tradicional representação deste esporte – o atletismo oficial/olímpico. Da mesma forma, podem-se compreender as aprendizagens relacionadas à vivência e experimentação da prática corporal, o envolvimento nas discussões, os comentários e questões que emergem da assistência a um vídeo, dos desenhos, registros no caderno, orientações simples que acontecem nas aulas, enfim, de todas as produções discursivas e não discursivas relacionadas ao atletismo como conhecimentos igualmente importantes viabilizados pela experiência curricular.

Figura 46 – Fotomontagem com os conhecimentos/vivências da prova de arremesso de peso do atletismo



Fonte: Imagem do autor

Nesse contexto, é possível instaurarmos um paralelo com a noção de “pluriversalismo” (MIGNOLO, 2007), aproximando-nos da noção de conhecimento das experiências com o currículo cultural (SANTOS JÚNIOR, 2020). De acordo com o autor, trata-se de uma oposição radical à concepção moderna de universalismo. A partir do lema zapatista, “um mundo onde caibam vários mundos”, faz-se defesa pelo reconhecimento, valorização e coexistência das diferentes formas de conhecer, ser, memórias, economias, subjetividades, na tentativa de rechaçar o extermínio e a violência decorrente da imposição da referência ocidental como única forma de pensar e existir. Trata-se de uma atuação pedagógica sintonizada com as demandas locais do momento, em total consonância com as singularidades dos corpos, conhecimentos, subjetividades, culturas, presentes no contexto (MIGNOLO, 2007, *apud* SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 168):

Isso, de certa forma, pode representar uma subversão às estruturas ligadas às colonialidades do poder, do saber e do ser que fomentam um constante “pedagocídio”, um extermínio de práticas educacionais afastadas das concepções universais de educação, dinâmica que só tende a empobrecer as experiências de estudantes, dos professores e das instituições afastadas do centro do poder.

Em suma, a perspectiva da multiplicidade ou do pluriversalismo pode nos ajudar a pensar nossas experiências pedagógicas tornando-as mais democráticas e sensíveis às infinitas condições de diferença. Tanto na multiplicidade quanto no pluriversalismo, respostas totalizantes não definem a experiência humana, nem os sujeitos e as práticas da cultura corporal, portanto a função da Educação Física deixa de ser apenas ensinar, demonstrar, reconhecer e reproduzir, e passa a ser de criação e experimentação.

As práticas pedagógicas culturalmente orientadas valorizam, sobremaneira, os afetos e perceptos produzidos durante as vivências e experimentações entre os sujeitos e as práticas corporais.

Como destacamos, o ensino da Educação Física foi bastante influenciado pela racionalidade moderna. Desde seus primórdios, ocupou-se em racionalizar as práticas corporais, sejam elas as brincadeiras como “jogos educativos”, o esporte como “esporte educacional” ou o “movimentar-se” como educação “pelo” movimento. A tentativa, além de produzir uma legitimidade educacional para o componente, foi extrair das práticas corporais determinados conhecimentos, valores e atitudes. Tal intuito teleológico, utilitarista e

pragmático pode ser observado nas diferentes propostas curriculares do componente, tanto nas concepções acríticas (esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e promoção da saúde) quanto nas concepções críticas.

Sobre as primeiras, não estranhemos as justificativas de que a vivência do esporte, da dança, da luta, da ginástica ou da brincadeira contribui para o desenvolvimento da “lateralidade”, “coordenação motora global”, “comportamento socioafetivo” ou “emagrece”, “melhora a capacidade cardiovascular”, “fortalece o caráter”, “estimula o companheirismo, o *fair play* e a competitividade”. No que tange às propostas críticas, as finalidades se justificam com base em enunciados como “acesso aos conhecimentos historicamente acumulados”, “superação da condição de opressão imposta pela ideologia capitalista” ou “emancipação das condicionantes de alienação”. Nunes *et al.* (2021) afirmam que, nesse bojo, ao significante “experiência” foi acrescentado “vivência” e, de forma crescente, ambos passaram a compor os planos de ensino e programas curriculares oficiais. Para os autores, nessas propostas curriculares não críticas e críticas, todas as formas de pensar a vivência e a experiência têm finalidades já determinadas e preestabelecidas, muitas vezes fundindo-se entre si, sem a menor distinção, ou pior, ao sobrecodificarem a vivência e a experiência dos sujeitos, acabam por reduzir a potência do encontro.

Fruto dessas concepções tecnicistas e críticas, mais recém-influenciadas pela noção de “vivência” advinda da fenomenologia, a área da Educação Física incorporou em sua função social elementos menos tangíveis e mais relacionados com a experimentação, fruição e com a atribuição de valores e sentidos estéticos. Isso aparece inclusive nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, na BNCC (BRASIL, 2018), quando indicam como habilidades a serem desenvolvidas “valorizar e fruir”, “praticar”, “experienciar”, “vivenciar”, “usufruir” e recriar” elementos da cultura corporal. Todavia, notadamente na Educação Física, a quantidade e a valorização ainda são absolutamente maiores e mais explícitas em relação a objetivos, competências e habilidades com viés utilitarista. Isso fica evidente quando usamos, “investigar”, “propor”, “planejar”, “diferenciar”, “identificar”, “executar”, “verificar”.¹²³ É, então, nesse duplo lugar, entre objetivos racionalizantes *versus* subjetivos, entre “compreender” e “criar”, ou “verificar” e “experimentar”, que a Educação Física se localiza como componente curricular.

¹²³ Termos também retirados das habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Esse problema, ou paradoxo, também é identificado por Bracht (1999 *apud* CORREIA; ALMEIDA, 2020), quando diz que a Educação Física, a partir de sua prática pedagógica, estaria entre a racionalização das práticas corporais e a produção de afetos.

Contribuindo com esse debate, propomos aqui uma conversação com as definições de Deleuze e Guattari (2010) sobre as funções da filosofia, da arte e da ciência. Em *O que é a filosofia?*, os autores explicam que o papel da filosofia é produzir conceitos (que não se confundem com ideias gerais ou abstratas), enquanto a ciência cria prospectos (proposições que não se confundem com juízos), e a arte produz perceptos e afetos (que não se confundem com percepções ou sentimentos). Em cada caso, a linguagem é submetida a provas e usos incomparáveis, mas que não definem a diferença entre as disciplinas sem constituir também seus cruzamentos.

A arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte, não é a mesma maneira de povoá-lo; aqui constelação de universo ou afectos e perceptos, lá complexões de imanência ou conceitos. A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 88).

De forma mais específica, para os filósofos, os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam, algo que extrapola seu contato com a obra de arte, um agregado de percepção e sensação que sobrevive à experiência do leitor e do expectador, por exemplo, e os afetos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles, são intensidades, capacidades de sermos afetados por determinado objeto artístico. “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56).

Os prospectos ou funções são o modo de operar das ciências, as funções são singularidades, que representam um estado de coisas, ou seja, proposições, o que não pode ser entendido por juízos, opiniões, pois comportam todas as possibilidades de mudanças de natureza do objeto. As três vias são específicas, tão diretas umas como as outras, e se distinguem pela natureza do plano e daquilo que o ocupa. Pensar e pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente “pensado”. As molduras da arte não são coordenadas científicas, como as sensações não são conceitos ou o inverso. Como se vê, para Deleuze e Guattari (2010), o campo de criação dessas três formas de cortar o caos se encontra produzido por entidades muito diferentes, mas que não deixam de

apresentar certa analogia em suas tarefas. Um problema, em ciência ou em filosofia, não consiste em responder a uma questão, mas em adaptar, criar, com uma faculdade problemática.¹²⁴ Todavia, um plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia (o conceito) podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro. Em cada caso, com efeito, o plano e o que o ocupa são como duas partes relativamente distintas, relativamente heterogêneas. Um pensador pode, portanto, modificar de maneira decisiva o que significa pensar, traçar uma nova imagem do pensamento, instaurar um novo plano de imanência, mas, em lugar de criar outros conceitos que o ocupam, ele o povoa com outras instâncias, outras entidades, poéticas, pictóricas ou musicais (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 89).

Influenciados por essa compreensão, Correia e Almeida (2020), com foco na pergunta “o que pode um corpo?”, afastam-se das concepções biologicistas e utilitaristas. Para tanto, propõem conceber o corpo como condição para a produção de novos processos de subjetivação e outros modos de existência, em um horizonte ético-político dos encontros nas práticas corporais. Desse modo, acreditam que uma das condições para isso se dê pela consideração de que as práticas corporais são, em seu nível mais fundamental, um circuito de afetos, que colocam o corpo diante do limite de sua (im)potência.

Isto quer dizer que no âmbito das práticas corporais, ao se esforçar por compor relações de composições com outros corpos diante do espaço e das regras, por exemplo, o corpo pode experimentar algo que a princípio não estava inscrito no campo de seus possíveis. Em seu nível mais fundamental, as práticas corporais não se limitam em produzir significações, nem recompensas (emagrecer, ser saudável etc.), mas *afectos* experimentados em determinadas durações que demarcam o limite entre o “posso” e o “não posso” dos corpos em movimento, expandindo sua potência, abrindo-o para novas maneiras de se movimentar (CORREIA; ALMEIDA, 2020, p. 11-12).

Tangenciando a tese anunciada pelos autores, ou seja, que as práticas corporais podem ser um território fértil para a movimentação de afecções e produções de *afectos*, questionamos sobre o papel da escola e da Educação Física. *Que tipo de linguagem a escola e a Educação Física perpetram? Compreendendo o risco das ações estagnadas na reconhecimento, da comunicação e da doxa (opinião), quais tipos de criações podem ser criadas dentro das práticas pedagógicas?*

¹²⁴ Por exemplo, para a ciência, escolher boas variáveis independentes, instalar o observador parcial eficaz sobre um tal percurso, construir as melhores coordenadas de uma equação ou de uma função.

No âmbito da Educação Física, semelhante ao que passa com o campo da arte,¹²⁵ é preciso considerar que, quando uma pessoa se diverte jogando, competindo, dançando, manobrando o *skate*, fazendo um gol ou uma cesta e sentindo o vento no rosto enquanto corre, acontece algo inominável, incompreensivo, irracional, inexplicável. Semelhante ao que nos passa quando ouvimos uma música que nos apreende, captura-nos, ou quando vemos um filme que nos prende a atenção e nos suspende da realidade. “A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos” (DELEUZE, 1997, p. 78).

Toda obra comporta uma pluralidade de trajetos que são legíveis e coexistentes apenas num mapa, e ela muda de sentido segundo aqueles que são retidos. Esses trajetos interiorizados são inseparáveis de devires. Trajetos e devires, a arte os torna presentes uns nos outros; ela torna sensível sua presença mútua e se define assim, invocando Dioniso como o Deus dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento (DELEUZE, 1997, p. 79).

Estamos tratando de algo incompreensível da experiência entre sujeitos e as práticas corporais como “obras de arte” e que, por essa razão, criam perceptos que se relacionam com a paixão, com o “tesão” ou outra sensação que, de tão complexa, não é possível ser explicada, e, como descrevemos na primeira virtualidade deste capítulo, não cabe na linguagem. Inferimos que a vivência das práticas corporais durante as aulas faz da Educação Física *locus* privilegiado para a criação de afectos e perceptos, e dessa relação com a linguagem, que é da ordem das sensações, do intangível, do inexplicável e do prazer. Pensamos na relação entre as pessoas e as práticas corporais como um encontro capaz de promover uma experiência que vai além do jogo signo-significante-significado, compreensão de uma causa-efeito ou, ainda, a testagem de uma função ou teoria para solução de um problema.

Os acordes são afectos. Consoantes e dissonantes, os acordes de tons ou de cores são os afectos de música ou de pintura. Rameau¹²⁶ sublinhava a identidade entre o acorde e o afecto. O artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça manter-se de pé sozinho (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 214).

¹²⁵ Não à toa, são comuns as associações como “futebol-arte”, “arte marcial”, “ginástica artística”, “patinação artística”, entre outras.

¹²⁶ Jean-Philippe Rameau (1683-1764), compositor francês.

Em Deleuze e Guattari (2010), os afetos são precisamente esses devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles, a cidade) são as paisagens. Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos contemplando-o. Tudo é visão e devir. É assim que, de um escritor a outro, os grandes afetos criadores podem se encadear ou derivar em compostos de sensações que se transformam, vibram, enlaçam-se ou se fundem, são esses seres de sensação que dão conta da relação do artista com o público, da relação entre as obras de um mesmo artista.

Se há progressão em arte, e porque a arte só pode viver criando novos perceptos e novos afectos como desvios, retornos, linhas de partilha, mudanças de níveis e de escalas... Deste ponto de vista, a distinção de dois estados da pintura a óleo toma um aspecto inteiramente diferente, estético e não mais técnico – esta distinção não conduz evidentemente ao “representativo ou não”, já que nenhuma arte, nenhuma sensação, jamais foram representativas (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 248).

Portanto, a sensação composta, feita de perceptos e de afetos, desterritorializa o sistema da opinião que reunia as percepções e afecções dominantes num meio natural, histórico e social. Portanto, concordamos com Correia e Almeida (2020), ao entendermos que a Educação Física, quando promove a vivência com uma prática corporal, pode também se tornar uma agência promotora de sensações e experiências (afecções), que podem inclusive desencadear um tipo de apreciação, percepção e sensibilidade relacionado ao devir e à produção de afetos.

Neste sentido, a EF, como uma prática pedagógica para a potência, deve constituir uma condição de possibilidade que garanta que os encontros entre os corpos nas diversas práticas corporais sejam o menos cruéis possível; que, mesmo em uma experiência de impotência, se possa guardar o mínimo de alegria que sirva para uma transmutação em potência. Em outras palavras, ela deve ser a possibilidade para a produção de novas condições de os corpos os afetarem e serem afetados, de modo que estes possuam a capacidade de aprender a se apresentar a outros corpos e a outras práticas corporais em relações de composição (CORREIA; ALMEIDA, 2020, p. 14).

Em outro artigo, Costa e Almeida (2018), novamente com foco nas concepções de corpo, apontam que uma Educação Física (atenta às concepções de corpo) mais intensiva necessita compreendê-lo para além das estratificações de um organismo, para além da significação, que estão sempre atreladas (gestos, movimentos, identidades, etc.) a sentidos pré-fabricados.¹²⁷ Nesse sentido, buscam essa aproximação por meio das noções de corpo

¹²⁷ Descrevem mais sobre essa concepção, dizendo que se trata de um corpo unitário, sensato, finalizado das práticas e das representações sociais.

paradoxal (GIL, 2002 *apud* COSTA; ALMEIDA, 2018) e de corpo sem órgãos (CsO). A reboque, os autores defendem, novamente, uma perspectiva de Educação Física menos utilitarista e racionalizante, aquela preocupada com a repetição. Em contrapartida, descrevem sobre a importância da experimentação:

A experimentação pode ser dividida em duas frentes: uma, a que pretende desconstruir os poderes sob cujos estratos são enclausuradas as intensidades; e outra, a que faz o trabalho ativo de criar um modo de existência, uma via de fluxo produtivo às forças vitais. Por um lado, despoluir o corpo, desestratificá-lo, requer que suas forças passem pela prova do eterno retorno; de outro, elevar as forças a uma potência ainda desconhecida requer sempre prudência, pois, como já alertado por Deleuze e Guattari, cada experimentação traz consigo o risco de se cair na loucura (COSTA; ALMEIDA, 2018, p. 9).

Adensando a argumentação, aproximamo-nos aqui da concepção de experiência tão bem elaborada por Larrosa Bondía (2002, p. 21) quando escreve: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, Larrosa Bondía (2002) afirma que o sujeito da experiência é um território de passagem e a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, ou a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação. A palavra paixão pode referir-se a várias coisas, por isso a experiência não é algo “analisável”, “explicável” e “avaliável”, uma vez que vivido. A paixão é sempre mais rica e complexa do que sua descrição – óptica logocêntrica.

Ao olharmos para as experiências pedagógicas com a teorização cultural, o máximo que conseguimos entrever são escritos que esboçam a criação desses blocos de sensações, essa relação de ligação, paixão, devir. Tomemos como pressuposto a impossibilidade de definição do que se passa quando travamos um bom contato com as práticas corporais.

Quando anunciamos que agora era hora de mudar o tema das aulas, uma vez que já estávamos tematizando o carimbó há bastante tempo, quase todas as

crianças disseram que não queriam mudar o tema, pois gostavam muito de dançar carimbó (RELATO DE CARIMBÓ, 2019, p. 10).

O *jiu-jítsu* tornou-se moda na escola. Nos intervalos era o assunto preferido das conversas e as demais turmas assistiam as aulas das janelas que davam para o pátio, valorizando as turmas que tematizavam a luta. Quando nos encontravam, pediam para que o próximo tema das aulas de Educação Física fosse o *jiu-jítsu* (RELATO DE JIU-JÍTSU, 2019, p. 9).

Considerando os objetivos iniciais que nos levaram à tematização do *jiu-jítsu* e apreciando também as singularidades, as diferentes condições e relações que os estudantes estabelecem com um dado tema, foi possível observar um enlace muito intenso entre os pertencentes às duas turmas e o *jiu-jítsu*. [...] Acreditamos que a experiência curricular produziu uma afecção positiva na turma. Basta dizer que quando iniciamos as discussões para eleger outro tema, a maioria reagiu: “não vai ser tão legal quanto o *jiu-jítsu*”, “melhor ficarmos com *jiu-jítsu pra* sempre professor”, “podia ficar lutando o ano inteiro”, “bem melhor que futebol” e “todo mundo participa”. Sem dúvida, a avaliação foi muito positiva (RELATO DE JIU-JÍTSU, 2019, p. 13).

Por fim, disse que na escola o intuito era experimentar a prática, se possível experimentar o esporte, aprender sobre os gestos, conhecer mais sobre o atletismo como um artefato cultural, além de se divertir, deixar-se envolver pela prática etc., e que, assim, qualquer um poderia realizar. Os/as alunos/as se empolgaram, quiseram praticar e ficaram muito interessados/as em conhecer mais sobre o arremesso de peso (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 3).

Quando comunicamos a turma que esse seria o tema, todos vibraram. Nesse dia, subiram as escadas até a sala de aula cantando e dançando. Foi muito potente! Na aula seguinte, os/as estudantes desceram até a quadra como nunca tinham descido. Uma energia incrível. Disponibilizamos uma caixa de som grande e um cabo auxiliar para que pudessem usar os próprios celulares, conectando-os à caixa para que a turma toda pudesse ouvir (RELATO DE FUNK, 2019, p. 3).

Queriam repetir o ato, queriam fazer na rua ou no período da manhã para outros estudantes que não tinham visto. Mas nada disso aconteceu. Estavam nas últimas semanas do semestre letivo. O professor conversou sobre a ideia de afecção ou afetamento. E que, provavelmente, repetir a dança no mesmo local, com as mesmas pessoas, seria diminuir ou tentar reproduzir a mesma potência da primeira *performance* (RELATO DE DANÇA, 2019, p. 14).

Esse foi um momento de êxtase, pois a maioria das crianças conheciam as músicas e dançaram muito empolgadas. Pediram para repetir uma das músicas e continuaram dançando bastante (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 2).

Os meninos que dançavam *funk* no intervalo também participaram e conseguiram dançar samba muito bem. Três alunas do nono ano ensinaram alguns passos para as demais crianças, foram muito amáveis e demonstram muita felicidade quando sambaram. As crianças pequenas ficaram encantadas com a participação delas (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 5).

Na primeira aula de vivência, o professor iniciou conversando com os estudantes sobre a GR e alguns disseram que era coisa de “mulherzinha” e que não gostaram da definição do tema. Logo, o professor disponibilizou alguns materiais (corda, bambolê, fita e bola). Todos os alunos, mesmo os meninos que disseram que a GR era coisa de “mulherzinha”, experimentaram e brincaram muito com os materiais. Jogaram a bola uns para os outros, movimentaram a fita e o bambolê (arco) e pularam a corda, buscaram imitar alguns gestos de uma apresentação de GR (RELATO DE GINÁSTICA RÍTMICA, 2019, p. 1-2).

Dos excertos observamos que o que se passou entre as crianças e as práticas corporais, por exemplo, quando não querem trocar de tema, que estavam fazendo há quase quatro meses, pois gostavam muito de dançar carimbó, ou quando afirmaram que era melhor não mudar o tema porque nenhum outro “vai ser tão legal quanto o *jiu-jítsu*”, “melhor ficarmos com *jiu-jítsu pra sempre professor*”, “podia ficar lutando o ano inteiro”, “bem melhor que futebol”, são questões que não cabem nos planos de ensino, nas avaliações, tampouco são produzidas objetiva e cotidianamente de forma generalista. Sensações tão complexas que pouco podem ser ilustradas, mas que aparecem nas descrições de “empolgação”, “vibração”, “energia”, “êxtase”, “felicidade”, “encantamento”.¹²⁸

Figura 47 – Fotomontagem com os estudantes cantando um samba que aprenderam nas aulas de educação física



Fonte: Imagem do autor

Santos Júnior (2020) identifica esse potencial do currículo cultural e da Educação Física de desenvolver esse outro tipo de pensamento sobre as práticas corporais. Nesse horizonte, estamos a concordar com Neira e Nunes (2009a), quando dizem que a Educação

¹²⁸ O trabalho produzido por Torres, Quaresma e Santos Júnior (2019), denominado *corpus-in-transe*, que primeiro se fez como instalação artística, com fotos, vídeos e montagens e depois tornou-se dois vídeos, constitui uma excelente ilustração dessa relação entre o que é produzido nas aulas, durante das práticas corporais, no encontro entre pessoas e as danças, brincadeiras, esportes e lutas, que é da ordem das afecções, da experiência e do *corazonar*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G5lmtThMQCc>. Acesso em: 16 maio 2021.

Física, culturalmente orientada, tende a ser um convite à vida artística, especialmente por estar sensível à reinvenção de gestualidades e significados. Para Santos Júnior (2020), faz-se pertinente incrementar outro elemento no debate ao respeito do conhecimento, um componente desprezível pela racionalidade moderna e que passou despercebido pelas discussões: refere-se à afetividade e à emoção.

Santos Júnior (2020) parte do debate proposto por Guerrero Arias (2010 *apud* SANTOS JÚNIOR, 2020) acerca do conceito de *corazonar*. É entender que a sensibilidade caminha lado a lado da razão, porém as estruturas da Modernidade/Colonialidade separaram-nas. Logo, o *corazonar* é uma resposta insurgente às dicotomias excludentes e dominadoras do Ocidente, que tentam separar o sentir do pensar, o coração da razão. *Corazonar* é uma reintegração, é recolocar a dimensão afetiva numa condição de igualdade com relação à razão. Não existe centro, muito pelo contrário, busca-se descentrar, fraturar a hegemonia da razão. O que se pretende é dar afetividade à razão. Para esses autores, e para nós, isso é uma questão de vida.

Na mesma linha de raciocínio, Santos (2019, *apud* SANTOS JÚNIOR, 2020), com as epistemologias do Sul, leva-nos a pensar o conhecimento como algo aquecido pelas diferentes emoções, um conhecimento corporizado. Quando se observam as lutas sociais, é possível perceber a interlocução intensa entre argumentos, racionalidades, emoções, desgostos, alegrias, amores, ódios, festas e luto. Por mais necessários e relevantes que sejam, estão intensamente marcados por emoções, afetos e sentimentos. A mobilização e atuação dos conhecimentos são aquecidas pelas emoções, um aquecimento que proporciona criatividade e disposição para correr riscos (SANTOS, 2019 *apud* SANTOS JÚNIOR, 2020). Portanto, do ponto de vista das epistemologias do Sul, é insustentável uma distinção entre racionalidade e irracionalidade.

Nunes *et al.* (2021) efetivam uma importante aproximação entre as noções de vivência e experiência compreendidas pela teorização cultural com as acepções filosóficas de Nietzsche e Foucault. De forma semelhante ao que indicamos com as afecções e os afetos, afirmam que o conceito de vivência se aproxima de uma dimensão estética, que, em oposição à metafísica e ao racionalismo, possui estreita relação com a incapacidade de racionalizar.¹²⁹

A partir de Nietzsche, os autores descrevem a associação da vivência à imediata ligação com a vida e uma estreita afinidade com a presença, com o momento presente e a imediatez do instante vivido. Tais fatores ocasionam uma intensidade significativa que pode

¹²⁹ Apresenta-se como contraconceito da razão (VIESENTEINER, 2013 *apud* NUNES *et al.*, 2021).

produzir alterações substanciais na existência daquele que sente. A vivência de algo ou alguma situação não pode ter seu conteúdo construído sob a égide da racionalidade, mas antes deve ser exclusivamente vivido. Proporcionar uma mesma vivência aos estudantes é absolutamente inviável, visto que até mesmo vivências corriqueiras são estritamente individuais a ponto de serem distintas para cada pessoa.

Trata-se de compreender o viver sem recorrer invariavelmente às amarras e ao pretense objetivo da Modernidade de controlar o incontrolável; da pseudosseguurança da escola moderna em garantir um ensino igualitário e transformador da humanidade e baseado na promessa de um futuro inexistente. Ademais, observa-se nas pedagogias decorrentes o esforço para propiciar a mesma vivência a todos os estudantes, o que reflete uma visão utilitária e ilusória da vivência e descarta sua característica individual, estética e imediata com a vida (NUNES *et al.*, 2021, p. 9).

“Não há como findar a vivência nem tampouco mensurar seus efeitos por meios racionais” (NUNES *et al.*, 2021, p. 10). Conscientes dessa dimensão fantástica e inventiva, os autores questionam os rígidos pilares e os valores tradicionalmente veiculados pela educação moderna, recusando os discursos com pretensões universalizantes e, por isso, afirmam as variadas formas de produção do conhecimento, problematizando os limites da razão. Isso posto, recorrem à noção de vivência com o intuito de descolonizar essa tirania imediata da razão e descolar a racionalidade da mediação do corpo com as sensações. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele, trata-se de afirmar a potência do contato, do embate e do conflito inerente ao viver, a fim de ampliar a possibilidade de abertura à dimensão do imponderável e inapreensível.

Com base em Larrosa Bondía (2002) e em Foucault, Nunes *et al.* (2021) afirmam que as experiências, assim como as forças que atravessam as aulas, não são as mesmas em todos os contextos, e, ao trazerem esse debate para o currículo cultural da Educação Física, consideram que as práticas pedagógicas constroem e modificam as relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, edificando também experiências. Trata-se, então, de se produzirem outras maneiras de se relacionar com as práticas corporais e com seus representantes. Diante desse princípio, isso abre a possibilidade para que cada aula promova a aquisição de diferentes experiências, criando saídas para a constituição de outras formas de ser sujeito e, também, outros modos de fazer e dizer sobre as práticas corporais.

Por conseguinte, a partir da concepção da Educação Física cultural, é absolutamente importante considerarmos que a experimentação e a vivência, apesar de não controladas ou

propostas de maneira generalista (NUNES *et al.*, 2021), quando acontecem, são enlances absolutamente potentes e transformadores. Novamente, trata-se de uma operação completamente distinta da reprodução de um conhecimento formal e tangível, precedido pela inteligência ou memória. Ao contrário, a relação que a experiência estética e a afecção proporcionam são funções que exaltam o encontro com o inesperado e com o acaso, portanto questões da ordem do invisível e do imperceptível. Recuperemos uma vez mais os argumentos de Deleuze e Guattari (2010) quando sustentam que a sensação remete a um devir, pois implica um “tornar-se” e está longe de ser algo que se compara ao processo de imitação ou identificação, tampouco de ser a adequação e a formatação de um modelo ou representação.

3.3 Esquizoexperimentações III: sobre os sujeitos almejados

*Frequentemente,
os revolucionários se esquecem
ou não gostam de reconhecer
que é por desejo que se quer e se faz a revolução,
e não por dever (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 457).*

Tomaz Tadeu da Silva é um dos autores que mais escreveram sobre as questões do currículo como dispositivo produtor de subjetividades. Em sua opinião, o currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas, inclusive os próprios conhecimentos escolares são processados em conexão com a produção de subjetividades (SILVA, 2011). Diz, ainda, que distintos currículos produzem diferentes pessoas. Sendo assim, as pesquisas educacionais que se debruçam sobre os sujeitos almejados (ou produzidos) por cada currículo devem tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades são considerados verdadeiros e legítimos em determinado contexto, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. Para Silva (2011), o currículo é sempre resultado de uma seleção do que será e do que não será ensinado, logo, selecionar é uma operação de poder. Cada teoria curricular vai definir quais conhecimentos serão válidos, justificando as escolhas a partir de duas questões centrais “o que” deve ser ensinado para as pessoas e “o que eles/elas devem se tornar”.

No âmbito da Educação Física, como vimos em seção anterior, a partir de uma análise mais genealógica, é possível afirmar que o componente sempre esteve a serviço de importantes instituições sociais, bem como à mercê do interesse de grupos culturais bastante

específicos. No tocante às subjetividades dominantes da Educação Física, vimos que a subjetividade capitalística produz importantes pressões quanto aos sujeitos desejados. Mudam-se um pouco o contexto social, as formas de organização política e econômica do País, mas a pressão das subjetividades capitalísticas na escola e em seus componentes parece constante, variando quase nada, seja na formação de indivíduos saudáveis, fortes e aptos para o trabalho extenuante, seja na formação de pessoas dóceis, alienadas dos discursos políticos, respeitadoras de regras e hierarquias.

Mais contemporaneamente, a Educação Física, inspirada nas teorias pós-estruturalistas, passou a questionar a função social tradicionalmente atribuída ao componente.¹³⁰ Como vimos até o momento, isso se traduziu nas práticas de governo e controle, na qualidade dos conhecimentos veiculados e, conseqüentemente, nas subjetividades almejadas. Diante do exposto e dando continuidade ao lançamento de nossas virtualidades, começamos por identificar as subjetividades desejadas pelas experiências com a teorização cultural.

As pesquisas com a Educação Física cultural indicam como teleologia¹³¹ questões relacionadas principalmente aos conceitos de diferença, democracia e solidariedade.

Retomando um pouco esse momento de emergência do currículo cultural, na obra *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*, Neira e Nunes (2006, p. 276) aludem às transformações do componente:

Ao incorporar os conhecimentos da cultura corporal que os alunos já dominam, o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor condição para os alunos compreenderem o mundo em que vivem e a discriminação e exclusão das quais são vítimas. Além disso, o professor potencializará a criança, o jovem e o adulto para sua luta por sobrevivência, emancipação e participação social, política e cultural, independente de sua situação de classe.

Neira e Nunes (2009b, p. 8), em *Praticando estudos culturais na Educação Física*, afirmam que a “perspectiva cultural poderá contribuir com o esforço coletivo de construção de uma prática pedagógica voltada para a transformação social por meio da formação dos educandos com participação ativa na vida pública”. Dizem também que o ensino da Educação

¹³⁰ De acordo com Neira e Nunes (2009a), o pós-estruturalismo rejeita qualquer tipo de sistematização, mas há, certamente, uma “atitude” pós-estruturalista que poderá influenciar a prática pedagógica.

¹³¹ Do grego *telos*, fim, e *logos*, discurso. Refere-se a ciência ou estudo da finalidade, explicação e argumento que faz a relação entre um fato e sua causa. Popularmente, seria a proposição, utilidade ou finalidade de alguma coisa.

Física, além de permitir uma reflexão crítica da realidade, situar-se-á como canal privilegiado de produção de cultura, em que o patrimônio sócio histórico relacionado à corporeidade de todos os grupos que compõem a sociedade multicultural contemporânea seja contemplado, respeitado, questionado e desestabilizado. Trata-se de uma grande possibilidade de exercício da democracia para a construção de sociedades que valorizam o espaço público e a participação coletiva.

Na densa obra *Educação Física, currículo e cultura*, Neira e Nunes (2009a) descrevem a proposta do currículo cultural e sua complexa relação com diferentes campos teóricos. Asseveram que a efetivação dessa proposta se ampara nas concepções de cultura, linguagem, área e currículo com apoio das teorias pós-críticas. Os autores defendem uma prática pedagógica a partir do encontro de diversas culturas, proporcionando aproximação, interação, experimentação, análise crítica e valorização dessas variadas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade. No capítulo “O currículo e a pedagogia pós-crítica da Educação Física: agindo para transformar”, os autores oferecem subsídios para a prática pedagógica e acabam por sugerir alguns caminhos.¹³² Nessa concepção, almeja-se a problematização dos discursos circulantes, a fim de que algumas relações de poder engendradas nessas produções sejam, por assim dizer, mais bem analisadas, compreendidas e, talvez, desconstruídas: “o que se pretende é a afirmação da dignidade das várias culturas, por meio da vivência, partilha e do respeito pela diversidade das manifestações corporais que nela se originam” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 19). Continuando, tal obra destaca a possibilidade de pensar o currículo a partir de alguns “princípios” pedagógicos, sendo estes: a articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa; o reconhecimento da cultura corporal da comunidade; a descolonização do currículo; a rejeição ao daltonismo cultural; a ancoragem social dos conhecimentos. Por fim, afirmam que a proposta “tenciona a formação dos seus sujeitos para a promoção e luta pela equidade social e que, por isso, recorre ao diálogo, decisão e atuação fundadas na responsabilidade individual e coletiva [...]” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 233).

Neira e Nunes (2016), no livro *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*, apresentam dois interessantes capítulos sobre o currículo cultural e suas intenções. No primeiro, Nunes (2016) tenta encerrar as dúvidas e a polissemia em torno da expressão “diferença”. Diz que o termo ganhou centralidade no discurso educacional nas últimas duas décadas e pode ser encontrado em uma gama de frases que anunciam a

¹³² Novamente, escrevem previamente muitas ressalvas de que são apenas sugestões e que não devem ser tomadas como regras ou sequências.

ambiguidade e as preocupações que se caracterizam por: inclusão (respeitar as diferenças) e individualismo (fazer a diferença), conquanto o autor reconheça que, mesmo dentro de uma concepção pós-estruturalista, diferentes autores apresentam uma variedade de concepções.

Nunes (2016) menciona a concepção de diferença do filósofo argentino Ernesto Laclau. Escreve, por exemplo, que, para Laclau, uma estrutura entre signo e significante é algo provisório e aberto. A tentativa de fechar essa estrutura é uma decisão política dos sujeitos, logo, não existe identificação definitiva. O filósofo sugere que as relações de identificação operam por demandas coletivas e individuais, que podem ganhar força e tornar-se centrais (momentaneamente). Para ele, então, tudo é diferença. Do exposto aqui, Nunes (2016) descreve “o efeito” da diferença na perspectiva cultural de Educação Física. Aponta que *o currículo cultural afirma a diferença* e, por conseguinte, potencializa o envolvimento de todos os seus sujeitos nas lutas políticas da escolarização e da sociedade mais ampla. Se a identidade incita a nomear, classificar, selecionar para amarrar os sujeitos em histórias preconcebidas, a diferença ensina a nomear de maneiras temporárias e inéditas, a não classificar, não selecionar, não hierarquizar para levar o sujeito a viagens inesperadas.

Pelo exposto até aqui, o currículo cultural aprende com Foucault a fazer arqueogenealogia das práticas corporais e transgredi-la. Aprende com Derrida a possibilidade de pensar outras formas de vivenciá-las e produzi-las. Aprende com Laclau a sua força política. Todos nos fazem ver que o currículo não pode ser fechado, que não é teleológico, que não planeja suas ações *a priori*. O currículo cultural vive o devir da imprevisibilidade da diferença (NUNES, 2016, p. 62).

Na mesma obra, em outro capítulo, Neira (2016, p. 70) defende “uma pedagogia da(s) diferença(s)” e se refere ao currículo cultural como um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais. Uma arena de “disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, produção, questionamento das representações e diálogo entre as culturas e a partir delas”.

Assim, para o autor, o currículo cultural de Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise, o compartilhamento e a desnaturalização de seus significados. Parte do princípio de que, se a escola for concebida como ambiente adequado para a discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram a afirmação das diferenças.

Neira (2020a) resume, afirmando que tal perspectiva busca a formação de um sujeito solidário, aqui entendido como aquele que compreende a importância de toda e qualquer pessoa na sociedade, independentemente da condição de classe, raça, etnia, gênero ou religião, logo, a favor das diferenças.

Novamente em movimento de circular/tatear/mapear típico da cartografia, revisitamos as dissertações e teses finalizadas¹³³ dos membros do GPEF atrás das concepções, conceitos e demais enunciados que se relacionam com a produção de subjetividades.¹³⁴

Chaim Júnior (2007), bem no início das pesquisas com uma proposta multicultural de Educação Física, investigou elementos de uma produção curricular que pudesse considerar a cultura juvenil para além de explicações biológicas e deterministas que frequentemente caracterizam a juventude como rebelde e transgressora. O estudo incidiu sobre o reconhecimento dos saberes dos diversos grupos sociais a partir de procedimentos pedagógicos influenciados pela investigação etnográfica.

Pessoalmente, o mesmo caminho percorrido nos ajudou a refletir sobre a singularidade à qual as pessoas pertencem. A perceber “beleza” em determinadas práticas e hábitos, onde, talvez, anteriormente enxergávamos “feiura”. A realizar uma leitura de mundo, onde, talvez, alguns possam chamar de pessimista, mas que de fato é uma tentativa de ler através das “lentes” dos oprimidos (CHAIM JÚNIOR, 2007, p. 97).

No mesmo contexto, Lima (2007) problematizou a participação de uma professora de Educação Física e do componente na elaboração do PPP de uma instituição de educação básica. Pautadas por um planejamento engajado na valorização da cultura, as atividades pedagógicas com a Educação Física buscaram enfatizar “a formação crítica dos estudantes, baseado na construção de bases para a democracia” (LIMA, 2007, p. 126).

Macedo (2010) se ateu às questões da construção de um currículo cultural no âmbito da educação infantil. Diante dessa questão, a pesquisadora concluiu que a Educação Física, ancorada em uma perspectiva cultural, pode contribuir para que o currículo de Educação Infantil potencialize as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de *estabelecimento de relações sociais mais democráticas*. Escudero (2011) investigou e propôs uma perspectiva de avaliação que pode ser compreendida como um texto em construção, uma produção escrita baseada em informações acerca da ação educativa, contendo a produção dos alunos, as

¹³³ Neira (2019) destaca que os estudos são manufaturados coletivamente e que cada um foi planejado e esmiuçado, no âmbito do GPEF; assim, sofreram inúmeras contribuições durante a fabricação e seus resultados são tomados como conquistas provisórias.

¹³⁴ Todas com escopos de análise e objetos bastante específicos, mas que aqui contribuem para o mapeamento das noções de sujeito, as práticas de governo e as concepções de conhecimento aludidos.

pesquisas realizadas, tanto pelos professores como pelos alunos, e vivências corporais, que, ao se distanciarem do viés classificatório e excludente, aproximam-se mais do que seria então uma perspectiva avaliativa do currículo cultural.

Françoso (2011), estudando a ótica de docentes pelo documento curricular do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), cuja fundamentação se valeu do currículo cultural, afirma que a pesquisa identificou inúmeras potencialidades pedagógicas do currículo cultural da Educação Física, pois estes se *envolvem na batalha por uma educação mais justa, democrática e solidária*. Entre elas, destaca a legitimação das múltiplas identidades que colore a paisagem das salas de aula, a busca de alianças com os/as profissionais de outras áreas, a abertura de espaços para as famílias e comunidade em geral, a *desconstrução de relações opressoras de qualquer natureza* e a possibilidade de os/as estudantes reconhecerem-se como produtores de conhecimento.

Neira (2011), em tese de livre-docência, observou que a proposta rompe com a tradição da área ao potencializar o diálogo entre as diferenças por meio do encontro de variadas representações acerca dos temas da cultura corporal, podendo proporcionar a aproximação, a experimentação, a análise crítica e a valorização de diversas manifestações corporais. No que tange aos procedimentos didáticos, descritos em Neira e Nunes (2009a), a saber, atividades de mapeamento, ressignificação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, bem como em atividades de registro e avaliação, a tese demonstra que a construção curricular da Educação Física cultural, na concepção de seus autores, é heterodoxa.

Elaborar uma teoria explicativa sobre o fato nos afastaria do objetivo da investigação, limitada à descrição e compreensão das ações desenvolvidas por professores que afirmam colocar em prática um currículo atento à diversidade cultural e sensível à formação de identidades democráticas. Intuitivamente, preferimos considerar as idiosincrasias detectadas como mais um aspecto que caracteriza essa proposta curricular (NEIRA, 2011, p. 187).

Continuando, a pesquisa de Souza (2012) buscou descrever uma experiência de elaboração curricular chamada “Projeto Identidade: minha história conto eu”, desenvolvida em uma escola da rede municipal de Aracaju (Sergipe – SE). A ação envolveu estudo de formação, planejamento e implementação da prática multicultural crítica com vinte e três crianças de uma turma da escola. Os dados demonstram a construção de um currículo compreendido como prática social, que, ao problematizar a cultura corporal, acenou para a constituição de identidades democráticas.

Lins Rodrigues (2013) examinou a presença do racismo em uma escola pública municipal do estado de São Paulo, identificando, em sua recorrência, a geração dos dispositivos de invisibilização de certos corpos e culturas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa identifica a presença de uma identidade-referência fundada no modelo branco, masculino e euro-estadunidense que há décadas permeia a construção das subjetividades dos alunos e alunas. Por meio de um estudo de caso analisado via hermenêutica crítica, o autor destaca que para os docentes e equipe gestora não há necessidade de ações equitativas para os alunos e alunas negros/as, uma vez que todos são seres humanos. A compreensão por parte dos docentes e equipe gestora de que os discursos sobre comportamento racista estimulam ainda mais o fenômeno, finalmente, demonstra que o multiculturalismo crítico pode ser uma possibilidade insurgente na desconstrução das hierarquias discentes. Em tese de doutorado, Lins Rodrigues (2015) apresentou a temática do samba nas aulas de Educação Física como possibilidade de resistência cultural para crianças do Ensino Fundamental. Sobre os resultados, o autor aponta, depois da temática, a percepção da negritude também como possibilidade identitária, ou seja, as questões de identidade antes vistas somente pela ótica do referencial hegemônico passam a ser compostas também pelo negro, e na negritude como motivo de orgulho.

Na escola propriamente dita, ao se pôr à prova a hegemonia cultural, por meio, por exemplo, do trabalho realizado na presente pesquisa com as Culturas Negras, construiu-se uma possibilidade de re-pensar as questões de legitimação cultural. À medida que as crianças se apropriavam das representações culturais negras, a amplitude espectral de seus entendimentos em relação ao papel da População Negra na sociedade assumiu uma dimensão não vista até então. Essa dimensão avançou para os mais diversos campos sociais, trazendo como consequência a mobilidade dessas culturas, de uma invisibilização para a paulatina visibilidade (LINS RODRIGUES, 2015, p. 100).

Eto (2015) investigou as especificidades da elaboração de um currículo multiculturalmente orientado em uma escola do campo na comunidade de Mata Cavalo-MT. Tematizando a erotização de uma dança regional, o “Lambadão”, e a colonização sofrida pelos clubes de futebol do Estado, demonstrou-se que os alunos e alunas eram detentores de uma cultura híbrida entre os significados disseminados no campo e na cidade, com um apelo maior para os artefatos culturais da cidade. O currículo multicultural na escola do Mata Cavalo não foi consensual, pelo contrário, manteve uma relação conflitiva ao longo do trabalho, uma vez que existia uma intensa luta em torno da significação, o que seria ou não representado.

A partir do currículo multicultural se conseguiu discutir e fazer emergir outras representações e identidades diferentes daquelas veiculadas por posições dominantes, para tanto, foi fundamental o desenvolvimento de situações didáticas dialógicas e democráticas que, ao possibilitarem a expressão das culturas marginalizadas, garantiram seu espaço e permitiram que tais vozes fossem ouvidas (ETO, 2015, p. 127).

Em Lima (2015), o objeto de pesquisa foram os processos de significação curricular de um professor da rede municipal de São Paulo via cursos de formação de que este participou durante o período de 2006 até 2013. Os dados produzidos indicam que os processos de incorporação, recontextualização e negociação de significados foram presentes durante a produção curricular.

Müller (2016) pesquisou o papel atribuído aos registros das atividades no momento do planejamento e avaliação das atividades. Constatou-se que, ao registrar suas observações acerca das atividades de ensino e seus efeitos, o docente consegue refletir a respeito com o intuito de reorganizar as atividades previstas, ou seja, o registro funciona como instrumento para orientar e reorientar sua rota. Afirma ainda que tal movimento só é possível quando o currículo apresenta flexibilidade, não podendo, por essa razão, ser estabelecido de largada, sem a presença e voz dos alunos e alunas.

Oliveira Júnior (2017) pesquisou as significações dos estudantes sobre o próprio currículo cultural, encontrando indícios de que as aulas culturalmente orientadas influenciam as significações expressas pelos estudantes, nesse caso, o diálogo, a postura problematizadora diante de significações preconceituosas e questionamentos sobre as aulas que não aconteciam apenas a partir da vivência motora. Assim, de acordo com o autor, o currículo cultural vem se constituindo como uma proposta que busca incansavelmente estabelecer relações mais democráticas e equitativas ao longo do período de escolarização das crianças, jovens e adultos, algo que foi percebido pelos estudantes ao identificarem a existência de formas variadas de participar das aulas para além daquelas que preconizam a vivência corporal propriamente dita.

Esse currículo tem como função formar identidades democráticas, o que implica em reconhecer as diferenças culturais e reconstruir criticamente os conhecimentos. Então, os alunos ao estudarem um tema irão vivenciá-lo, analisarão o seu contexto histórico, sua intenção política, a condição social dos praticantes e representantes, os significados que circulam ao seu respeito, as formas de opressão e resistência enfrentadas, entre tantas possibilidades (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017, p. 52).

Nunes (2018) afirma que as ações didáticas realizadas pelos docentes são tecidas no jogo da identidade e diferença e muitas delas pendem mais para um viés orientado na chave da diferença, pois, além de valorizarem as práticas corporais dos grupos minoritários, instigam a problematização dos discursos acerca delas e de seus representantes e visibilizam um número infinito de representações possíveis de serem enunciadas, que se utilizam de diferentes estratégias para afetar os estudantes em suas significações e que incisivamente desconstruem discursos preconceituosos.

Na esteira da diferença, o currículo cultural marca posição ao lidar com questões que literalmente “atravessam” os discursos das práticas corporais, como questões de gênero, raça, classe social, geração, habilidade motora, modos de vida etc., as quais, quando se destacam a partir de uma fala ou gesto de um estudante, muitas vezes se tornam combustível para compreensão do papel da prática corporal na sociedade mais ampla e das pessoas que delas participam (NUNES, 2018, p. 138).

Não obstante, o autor alerta que alguns pontos merecem nossa atenção, por exemplo, o enfoque dado a determinadas identidades ao longo do trabalho produzido pelos docentes, os quais caminharam para uma política afirmativa, cujas ações propostas se aproximaram mais no intuito de uma defesa de certas identidades. Assim, em alguns casos, flagrou em alguns relatos de experiência a tentativa de essencializar a identidade negra e o binarismo de gênero – homem e mulher, os quais trazem apenas uma concepção de valorização de culturas subjugadas. Finalizando, Nunes (2018) assevera que abandonar o binômio diferença e identidade não é uma tarefa das mais simples, afinal somos impelidos em muitos momentos à busca de um porto seguro, o qual se estrutura na ideia de uma identidade. Cabe, então, pensarmos em processos mais micropolíticos, em que as singularidades tenham condições de se sobrepor mais enfaticamente perante a homogeneização das identidades.

Neves (2018) investigou os efeitos do currículo cultural nas representações dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. De modo geral, os resultados permitem afirmar que as atividades de ressignificação, caras ao currículo cultural, ocorrem desde o início do mapeamento. P as atividades de aprofundamento se voltam também à desconstrução de representações pejorativas sobre a prática corporal e/ou seus praticantes. Por fim, descreve que o professor exerce um papel fundamental nesse processo, ao se mostrar aberto às representações dos estudantes, sem imposição de significados, garantindo-lhes o espaço de livre expressão.

De maneira geral, os resultados ajudam a perceber como o currículo analisado contribui para modificar o olhar de alunos e outros atores envolvidos no processo pedagógico e como esses acontecimentos afetam os sujeitos da educação e produzem outras maneiras de significar, sempre no movimento de abertura, de ampliação das perspectivas e de outras formas de ser e viver (NEVES, 2018, p. 135).

Martins (2019), ao investigar a possibilidade da perspectiva cultural de Educação Física na modalidade Educação de Jovens e Adultos, aduz que essa concepção se apresenta como uma força política que disputa espaços e mostra a Educação Física como um componente curricular legítimo. “Emerge como um espaço de experiências marcantes para a formação/subjetivação dos estudantes e de reconhecimentos das diferenças. Dentro do contexto político que a modalidade de ensino está inserida, a Educação Física se posiciona como resistência” (MARTINS, 2019, p. 176).

Recuperando as considerações de Borges (2019), lembramos que, para o autor, a partir da perspectiva cultural, produzem-se duas tecnologias pedagógicas do eu. Como estratégias de governo das condutas, essas duas qualidades se entrecruzam, engendrando o que ele denominou de subjetividades democráticas e subjetividades multiculturais.

Gehres (2019) realizou exercícios cartográficos em uma pesquisa-intervenção com o currículo cultural de Educação Física, com objetivos esquizoanalíticos. Em três cartografias entendidas como pesquisa de intervenção, a autora buscou romper com qualquer possibilidade de aplicação teórica sobre a prática, uma postura à qual nos alinhamos. A partir de encontros com a dança e a Educação Física e a consequente produção de corpos com o currículo, a pesquisadora descreve as potencialidades da Educação Física cultural em ativar, movimentar, tectonizar, linhas de potência e indiscernibilidade, planos de forma e de invenção, na própria materialidade das linguagens pedagógicas, numa perspectiva não representacional de corpo, linguagem e prática corporal.

Santos Júnior (2020) observou que, ao artistarem o fazer educacional com os estudantes, os docentes se aproximam daquilo que Santos (2018; 2019 *apud* Santos Júnior, 2020) entende por artesanaria de práticas, uma vez que se distanciam de pressupostos homogeneizantes preocupados com a dominação. Escreve ainda que os saberes tecidos na luta diária a favor das diferenças aquecem-se de variados afetos, emoções, ou seja, ficam tomados pelo *corazonar*, permitindo a criatividade, a disposição para correr riscos, a poética da existência.

Maldonado (2020), em densa pesquisa, investigou 245 relatos de experiência de práticas pedagógicas. As análises mostraram que o conjunto das experiências educativas é

fruto da interpretação, negociação, tradução e produção da prática político-pedagógica de educadores e educadoras de Educação Física que organizam suas ações didáticas a partir de seis temas culturais: a organização de projetos e trabalhos interdisciplinares de acordo com o projeto político-pedagógico da escola; o planejamento das atividades de ensino de forma participativa, em que os alunos e as alunas também são envolvidos no processo educativo; a análise das desigualdades socioeconômicas que perpassam as práticas corporais com intencionalidade de buscar a justiça social; a promoção de uma educação antirracista, desenvolvendo temas nas aulas que abarcam a história e a cultura das manifestações da cultura corporal de matriz africana e indígena, além da valorização da cultura negra nas práticas corporais; o combate contra a discriminação de gênero, problematizando com os/as estudantes o preconceito contra as mulheres e a população LGBTQI+ nas danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras; além da estruturação de debates fundamentados pelas relações entre corpo, saúde e práticas corporais que superam os determinantes biológicos.

Duarte (2021) compartilhou com a comunidade pedagógica de uma instituição de Educação Infantil conhecimentos sobre a perspectiva cultural da Educação Física e produziu no cotidiano da Educação Infantil experiências pedagógicas na perspectiva cultural da Educação Física. A partir daí, defende a tese da pertinência e da potência do currículo cultural da Educação Física na/com a Educação Infantil, na qual foi possível vislumbrar a produção de “experiências formativas”, a reescrita do PPP, a diversificação das práticas corporais no currículo, a ressignificação de concepções de infância e criança, e a fabricação de intervenções pedagógicas sensíveis à escuta das crianças e consideração de suas vozes, bem como o interesse ético-político e a luta cultural pelo engendramento de subjetividades solidárias, democráticas, multiculturais, não machistas, não fascistas, não racistas e não autoritárias desde a Educação Infantil.

Reis (2021) objetivou compreender como as/os estudantes significam as práticas corporais de matriz afro-brasileira quando tematizadas nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas, partindo-se do pressuposto de que tal teoria curricular se apresenta como alternativa contra-hegemônica, pois afirma as diferenças e se compromete com a formação de sujeitos solidários. O trabalho de campo consistiu na tematização de danças de matrizes culturais afro-brasileiras. A indignação causada pelos conhecimentos acessados no decorrer da ampliação e aprofundamento, como também na problematização dos marcadores sociais, a saber, classe, gênero e raça, levou as turmas a produzirem as danças estudadas com o engajamento de todas/os, apropriando-se da linguagem metafórica da prática corporal.

Observou-se que o processo de significação efetivou-se ao longo da tematização, fazendo emergir encruzilhadas, mobilizadas no entrecruzamento dos pressupostos do currículo cultural de Educação Física, dos saberes dos estudos decoloniais e do pensamento de fronteira, materializado na rejeição de uma maneira única de ler a realidade, uma vez que, ao acessarem os diferentes conhecimentos das danças, além de questionarem sua ocorrência social, produziram outras possibilidades de dançar, veiculando os saberes discentes, a desobediência epistêmica, a recusa do cânone acadêmico, sistematizado pelos sujeitos universais eurocentrados.

Emergem, dessa maneira, potências de Exu no decorrer de toda a tematização e as significações, produzidas pelas/os estudantes, apresentam possibilidades no vir a ser, de ser e existir, nos borramentos, cruzos, devires, frestas, incertezas, intersecções, mobilidades, rasuras, rebeldias, sínopes e transgressões, a partir das relações potencializadas, no decorrer das aulas. Isso contraria o modelo colonial de certezas, existências, hierarquização de saberes, bem como o processo de escolarização (REIS, 2021, p. 160).

Fora do GPEF outras pesquisas também vêm contribuindo na elaboração de conceitos e concepções que potencializam a perspectiva cultural. Por exemplo, Martins (2017) investigou uma construção curricular de Educação Física cultural com foco na inclusão de estudantes com diferenças funcionais. Concluiu que o currículo cultural abre possibilidades educacionais no segmento populacional em foco ao reconhecer as diferenças entre os/as estudantes, estabelecendo uma ética das práticas corporais como manifestações da cultura. De acordo com a pesquisadora, tal perspectiva rompe com o paradigma do capacitismo na Educação Física, visto que possibilitou o acolhimento dessa população de forma mais justa e alinhada aos princípios democráticos. Por fim, o trabalho também indica as chamadas teorias *Crip*¹³⁵ como campo que pode fazer avançar os estudos comprometidos com a ruptura do ideário normofuncional de corpo.

Santos (2018) analisou como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas pelos/as professores/as nas aulas de Educação Física do Ensino Médio no cotidiano de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. A autora conclui que as diferenças culturais são percebidas no contexto das aulas de Educação Física ora como um problema a resolver, ora como uma possibilidade de reconhecimento e respeito ao outro. Para tanto, é importante a consideração das diferenças culturais como constitutivas de todos e todas e, portanto, uma

¹³⁵ Conforme Martins (2017), trata-se de um campo teórico que busca desnaturalizar o binômio capacitado/descapitado, presumindo que não são condições naturais e hierárquicas.

questão fundamental a ser discutida nas práticas pedagógicas, no conhecimento escolar, nas relações interpessoais, em suma, no currículo escolar.

Sintetizando as propostas das pesquisas, no que se refere à teleologia anunciada pela Educação Física cultural, vimos repetidamente que essa concepção procura valorizar a diferença, afirmando que ela é produzida discursivamente em contraponto a certas identidades e representações contextualmente hegemônicas. Em termos mais práticos, trata-se de uma perspectiva de resistência, de reconhecimento e respeito ao outro. Assim, a diferença adentra no currículo cultural de Educação Física quando este defende que não existem identidades, conhecimentos, modos de viver, conteúdos, gestos e formas de ensinar universais/melhores.

Figura 48 – Nuvem de palavras com os traços de subjetividades cartografados nas pesquisas sobre a perspectiva cultural



Fonte: Imagem do autor

Na nuvem de palavras, é possível observar uma centralidade dada à diferença, compreendendo-a a partir de diversas concepções, mas intrinsecamente relacionada com respeito, abertura, “o direito à”, reconhecimento, produção, potencialização, produção de subjetividades mais abertas, menos homogêneas, massificadas e, provavelmente, mais democráticas.

As experiências com o currículo cultural se inclinam para a produção de subjetividades singulares por meio de estratégias especialmente micropolíticas.

Nas virtualidades suprarreferidas, observamos que as experiências com o currículo cultural de Educação Física aguçam a produção das subjetividades singulares, potencializando o desejo com movimentos de criação e de devir, valorizando o conhecimento não representacional, a experiência e as afecções.

Distanciando-se da compreensão moderna de sujeito racional, consciente e integral, as experiências buscaram promover encontros potentes entre os sujeitos e as práticas corporais, considerando seus interesses, dúvidas, questionamentos. Assim, as aulas aconteceram a partir dos movimentos maquínicos produzidos pelas turmas. Não havia um *script* programado com conteúdos mínimos nem com atividades direcionadas para um tipo de subjetividade específica, fosse ela crítica, emancipada ou consciente. Desse modo, é possível afirmar que as experiências pedagógicas se orientaram pelas estratégias subjetivas ligadas ao desejo, portanto empreendem estratégias micropolíticas.

Sobre essa concepção, Guattari (1985) propõe que a revolução micropolítica ou molecular está por toda parte, nos grupelhos, nas lutas do desejo, sobretudo nos devires mulher, bicha, malandro, criança, criminoso/a. Sem estabelecer definições definitivas e limitantes, o autor defende que o movimento revolucionário construa para si uma nova forma de subjetividade que não mais repouse no indivíduo e na família conjugal. A subversão dos modelos abstratos secretados pelo capitalismo (partidos políticos, sindicatos, psicanálise, polícia) é um pré-requisito absoluto para o reinvestimento pelas massas da luta revolucionária.

Retornando com o intuito de descrever o que chamam de “micropolíticas do desejo”, citamos novamente a obra *Micropolítica: cartografias do desejo*, de Guattari e Rolnik (2013). No contexto dessa cartografia, os autores trazem as micropolíticas do desejo como um tipo de processo de subjetivação diferente do capitalístico, uma produção subjetiva capaz de gerir processos de singularização que não confinem as diferentes categorias sociais no esquadramento dominante do poder.

Para os autores, micropolítica envolve um processo de subjetivação com abertura para a singularidade. Essa tese central, também inscrita nas propostas anteriores, mostra-se possível a partir de diferentes níveis, em espaços e momentos muito específicos, tais como os movimentos sociais, partidos políticos, meios de comunicação, pequenos grupos identitários, pesquisadores/as, entre outros. Para Guattari e Rolnik (2013), a micropolítica consiste em produzir agenciamentos que permitam processos de intensificar-se. Trata-se da possibilidade de se criarem formas de existência a partir de uma sensibilidade aos processos vividos, formas tão múltiplas e variadas quantos forem esses processos.

Análise análoga é feita a partir da noção de “insurreição micropolítica” contida em *Esferas da insurreição*, também de Rolnik (2018). Em resposta ao inconsciente colonial-capitalístico, a filósofa propõe a descolonização do inconsciente como matriz da insurreição micropolítica, cujo foco são as políticas de produção de subjetividades que orientam o desejo e as consequentes formações do inconsciente no campo social.

O que move os agentes da insurreição micropolítica é a vontade de perseveração da vida que, nos humanos, manifesta-se como impulso de “anunciar” mundos por vir, num processo de criação e experimentação que busca expressá-los. Performatizado em palavras e ações concretas portadoras da pulsão desses gérmenes de futuro, tal anúncio tende a “mobilizar outros inconscientes” por meio de “ressonâncias”, agregando novos aliados às insubordinações nessa esfera. Os novos aliados, por sua vez, tenderão a lançar-se em outros processos de experimentação, nos quais se performatizarão outros devires do mundo, imprevisíveis e distintos dos que os mobilizaram (ROLNIK, 2018, p. 131).

Em “Finale”, a autora lança dez sugestões para uma contínua descolonização do inconsciente:

- 1) Desanestesiarm nossa vulnerabilidade às forças, ou seja, compreender que algumas forças macropolíticas anestesiaram os sujeitos prendendo-os em regimes dominantes;
- 2) Ativar e expandir o saber eco-etológico ao longo de nossa existência. Trata-se de se compreender na condição de vivente, que forças produzem efeitos em nosso corpo;
- 3) Desobstruir cada vez mais o acesso à tensa experiência da estranheza-no-familiar. Permitir-se participar de experiências que o descolam de certas posições;
- 4) Não denegar a fragilidade do estado instável em que tal experiência nos lança;
- 5) Não interpretar a fragilidade e seu desconforto como “coisa ruim”. Essa situação de desconforto não é um erro, o mal-estar é da condição, não do sujeito;

- 6) Não ceder à vontade de conservação das formas de existência. Há sempre uma pressão que se exerce contra a vontade de potência de vida em seu impulso de produção de diferença;
- 7) Não atropelar o tempo do desejo em sua ética de afirmação da vida. Para evitar o risco de interromper a germinação de um mundo novo;
- 8) Não abrir mão do desejo em sua ética de afirmação da vida, o que implica mantê-la o mais possível fecunda a cada momento, fluindo em seu processo ilimitado de diferenciação;
- 9) Não negociar o inegociável. Aquilo que obstaculiza a afirmação da vida, em sua essência de criação;
- 10) Praticar o pensamento em sua plena função ética-estética-clínica-política, isto é, reimaginar o mundo em cada gesto, palavra, relação com o outro, modo de existir.

Por último, retomamos a noção de “estética esquizopolítica” de Carvalho (2018). Amplamente fundamentado na filosofia guattariana, o autor apresenta indícios de que a semiótica capitalista traz como consequências uma modelização subjetiva, entendida como processo de sujeição social e de servidão maquínica, uma operação de dissolução dos códigos sociais, estéticos, linguísticos e de técnicas, mas também dissolução de valores políticos anticapitalistas, com base no extermínio da capacidade de afirmar o campo do desejo. Em oposição à homogeneidade subjetiva, Carvalho (2018) sustenta que se trata de inventar tudo, a criar, a assumir perigos, a arriscar-se, a produzir a produção estética contramodelagem. Eis, para o filósofo, o lugar da estética esquizopolítica. Logo, o autor se propõe a pensar uma dimensão estética voltada à afirmação de uma esquizopolítica da existência como lugar da invenção de si mesmo.

Considerando as obras mencionadas e a potencialidade da estratégia micropolítica de resistência e luta contra a subjetividade capitalística ou contra a homogeneidade subjetiva, aproximamo-nos das questões do desejo subversivo, revolucionário e de criação a fim de potencializar a diferença, o devir e as singularidades.

Sobre o evento, ponderaram que apesar de ser promovido por instituições bastante envolvidas em corrupção, era um evento apaixonante. Concordamos que era possível gostar de futebol e não gostar de excluir dos colegas e que era possível assistir e torcer pelo Brasil na Copa e ainda assim se manter crítico contra alguns aspectos sociais e culturais envolvidos (RELATO DE FUTEBOL, 2019, p. 10).

Observando a dificuldade de dançar carimbó com as saias que tínhamos, conversamos com as estudantes e, juntos, solicitamos à diretora da escola que adquirisse tecido de chita para que coletivamente fizéssemos as saias. A

ideia era utilizar um molde, cola de tecido e barbante. Todavia, a compra dos tecidos foi demorando... demorando... [...] Várias vezes as meninas da turma se juntaram e foram à diretoria. Pacientemente, a diretora explicava que estava aguardando verba e a disponibilidade de alguém da gestão para comprar o tecido. Essa cobrança mostrou o quanto as estudantes estavam interessadas na dança (RELATO DE CARIMBÓ, 2019, p. 6).

Daí começaram os relatos. Um aluno disse que as duas irmãs só gostavam de usar roupas que normalmente são de meninos. E que ele não se importava com isso, mas que já viu muitas pessoas falando mal delas. Outro, de cabelo bem comprido, disse que, muitas vezes, pessoas da família dele, amigos, pessoas da escola sempre dizem para cortar o cabelo, que cabelo muito comprido era de mulher e que assim ele não ia arrumar uma namorada. Completou dizendo que a mãe dele tinha ensinado que o cabelo era dele e que “meu corpo, minhas regras” (RELATO GINÁSTICA RÍTMICA, 2019, p. 9).

Uma das alunas disse que tinha dois primos *gays*, que eles usavam roupas ditas como de menina. Disse também que a família apoiava e que eles eram muito chiques. Outra aluna disse que estava no mercado e tinha visto “um homem cantor famoso, que usava roupas de mulheres e que tinha barba”, mas que não lembrava o nome do cantor. Perguntei se era a *Liniker*, mostrei um vídeo e já no começo ela disse que sim. Ficou muito empolgada e ouvimos a música, as crianças adoraram (RELATO GINÁSTICA RÍTMICA, 2019, p. 10).

[...] com a participação cada vez menor dos meninos que insistiam que *K-pop* era coisa de menina e que o ideal era ter aula livre ou de futebol. Em uma das ocasiões, enquanto alguns meninos dançavam e participavam da coreografia, outros alunos disseram que eles estavam dançando *gay-pop*. A partir daí, deu-se uma enorme confusão, brigas, eles se sentindo ofendidos por terem sido chamados de *gays*, outros incomodados com a tematização das aulas. Depois de muita conversa, o professor insistiu na necessidade de permanecer com o tema do *K-pop*, pois ainda não tinham estudado com densidade essa prática corporal e nem experimentado as diferentes formas de se dançar ao ritmo. Os alunos já não ligavam quando eram provocados por aqueles que queriam futebol, ainda retrucavam chamando os demais de homofóbicos quando isso acontecia (RELATO DE K-POP, 2019, p. 6).

Os alunos e alunas disseram coisas como: “o Tequinho é feio! O cabelo dele é enrolado”. “As mais bonitas são a loira e a cabelo rosa”. “Minha família gosta de samba”. “Minha família gosta de feijoada”. “A mãe do Tequinho parece a minha”. “A vó do Tequinho parece homem, ela usa óculos e cabelo curto”. [...] Na semana seguinte, o Zuluh Nascimento foi à escola e desde quando chegou chamou muito a atenção das crianças. Uma delas disse: “nossa professor ele é o Tequinho?”, “o cabelo dele é bonito igual ao do Tequinho”. Elas e eles estavam muito felizes em receber o músico que levou vários instrumentos profissionais, que as crianças, até então, só tinham visto de brinquedo ou pela televisão (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 13).

As crianças, em um primeiro momento, não conseguiram se conter às explicações do convidado. O olhar delas estava direcionado para os instrumentos, queriam ficar perto e diziam que logo seria a vez dele ou dela tocar. No meio da aula mudamos a estratégia, distribuímos os instrumentos para as crianças, aguardamos que tocassem um pouco, esperamos a

curiosidade diminuir e depois o Zuluh começou a falar como conheceu o samba, onde tocava, como era uma roda de samba, falou também sobre o toque de alguns instrumentos e mostrou um ritmo com palmas (RELATO DE SAMBA, 2019, p. 13).

Como verificamos, mais do que conscientizar, explicar, problematizar, denunciar, algumas situações de exclusão, preconceito e discriminação, as experiências com o currículo cultural apelaram para a alegria e para o desejo. No relato de futebol, mencionamos que todos os problemas sociais, políticos e econômicos, engendrados em sua ocorrência social, não devem impedir toda a paixão que algumas pessoas nutrem pela vivência ou pela torcida no esporte. No relato do carimbó, observamos que dançar carimbó tornou-se tão importante no contexto dessa turma que, juntas, se uniram para reivindicar a promessa de uma saia adequada. No relato de ginástica rítmica, o desejo produziu-se da curiosidade sobre os diferentes corpos, no caso masculinos, *gays*, heterossexuais e a utilização das vestimentas da ginástica. A relação da ginástica rítmica com a sexualidade e gênero dos praticantes envolveu um bom tempo das atividades. Nos relatos de samba e *K-pop*, a micropolítica entra como rompimento com a representação por parte dos praticantes, especificamente, quando algumas pessoas mais resistentes, sem o uso de regras moralistas, aproximam-se das práticas e passam a se *afetar* por tais práticas. Dizemos que, nesse caso, não houve convencimento da importância das danças, mas uma sedução das danças para com elas. Por fim, a participação de praticantes e visitantes também era algo que potencializava a afecção dos estudantes com relação às práticas.

Como indicam Bonetto e Vieira (2021), a Educação Física em sua perspectiva cultural torna-se lócus privilegiado de composição de forças desejantes, capazes de ampliar a potência de dizer sim a outras formas de existência, existências múltiplas, diferentes, sobretudo, daquelas que tradicionalmente sobrepujaram as subjetividades da área.

As experiências com a teorização curricular cultural da Educação Física, quando se guiam no conceito de diferença, em seu sentido mais amplo, referem-se à produção de subjetividades singulares.

Como observamos em algumas pesquisas com a teorização cultural, a compreensão mais radical da diferença relaciona-a com tudo aquilo que não é pensado, racionalizado, apreendido pela linguagem, seja o desejo, o pensamento ou as subjetividades. Na seção anterior, vimos que a diferença como conhecimento pode ser indicada pelo pensamento não

representacional ou a partir dos conceitos de acontecimento, multiplicidade ou experiência. No âmbito das subjetividades, a diferença pode ser relacionada com o que chamamos de “produção de subjetividades singulares” ou apenas “singularização”.

Paraíso (2005)¹³⁶ nos faz pensar que, apesar de tudo o que se produz na escola que se direciona à produção de subjetividades dominantes atreladas à sociedade capitalística, não estamos sozinhos no desafio de produzirmos (nós professores e professoras) experiências que mobilizem diferentes estratégias de governo, a partir de outros conhecimentos e métodos de ensino, e que, de alguma forma, essas mudanças possibilitam a emergência de outras subjetividades. Assim, os sujeitos, as coisas e os objetos produzidos por variados currículos são linhas que estão constantemente sendo traçadas e que fazem encontros no currículo pós-crítico. Ao descrever essa perspectiva, afirma que as linhas de poder desse currículo-mapa se proliferam e estendem para os modos de subjetivação. Lança assim questões muito semelhantes ao que nos movimenta na presente tese: “Como nos tornamos o que somos? Por que queremos que alguém se torne um sujeito de um certo tipo? Por que certos conhecimentos? Por que determinadas formas? Por que alguns valores?” (PARAÍSO, 2005, p. 76).

Esse currículo contribui para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas, para o contágio de saberes minoritários (Deleuze, 1992). Ele é aberto: pode ser rasgado, revertido, multiplicado, disseminado. Nele, os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. É uma “máquina de guerra” (Deleuze e Guattari, 1997) contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades (PARAÍSO, 2005, p. 75).

Kohan (2002) escreve sobre as subjetivações escolares, dizendo que o problema da educação talvez seja político, pois estamos presos a uma política de modelos, moralizada, a-singular, ou seja, a dimensão política da educação: formar cidadãos democráticos, tolerantes, críticos, cidadãos com as competências necessárias para se inserirem no mercado de trabalho, uma política sem nada de potência, sem nada de acontecimentos, sem nada de vida. Por isso, educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo. Educamos para controlar, de forma cada vez mais democrática, não presencial e inclusiva. Não apenas não resistimos ao capitalismo, ao mercado e à democracia, como também percebemos a resistência dos outros à nossa maneira de legitimar o modelo como uma ameaça. Ameaçados,

¹³⁶ Escreve também que esse manifesto é viajante, afinal, foi apresentado (anteriormente) no “20.º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)”, realizado no Rio de Janeiro, em junho de 2000.

a ameaça política somos nós. Para Kohan (2002), há um pensamento paralisante da política e também uma política esmagadora do pensamento, trata-se de um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante, pois pensamos como as maiorias, seguindo modelos, para conformar, e não para afirmar uma singularidade. Ele também lança questões muito caras ao nosso problema: Como destacar os devires minoritários sem modelos e as linhas de fuga do controle contínuo e da comunicação instantânea? Como suscitar acontecimentos que escapem ao controle? Como resistir de forma afirmativa, sem renunciar à diferença?

Numa vida de singularidades e acontecimentos, importa pensar a diferença em si mesma, e resistir ao que se impõe como imagem de um pensamento dual, sem vida. Pensar a diferença em si mesma significa não conceber a diferença como diferença “com respeito a” qualquer coisa ou a diferença “em” qualquer coisa, mas a diferença enquanto diferença, enquanto intensidade, vitalidade, potência. Significa pensar a diferença como acontecimento do pensar, como aquilo instaurado por um pensamento indócil, potente, singular. Para isso, há que demolir e suscitar linhas de fuga na imagem que pressupomos cada vez que pensamos no que significa pensar (KOHAN, 2002, p. 126).

Gallo (2008), ao conceber a educação por uma perspectiva da alteridade, do outro e da filosofia da diferença, afirma que a educação moderna foi pensada e produzida no contexto da filosofia da representação,¹³⁷ tomando o outro como conceito, pensando a formação como a repetição do mesmo. Ele pergunta: “Como, então, pensar uma educação da diferença? Educar a diferença, já não seria domá-la, domesticá-la, reduzi-la ao mesmo?” (GALLO, 2008, p. 14). Para o autor, o risco é grande, mas também é possível pensar outra educação que, por meio da diferença, possa ser vetor de produção de singularidades, ao abdicar do objetivo de formar o sujeito, a consciência, o indivíduo. Assim, investir na produção de singularidades, que são impessoais, exatamente porque, sendo singulares, são múltiplas. Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. O processo educativo, assim, só pode ser imanente, relativo ao grupo e dependente daquele grupo, sendo irrepetível. Não se pode produzir a educação como modelo, não se podem reproduzir modelos educacionais, pois, se educar significa lançar convites aos outros, o que cada um fará (e se fizer) com esses convites foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera, muito menos controla os caminhos que os outros seguem.

¹³⁷ O conceito de representação que o autor utiliza é a representação na concepção da filosofia da diferença. Refere-se a uma crítica à própria linguagem, na qual produz uma significação baseada na reconhecimento e no domínio de um único significado.

Novamente, Gallo (2010) considera que, diante da complexidade do processo educativo, há, de um lado, aqueles que educam para que o ser humano possa chegar a ser aquilo que é e, de outro, aqueles que educam para que o ser humano venha a ser aquilo que não é. Com isso, pode-se compreender a educação como um processo de formar as pessoas segundo as potencialidades que elas vão revelando durante o próprio processo, que pode ser chamado de singularização ou como um processo de formar os indivíduos de acordo com os padrões definidos socialmente de antemão – a subjetivação. Na concepção do autor, os indivíduos subjetivados ganham uma identidade e um papel, por meio do processo educativo, para desempenhar um conjunto de funções que deles se espera. É o que se pode denominar de processo de serialização na educação, uma produção em massa de indivíduos para atender às necessidades da máquina social. Nesse contexto, não há muito espaço para a criação e para a invenção de si mesmo (GALLO, 2010, p. 230).

Segundo Guattari (1999), o processo de singularização corresponde a outras maneiras de ser e de perceber contrárias à produção de subjetividades capitalísticas, que parte de uma leitura da própria situação de grupos marginalizados, rumo à possibilidade de criação e de autonomia.

A subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das mais retrógradas figuras da socialidade. E, no entanto, é possível conceber outras modalidades de produção subjetiva – estas processuais e singularizantes (GUATTARI, 1999, p. 190-191).

Matias (2008), ao discutir a necessidade de novas subjetividades pelo currículo escolar, concorda com Veiga-Neto (2002) e Silva (2011), no pressuposto do currículo escolar como um texto, um artefato produtor de subjetividades. Não obstante, quando abandonam pretensões massificantes de disciplinamento e controle, bem como noções de conhecimento e conteúdos hierarquizados e fragmentados, características estas, atreladas às subjetividades do projeto moderno e capitalista, o currículo pode, enfim, promover novas subjetividades.

Assumir a transversalidade rizomática, no currículo, é transitar por conhecimentos e saberes que se desvinculam da tentativa de homogeneização, de modelo, de uno, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença. Não se comprometendo mais com a produção do igual, o currículo se envolve na construção de subjetividades plurais, em processos de singularização que afirmam as diferenças (MATIAS, 2008, p. 74).

Catto (2010), no denso artigo “Educação como subjetivação”, também parte da noção de que aprender se relaciona com educação e que a educação é um modo de subjetivação pelo qual nos tornamos alunos, ou seja, homens e mulheres que respondem ao que já está posto e, por isso, seguem linhas duras na escola, tornando a vida tão homogênea, serializada, padronizada. Para a autora, precisamos pensar na escola como um espaço de diversidade e pluralidade, em que pelo diálogo entre as diferenças se possa construir um ambiente de produção coletiva de respeito à singularidade e, sobretudo, um espaço em que os sujeitos criem a si mesmos e aos próprios espaços, em vez de obtê-los formatados e predeterminados por outros. Diante disso, questiona os efeitos desse modo de subjetivação que é a educação escolar: “Como criar linhas de fuga? Como escapar desse corpo tão endurecido e tão bem fixado nos espaços e tempos que lhes são destinados na escola?” (CATTO, 2010, p. 37).

Para existir a possibilidade da diferença, a ação educativa deve ser um acontecimento sem controle, longe de estabelecer modelos, traçar caminhos, determinar alternativas, próximo de abrir espaços, novos sentidos, novas singularizações. Pensar a escola atentando-se a multiplicidades e, sobretudo, uma educação que está disposta a (re)desenhar trilhas, que está atenta ao mundo presente, revendo, refazendo e reavaliando para produzir esta diferença (CATTO, 2010, p. 43).

Como observamos em algumas pesquisas com a teorização cultural, a compreensão mais radical da diferença relaciona-se com a concepção de subjetivações bastante abertas, aquelas que Paraíso (2005), Kohan (2002), Gallo (2008; 2010), Matias (2008) e Catto (2010) associam com a produção de singularidades. Nas experiências pedagógicas aqui descritas percebemos passagens que fazem essa relação:

Aos poucos também surgiram reportagens mais polêmicas sobre o evento e o país-sede – Rússia. Em uma delas o texto mostrava que apesar de proibidos por lei, durante a Copa, seria permitido o uso de símbolos e itens das comunidades LGBT nos estádios. Outra reportagem versava sobre um aviso do Itamaraty aos turistas brasileiros sobre a intolerância e homofobia típicas do povo russo (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 7).

Sobre a GR ser coisa de “mulherzinha”, os estudantes comentaram: “nem ligo”, “não pega nada professor”, “tava só zoando”. Mesmo assim, pensando que ainda que não tivessem falado nada sobre o assunto, o professor compreendeu que seria interessante continuar numa perspectiva de conhecimento baseado na multiplicidade, apresentando vídeos de homens que praticam GR (RELATO DE GINÁSTICA RÍTMICA, 2019, p. 3).

Encerrando a aula, destacou que a ideia não é fazer com que as pessoas saiam por aí usando saias ou blusinhas, ou sendo obrigadas a usar um determinado tipo de roupa. O intuito é compreender que, se a pessoa quiser, pode praticar qualquer ginástica e usar qualquer tipo de vestimenta, e que

também tem total direito de praticar qualquer ginástica, esporte, dança, vestindo a roupa que achar melhor. O professor disse ainda que não se deve impedir o outro de ser aquilo que ele quer ser, e que zoeiras e piadas são formas de controlar o outro, impedir que ele ou ela sejam aquilo que lhes faz bem (RELATO DE GINÁSTICA RÍTMICA, 2019, p. 9).

Em outra aula, outro grupo formado por meninos fez o mesmo, disse que iam brincar de *Hot Wheels* [...] até que um outro grupo de crianças não quis participar, inclusive algumas meninas que estavam no grupo anterior. Perguntei por que não participavam. Uns disseram que não gostavam desses personagens, outros diziam que eram brincadeiras de bebezinhos. Perguntei também se achavam que essas brincadeiras eram para todos ou se a *Barbie* era para meninas e a de *Hot Wheels* exclusiva para meninos. Disseram que não, que todas as brincadeiras poderiam ser feitas por todo mundo. Disseram que o problema era o desenho animado ou o brinquedo que eles não gostavam (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2019, p. 2).

Desse modo, é possível afirmar que a teorização curricular cultural de Educação Física, ao se abrir para a diferença em sua concepção mais ampla, acaba por borrar os processos de subjetivação, dirigindo-se para teleologias bastante flexíveis, abertas e que, por essa razão, reconhecem a multiplicidade de formas de vida e de existência.

Nossa experiência de subjetividade incontornavelmente parte de uma subjetivação capitalística, as experiências com a Educação Física cultural operam em lógica contrária, ou seja, pela sensibilização aos traços subjetivos não dominantes¹³⁸.

Não faltam estudos que apontam para a produção da subjetividade capitalística com vocação totalizante (GUATTARI, 1985; GUATTARI; ROLNIK, 2013; ROLNIK, 2016; NEVES, 1997; BAUMAN, 1998; 1999; HARDT; NEGRI, 2000, 2004; CATINI, 2013; LAZZARATO, 2010; CARVALHO; CAMARGO, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016; CORBANEZI; RASIA, 2020).

Guattari (1985) é uma importante referência sobre as questões da subjetividade nas sociedades capitalistas. Para o filósofo francês, o capitalismo é um relevante operador semiótico, a serviço de formações sociais determinadas, e sua função é de assumir o registro, a regulação, a sobrecodificação das formações de poderes próprios das sociedades industriais desenvolvidas. O exercício do poder, por meio das semióticas do capital, tem como particularidade proceder a partir de um controle de cúpula dos segmentos sociais e pela sujeição de todos os instantes de cada indivíduo. Ainda que sua enunciação seja individuada, a subjetividade capitalista não é individual. Guattari (1985) denomina de “funções de

¹³⁸ Ou anticapitalistas.

alienação subjetiva” um tipo de sobrecodificação da semiótica que o capital produz sobre as atividades, pensamentos e sentimentos humanos que acarreta a equivalência e a ressonância de todos os modos particularizados de subjetivação.

O capitalismo é obrigado a construir e impor seus próprios modelos de desejo, e é essencial para sua sobrevivência que consiga fazer com que as massas que ele explora os interiorizem. Convém atribuir a cada um: uma infância, uma posição sexual, uma relação com o corpo, com o saber, uma representação de amor, da honestidade, da morte etc. As relações de produção capitalistas não se estabelecem só na escala dos grandes conjuntos sociais; é desde o berço que modelam um certo tipo de indivíduo produtor-consumidor (GUATTARI, 1985, p. 188).

A ordem capitalista pretende impor aos indivíduos que vivam unicamente em um sistema de troca, uma traduzibilidade geral de todos os valores para além dos quais tudo é feito, de modo que o menor de seus desejos seja sentido como associal, perigoso, culpado.

Para que tal operação de sujeição possa cobrir o conjunto do campo social e, ao mesmo tempo, “visar” com precisão nas menores disparidades, ela não poderia se contentar com um controle social exterior. O mercado geral de valores produzido pelo capital tomará, portanto, as coisas de dentro e de fora, ao mesmo tempo. Esta traduzibilidade geral dos modos locais de semiotização de poder não depende unicamente dos dispositivos centrais, mas de “condensadores semióticos” adjacentes ao poder de Estado, ou que lhe estão diretamente enfeudados, e dos quais uma das principais funções consiste em fazer com que cada indivíduo assuma os mecanismos de controle, de repressão, de modelização da ordem dominante (GUATTARI, 1985, p. 202).

Nessa concepção, diferentemente das teorias estruturalistas, não se trata de uma rede de aparelhos ideológicos, mas de uma “megamáquina, composta de uma multidão de elementos esparsos, que concerne não somente aos trabalhadores, mas que bota para produzir, permanentemente, mulheres, crianças, velhos, marginais etc.” (GUATTARI, 1985, p. 203). Descreve ainda que, hoje em dia, uma criança, desde seu nascimento, por meio da família, da televisão, da creche, dos serviços sociais, é colocada para trabalhar e se engaja em um processo complexo de formação, ao termo do qual seus diversos modos de semiotização deverão estar adaptados às funções produtivas e sociais que a esperam.

Deleuze e Guattari (2011) afirmam que, na realidade, o que o capital compra não é somente o tempo de presença da força de trabalho ou o tempo disponível do desempregado ou do telespectador, mas, em primeiro lugar, o direito de poder explorar um agenciamento complexo, que põe em jogo os meios de transporte, os modelos urbanos, as mídias, as

indústrias de lazer, as maneiras de perceber e de sentir, todas as semióticas. Lazzarato (2010), com base em Guattari, afirma que o capitalismo conhece duas modalidades de produção e exploração da subjetividade: a sujeição social e a servidão maquínica.

A sujeição social, ao nos prover de uma subjetividade, ao nos assinalar uma identidade, um sexo, uma profissão e uma nacionalidade, produz e distribui papéis e lugares. Constitui-se uma armadilha significativa e representativa da qual ninguém escapa. A sujeição social produz um “sujeito individuado” cuja forma paradigmática, no capitalismo neoliberal, é a do “empresário de si”.¹³⁹ Todas as funções que a sujeição distribui devem ser assumidas como aquelas que nós escolhemos e pelas quais nos realizaremos ao investir, como todo bom empresário, a integralidade de nossa vida.

Por outro lado, a “sujeição maquínica” constitui uma contribuição original de Deleuze e Guattari para a compreensão do funcionamento do capitalismo. Nessa, o indivíduo não é mais instituído como sujeito, ao contrário, ele é considerado uma peça, uma engrenagem, um componente do agenciamento. O sujeito é adjacente às máquinas e juntos constituem um dispositivo “homens-máquinas”, em que os homens e as máquinas são tão somente peças recorrentes e reversíveis do processo de produção, de comunicação e de consumo.

Na servidão, o indivíduo não somente “faz peça com o agenciamento”, como é também feito em pedaços por ele: os componentes de sua subjetividade (inteligência, afetos, sensações, cognição, memória, força física) não são mais unificados no “eu”, não têm mais o sujeito individuado como referente. Inteligência, afetos, sensações, cognição, memória, força física constituem doravante componentes que não encontram mais sua síntese na pessoa, mas no agenciamento ou no processo (empresa, mídia, serviço público, escola etc.) (LAZZARATO, 2010, p. 169).

Novamente com Guattari (1985), é possível afirmar que a servidão não age por repressão, nem por ideologia. Ela procede por técnicas de modelização e modulação. Ela se apodera dos seres humanos “por dentro” e “por fora” ao equipá-los com certos modos de percepção e de sensibilidade, bem como de representações inconscientes. A modelização exercida pela servidão maquínica opera no “funcionamento de base dos comportamentos perceptivos, sensitivos, afetivos, cognitivos, linguísticos”. “Por meio de um enriquecimento contínuo de seus componentes semióticos, o capital toma o controle, para além do trabalho assalariado e de seus bens monetarizados, de multidões de *quanta* de poder e de desejo que

¹³⁹ Em todos os domínios, quer se trate de produção, de formação, de consumo ou de comunicação, somos convidados a nos comportar como “empresários” que assumem todos os riscos e custos de sua atividade.

outrora permaneciam enquistadas na economia local, doméstica, libidinal” (GUATTARI, 1985, p. 199).

Por tanto, Lazzarato (2010) diz que Deleuze e Guattari extraíram todas as consequências dessa socialização do capital, ou seja, se a produção e o social coincidem, então já não se podem separar os “campos do desejo” dos “campos do trabalho”, a “economia” da produção de subjetividade, a infraestrutura da superestrutura. Assim, para o filósofo italiano, Deleuze e Guattari instauram uma nova e revolucionária teoria que conjuga desejo e produção. “Ao articularem o social ao desejo, Deleuze e Guattari estão em condições de definir a natureza do capitalismo contemporâneo que parece ter realizado por si mesmo esta afirmação de O Anti-Édipo: toda produção é ao mesmo tempo desejante e social” (LAZZARATO, 2010, p. 179).

Guattari e Rolnik (2013) asseveram que a maior produção do capitalismo é a subjetividade capitalística, pois por todos os lados, nos mais diversos contextos, há uma confluência de desejos por dinheiro, fama, sucesso, consumo, poder, acúmulo. “Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 50). A subjetividade capitalista precisa ser constantemente produzida e cumpre três funções: a culpabilização, a segregação e a infantilização, e juntas produzem sentimentos de solidão, inferioridade, incapacidade, dependência e culpa sobre todos aqueles que tentam novas formas de se colocar no mundo.

Resumidamente, a culpabilização refere-se à responsabilização do próprio indivíduo que, inserido nessa ordem neoliberal, é convocado “a assumir a singularidade de nossa própria posição com o máximo de consistência” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 49). A segunda característica, para entendermos a produção de subjetividade capitalística, é a segregação. Relacionada diretamente com a culpabilização, ela identifica qualquer processo com quadros de referência imaginários e atribui a alguns indivíduos ou segmentos sociais a responsabilidade pelo clima de insegurança coletiva e de medo. Por fim, a importante característica é a infantilização das subjetividades.

Pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social. Além disso, consideram que tudo o que tem a ver com coisas extraordinárias – por exemplo, o fato de falar e viver, o fato de ter que envelhecer, de ter que morrer – não deve perturbar nossa harmonia no local de trabalho e nos postos de controle social que ocupamos, a começar pelo controle social que

exercemos sobre nós mesmos. A infantilização – por exemplo, das mulheres, dos loucos, de certos setores sociais, ou de qualquer comportamento dissidente – consiste em que tudo que se faz, se pensa ou se possa vir a fazer ou pensar seja mediado pelo Estado (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 50).

Rolnik (2018), considerando as questões da subjetividade capitalística, utiliza o conceito de inconsciente colonial-capitalístico. Descreve, então, que a fonte da qual o regime capitalista mundial extrai sua força não é mais apenas econômica, mas também intrínseca e indissociavelmente cultural e subjetiva, o que lhe confere um poder ainda mais perverso, amplo, sutil e difícil de combater. Com Toni Negri e Michael Hardt, as análises acerca do capital e do trabalho voltam-se para a apropriação da potência de criação e de cooperação. Em outras palavras, em sua nova versão, é a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência, suas funções, seus códigos e suas representações que o capital explora. É desse tipo de potência que o regime extrai suas forças e, para tanto, promove um “abuso da vida”, uma “cafetinagem”¹⁴⁰ da subjetividade dos indivíduos. Quando sequestra, apropria-se da potência desejante de criação.

Como em qualquer outro regime, é o modo de subjetivação que nele se produz o que lhe confere sua consistência existencial, sem a qual ele não se sustentaria; um não vai sem o outro. No caso da nova dobra do regime colonial-capitalístico, a cafetinagem da pulsão vital nos impede de reconhecê-la como nossa, o que faz com que a sua reapropriação não seja tão óbvia como gostaria nossa vã razão (ROLNIK, 2018, p. 35).

A filósofa brasileira aduz que esse abuso da força vital vai ainda mais fundo, seu intuito não é apenas tornar os indivíduos mais dóceis e submissos. Agora, o objetivo é estimular essa potência, acelerar e intensificar sua produtividade, mas desviando-a de seu destino ético, para extrair de sua natureza de força de “criação” de novos modos de existência, para que, dissociada da vida, seja investida na composição de novos cenários para o investimento de capital, ou seja, a potência vital passa a ser usada para a reprodução do *status quo*, com “novidades” mobilizadas para o consumo.

Por outra perspectiva, Dardot e Laval (2016) sustentam que o neoliberalismo transformou tanto a sociedade quanto o próprio capitalismo. Assim como a ampliação dada por Deleuze e Guattari aos efeitos do capitalismo, os autores afirmam que é um erro a interpretação do neoliberalismo apenas como uma ideologia e uma política econômica. Para os pensadores em questão, o neoliberalismo é, sobretudo, uma nova racionalidade, um sistema

¹⁴⁰ Nesse sentido, a autora também o designa como “inconsciente colonial cafetinístico” (ROLNIK, 2018, p. 37).

normativo que estende “a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Os autores argumentam também que, nessa lógica neoliberal, são definidos novos modos de subjetivação, que pode ser denominada de neoliberal, em que os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis, um sujeito competitivo e inteiramente imerso na competição mundial, fundado no “governo empresarial de si”, o qual requer a produção de um “sujeito empresarial”, o “sujeito neoliberal”, ou, ainda, um “neossujeito”.

Nessa fabricação e gestão, o sujeito é conduzido a participar, a engajar-se e a entregar-se ao trabalho, envolvendo assim sua subjetividade na realização da atividade profissional. Esse sujeito é, portanto, “o sujeito do envolvimento total de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327), isto é, um sujeito ativo, autônomo, competente, competitivo, eficaz, flexível e adaptado às variações do mercado. Assim, a mentalidade é o pilar mais importante do sistema neoliberal; nela, as pessoas precisam estar sempre atentas e preocupadas com a concorrência, pois, desse modo, há uma exaltação da figura do vencedor. O mais adaptado é aquele que administra sua vida da forma mais produtiva. Portanto, essa subjetividade neoliberal generalizada dificulta a ação coletiva e enfraquece a capacidade de agir contrariamente, minando qualquer gesto de solidariedade e de cidadania.

Novamente com o suporte conceitual guattariano, mas agora de forma mais próxima da educação, Carvalho e Camargo (2015) afirmam que a naturalização, a normalização e a modelização subjetivas instituídas concorrem para o método de sujeição generalizado à axiomática capitalista. No âmbito escolar, as coisas não são diferentes, pois a máquina faz uso de um jogo binário de negatividades e positivities sobre os indivíduos: pune e recompensa; desclassifica e classifica; condena e absolve; desprestigia e prestigia, deslegitima e legitima; invisibiliza e visibiliza para reproduzir o sistema e conseqüentemente a subjetividade capitalística dentro das subjetividades escolares. Desse modo, ao desejar, incentivar e promover certos traços de subjetividade, a máquina escolar cria invariavelmente subjetividades desejadas, a partir de sujeitos-padrão e outras subjetividades indesejadas – sujeitos dissonantes dos fluxos capitalísticos de regulação. Estes últimos se tornam um problema a ser tratado e recuperado no interior da escola por meio de diversas operações e de diferentes formas, quando possível; quando não, o procedimento é de descarte.

A escola, assim, é um limiar produtivo: ou de sujeitos-padrão a serem decalcados na sociedade capitalística, já que ela reproduz o modo inerente

do funcionamento da máquina capitalística; ou de sujeitos residuais, enfeitados da máquina, processados como escolhos e imperfeitos pelo sistema de controle e de qualidade da máquina produtiva de subjetividade, que no lugar de serem indicativos das falhas do sistema são tomados por ameaças constantes ao próprio sistema (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 114).

Outro traço importante apontado por Carvalho e Camargo (2015) diz respeito aos sujeitos-padrão que refletem a valorização de nossa condição de consumidores. É o consumo, em todas as suas instâncias, formas e vias, que se firma como um dos modelos fundamentais a partir do qual nos constituímos como experiência subjetiva.

Não apenas por preparar exclusivamente os estudantes para o ciclo de produção de bens e de serviços como futuros trabalhadores que ocuparão postos de comando ou de sujeição, ou, ainda, consumidores abastados ou desabastados, mas, sobretudo, por produzir nesses jovens determinadas maneiras de sentir, de pensar, de se comportar, de desejar, de falar e de se relacionar uns com os outros, pautados nos valores capitalísticos (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 115).

Corazza (2010), ao descrever as potencialidades de outro currículo,¹⁴¹ pergunta se diante dessa mundialização liberal, polimorfa e cruel, temos, no Brasil, um pensamento curricular que nos force a criar problemas e a nos posicionar, cada vez mais criticamente, diante da megamáquina capitalista e de suas insaciáveis formas de controle social e dominação subjetiva. Continua questionando-nos, nesse momento de fascínio pela globalização econômica reprodutora e cultural homogeneizadora, qual currículo, dentre os que conseguimos produzir, mantém-nos em devir revolucionário para nos confrontar, radicalmente, com os abismos econômicos, sociais, tecnológicos, políticos:

Agora, em que as minorias coincidem com o povo por vir (multidão indefinida), qual currículo se abre para subjetividades esgarçadas e sujeitos desfigurados? Qual teoria metamodeliza figuras emergentes e tipos sociais transitórios? Qual agrupamento curricular amplia e supera os próprios viscos subjetivos, de interesse e de poder? Qual pensamento penetra em costumes e revira maneirismos do avesso, estimulando processos de minorização e singularização, incorporando zonas de indeterminação, que acompanham formas de organização, e são correlatas à Substância de Spinoza e à Vida para Nietzsche (cf. Deleuze, 1994; 1999; 2002; Deleuze e Guattari, 1996a)? (CORAZZA, 2010, p. 150).

Sobre as possibilidades de resistência às subjetividades capitalísticas, Guattari (1985) afirma que isso se dá também pela produção de subjetividades. Como diz Rolnik na

¹⁴¹ No artigo denomina de “geocurrículo”, referindo-se a um currículo nômade, aberto, dissociado das prescrições modernas. Um currículo de inspiração pós-estruturalista.

introdução da obra: “numa orientação alheia à do Capitalismo Mundial Integrado” (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p. 19).

Uma política que persiga a subversão da subjetividade de modo a permitir um agenciamento de singularidades desejantes deve investir o próprio coração da subjetividade dominante, produzindo um jogo que a revela, ao invés de denunciá-la. Isso quer dizer que: ao invés de pretendemos a liberdade (noção indissolúvelmente ligada à de consciência), temos de retomar o espaço da farsa, produzindo, inventando subjetividades delirantes que, num embate com a subjetividade capitalística, a façam desmoronar (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p. 30).

De forma análoga, Lazzarato (2010) assevera que ação política de resistência e luta se coloca de maneira nova, pois deve partir do modo como as servidões e assujeitamentos trabalham: no desejo, isto é, nas subjetividades. Assim, a ação política deve operar uma dessubjetivação e produzir, ao mesmo tempo, uma nova subjetivação, recusar a injunção de ocupar os lugares e os papéis dentro da divisão social do trabalho e construir, problematizar e reconfigurar o agenciamento maquínico.

Dardot e Laval (2016) assinalam contra a dominação da racionalidade neoliberal o que chamam de “princípio do comum”. Para os autores, o comum não é um bem, objeto, lugar ou coisa; antes, ele é uma instituição que se efetiva na esfera coletiva, ele é ao mesmo tempo resultado e objetivo das lutas democráticas contemporâneas, pela efetivação do “comum”:

O princípio do comum que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto das relações sociais. Essa nova razão que emerge das práticas faz prevalecer o uso comum sobre a propriedade privada exclusiva, o autogoverno democrático sobre o comando hierárquico e, acima de tudo, torna a coatividade indissociável da codecisão – não há obrigação política sem participação em uma mesma atividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9 – grifo dos autores).

Essa afirmação é central na análise dos autores, uma vez que o comum jamais se apresenta na forma de um esquema universal ou de uma fórmula preestabelecida; antes, ele é produto de uma construção política coletiva com base na qual é possível criar instituições (sociais, políticas, econômicas e jurídicas) do comum que façam oposição entre o novo direito de uso e o direito de propriedade e estabeleçam aquilo que não pode ser apropriado privadamente. Para os autores, a revolução do comum se apresenta como um processo democrático, plural e construído coletivamente, no qual sua efetivação se dá por meio da

práxis instituinte e se mantém por meio do governo democrático do comum.¹⁴² Desse modo, pensar o “em comum” também implica trabalhar por uma razão alternativa, isto é, por uma “razão comum”, e só assim poderemos desbloquear o futuro.

Avançando a partir dessas questões, Vieira (2020, p. 149) aduz que o currículo cultural de Educação Física aparentemente negligenciou a produção desejante pelo capital e suas consequências nas subjetividades:

A análise empreendida até aqui nos permite afirmar que tal lacuna se deu pela brevidade da proposta, em voga há menos de vinte anos, mas também por suas escolhas aliançenses, por planos filosóficos que não centram o capitalismo na discussão, bem como por seus efeitos performáticos nas escritas curriculares dos professores adeptos da proposta. Ao evitar os totalitarismos e essencialismos modernos, o currículo cultural aparentemente negligenciou a produção desejante pelo capital, as consequências nas produções subjetivas.

Divergindo da análise empreendida pelo autor, assinalamos que a possível lacuna observada se apresenta, provavelmente, porque as experiências com a Educação Física cultural não descrevem “com todas as letras” outro tipo de sujeito dialeticamente oposto ao sujeito capitalista, mesmo que, de maneira micropolitizada empreendem atividades pedagógicas que vão no sentido oposto dos traços subjetivos aqui relacionados à axiomática capitalística. Entretanto, como bem sugere Vieira (2020), somente a análise dos anúncios teleológicos e das articulações macropolíticas talvez não baste para a sustentação dessa afirmação; é preciso, então, esmiuçar as práticas didáticas inspiradas na teorização cultural. Portanto, destacamos aqui trechos dos relatos de experiência que consideramos potencializar outros traços, que não o “sujeito empresarial”, “o sujeito do envolvimento total de si mesmo”, “ativo”, “autônomo”, “competente”, “competitivo”, “eficaz”, “flexível”, “adaptado às variações do mercado”, “sujeitos-padrão” e “consumidores”:

Nessa perspectiva, absolutamente amparado pelos documentos oficiais do município, considerando os apontamentos advindos do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, que versa especificamente sobre uma educação mais solidária e próxima das questões dos direitos humanos, buscamos desenvolver, professor e alunos, uma experiência curricular que tematizasse o futebol, seus gestos, regras, seus contextos políticos, históricos, os discursos circulantes, suas desigualdades, elementos excludentes, a relação espúria com o aspecto econômico, a corrupção

¹⁴² Além dessas duas propriedades, o conceito se expressa como uma forma democrática nova de governo. Por isso, na análise dos autores, o “comum” possui três dimensões distintas que se articulam: princípio político, *práxis* instituinte e governo.

característica das suas entidades representativas, mas que, sobretudo, demonstrasse o quanto esta prática pode ser bela, atraente e emocionante no âmbito da nossa cultura (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 3).

O documentário chamou a atenção dos estudantes, principalmente quando exibia os grandes craques como Puskas, Pelé, Ronaldo e Maradona. Além do contexto histórico que era bem evidente no tema do documentário, quando vimos o ex-presidente da entidade Joseph Blatter, o professor parou filme e explicou que em 2015 ele saiu da presidência da FIFA acusado de corrupção e enriquecimento ilícito de um valor que girava em torno de 290 milhões de reais. E que além dele, outros tantos funcionários da entidade sempre estavam metidos em escândalos desse tipo, alguns inclusive estavam presos (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 4).

Nas aulas subsequentes mostrei para as turmas três matérias sobre as questões de gênero no futebol. A primeira era sobre as jogadoras do time do Corinthians que, em busca de patrocinadores, destacaram frases machistas no uniforme (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 5).

Em certa ocasião, alguns alunos nos deram algumas figurinhas repetidas e perguntaram se poderíamos colar na hemeroteca. Pensando que talvez na hemeroteca não tivesse lugar para tanta figurinha, tivemos a ideia de elaborar um álbum coletivo, colado na parede, onde todos pudessem contribuir colando suas figurinhas repetidas ou que não iam fazer falta. Um álbum veio junto com o jornal, outro uma professora doou, desmanchamos e colamos na parede formando as seleções (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 7).

Sobre o nosso álbum coletivo, lembro-me de um episódio que um aluno retirou mais de dez figurinhas e colou no álbum dele. De repente uns cinco alunos vieram contar para o professor sugerindo que ele fosse rigorosamente punido. Quando conversamos, o aluno disse que não sabia que não podia retirar e que não teria feito por mal. Obviamente compreendemos que se por um lado retirar as figurinhas que outros colegas colaram com o objetivo de contribuir com a confecção de um álbum coletivo, um álbum que estaria disponível para todos e todas da escola, por outro, sabemos que o preço das figurinhas, a vontade de colecionar e completar o álbum fazia com que muitos estudantes se sentissem tentados a retirá-las. Conversamos sobre isso nas aulas, calculamos por exemplo que em média eram necessários mais de trezentos reais para conseguir a quantidade de figurinhas do álbum e que, além disso, contando que algumas delas seriam repetidas, o colecionador iria precisar trocar ou bater figurinhas para completar. Por isso, destacamos em um cartaz ao lado do álbum que ele era uma construção coletiva, para aqueles que já estavam colecionando pudessem contribuir com suas repetidas, que de jeito nenhum estávamos solicitando que comprassem figurinhas, nem que precisaríamos necessariamente completá-lo (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 10-11).

Figura 49 – Álbum de figurinhas coletivo



Fonte: Imagem do autor

Nas aulas seguintes, os alunos e alunas relataram que não tinham cartas suficientes porque não eram tão baratas. Conversamos sobre o preço das cartas e que nas lojas, quanto mais poderosos são os *pokémons*, quanto mais raros, mais caras eram as cartas. Um dos alunos disse que não tinha cartas porque sua mãe tinha dito que com o preço de uma carta dava para comprar “um monte de comida”, as demais crianças caíram na risada. Nesse dia, fizemos uma pesquisa pelo celular e conversamos sobre o assunto. Mostramos que, realmente, a fala da mãe do nosso colega de turma não estava errada, o preço de um pacotinho com três cartas na banda de jornal próxima à escola era quatro reais e cinquenta centavos. Nas lojas de brinquedo, onde as coleções eram melhores, o valor de um *deck* podia chegar a quatrocentos reais. (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2019, p. 7).

Cada estudante confeccionou a quantidade de cartas que desejou e a parte mais interessante dessa produção foi perceber que mesmo os alunos e alunas que conheciam bem os personagens do desenho e do jogo decidiram inventar os seus próprios monstros. Outra coisa interessante que fizeram foi desenhar cartas de *pokémons* lendários que, como já tínhamos visto, eram cartas mais caras e difíceis de encontrar. Com as nossas cartas prontas, jogamos diversas vezes misturando no *deck* cartas compradas e cartas desenhadas pelos próprios estudantes (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2019, p. 9).

No caso do relato de experiência com o *K-pop*, foi significativo constatar que as crianças conheciam bem alguns grupos, idolatravam os artistas, mas pouco sabiam sobre o ritmo *pop* de forma geral, muito menos a respeito do contexto específico da Coreia do Sul. A

fim de demonstrar que o ritmo não era tão novo quanto pensavam, o professor apresentou, via atividades de ensino, outros diversos artistas *pop* bem mais antigos e de diferentes lugares do mundo. Também fez um movimento de incluir na tematização uma dança do leque coreana, que ocorre sem qualquer tipo de aproximação com a indústria cultural capitalista e com as noções de consumo que tanto influenciam o *K-pop*. Outra problematização importante aconteceu quando os estudantes investigaram sobre as regras e cláusulas das empresas proprietárias dos grupos de *K-pop*. O estranhamento foi tão grande que mesmo as crianças mais aficionadas no ritmo ficaram incomodadas.

Após assistirem muitos videoclipes, o professor resolveu mostrar às crianças videoclipes de outros cantores *pop*. Viram músicas do Michael Jackson que todos conheciam, inclusive sabiam partes da dança da música *Thriller*. Poucos conheciam Madonna e *Spice Girls*, nenhum deles conhecia Dominó e Menudo. A ideia foi demonstrar que, mesmo nos anos 1980, 1990 e 2000, a música *pop* e as danças coreografadas já aconteciam no Brasil e no mundo (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 4).

Outra problematização que o professor entendeu como importante foram os fins mercadológicos e capitalistas dos empresários e produtores, as formas de seleção dos artistas, bem como a organização e controle que esses empresários e o governo coreano exercem sobre os *idols*¹⁴³ (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 8).

Os alunos e alunas descobriram com a pesquisa que também existiam *J-Pop* (Japão) e *C-Pop* (China). Outra informação investigada foi sobre as produtoras que são proprietárias dos grupos e que, dessa forma, podem sim demitir e expulsar alguns artistas caso eles ou elas não cumpram seus “deveres”. Citaram o exemplo os *idols* HyunA e E’Dawn que foram demitidos da produtora quando assumiram publicamente o namoro. A gravadora *Cube Entertainment* alegou quebra de confiança. De forma geral os estudantes ficaram bastante incomodados, ao compreender que o motivo era bastante banal e que nos contratos tinham cláusulas bastante estranhas, tais como horário de fazer as refeições diferente para meninas e meninos da empresa, proibição de namoro, proibição de sair em casas noturnas, beber, fumar e até de tirar habilitação (RELATO DE *K-POP*, 2019 p. 9).

Retomando a tese de Vieira (2020) acerca do currículo cultural de negligenciar as questões capitalísticas, ainda que os discursos sobre “classe social”, “luta de classes”, “trabalhadores e burgueses”, “mais-valia” e “bens de produção” não estivessem diretamente presentes como conteúdos das aulas, na forma específica de uma “conscientização” sobre a ideologia capitalista, demonstramos que as atividades mencionadas incitam desejos, valores e traços subjetivos outros, para além daqueles relacionados com a subjetividade capitalística.

¹⁴³ Termo usado para denominar os artistas.

Dessarte, as experiências pedagógicas com a teorização cultural revelam ser absolutamente anticapitalistas, mas empreendem suas estratégias de luta de forma micropolitizada. Se considerarmos que, na análise dos autores supracitados, o capitalismo se nutre das subjetividades padronizadas com orientação individualizante e meritocrática, as experiências pedagógicas com a Educação Física cultural, ao potencializarem a diferença, as singularidades e o devir, atuam então, sobremaneira, como dispositivo micropolítico de deslocamento da produção subjetiva dominante.¹⁴⁴

As experiências pedagógicas com a Educação Física apostam na produção de subjetividades solidárias, materializadas em um empreendimento ético radicalmente democrático baseado na formação de alianças.

Em obra mais recente, Neira (2019, p. 16) afirma: “O que nos une é o compromisso com a democratização das relações vivenciadas com as práticas corporais e os conhecimentos que as circundam, a valorização das diferenças e a problematização do modo como são produzidas no meio social”. Defende que os grupos presentes nas instituições escolares se unam na luta comum pelo fortalecimento da democracia. “Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade não constrói consensos, pois prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador” (NEIRA, 2019, p. 86).

O desejo apontado pelo autor é que sejam incorporados ao currículo os conhecimentos dos grupos minoritários para que possam converter-se em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que equivale a dizer um ambiente coletivo baseado nos princípios da solidariedade e do poder compartilhado.

É assim que a defesa de uma Educação Física democrática e democratizante se fortalece, com base no diálogo, e que não é pouca coisa se considerarmos os tempos sombrios em que vivemos, quando se tornam cada vez mais escassas as oportunidades de realizar, divulgar e ocupar posições em “defesa do direito às diferenças” (NEIRA, 2019, p. 100).

Duarte e Neira (2020) descrevem que a teorização curricular pós-crítica anuncia a influência do currículo na formação dos sujeitos e suas identidades e na forma como interagimos e significamos o mundo. Ressaltam ainda o caráter político do currículo da

¹⁴⁴ Lembremos também que o currículo cultural não procura formar pessoas que dancem bem, joguem bem, lutem bem, ou que apresentem determinados padrões de comportamento. O que está por trás da proposta é a noção de vivência e de experiência descritas anteriormente.

Educação Física e argumentam que a prática corporal e as posturas que colocam em evidência certas maneiras de significá-la demonstram que os discursos em circulação influenciam as posições dos sujeitos não somente nas aulas de Educação Física, mas também em suas atividades cotidianas. Para tanto, resumem a proposta a partir de uma pedagogia engajada e consideram que o currículo cultural e seus/suas artistas têm sido ativistas políticos/as que persistem na luta pela afirmação das diferenças e pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática.

Neira (2020b) também anuncia a ideia de solidariedade, sustentando que, uma vez que não existem categorias individuais de significação, liberdade ou razão, pois são disseminadas pela linguagem e influenciam a configuração das subjetividades, a solidariedade desponta como referência para análise.

O conceito de solidariedade é tema bastante discutido na sociologia, na filosofia e na política e, mesmo nesses campos, o termo é polissêmico. Diante do uso cada vez mais frequente na Educação e na Educação Física, interessa-nos compreender a possibilidade da teleologia “sujeito solidário” numa perspectiva pós-estruturalista de educação.

Reconhecendo os limites e problemas do estudo etimológico das palavras,¹⁴⁵ ainda assim fizemos questão de analisá-la. Vimos que as primeiras versões sobre o termo “solidariedade” advêm de “sólido e consistente” (*solidus*, em latim). Do adjetivo derivam o substantivo *solum* (fundamento e apoio) e também os verbos *solidare* (consolidar, segurar, fazer sólido) e *solidescere* (fazer-se sólido, consolidar-se). Exercer a solidariedade implica fazer-se parte de algo maior, com o intuito de solidificar, consolidar, tornar uma relação sólida. Como já expusemos, o sentido etimológico pouco se adéqua ao contexto dos efeitos de uma Educação Física cultural, sobretudo quando evoca um tipo de comportamento unitário e totalizante, centrado num sujeito cognoscente. Ultrapassando essas primeiras significações, encontramos outras indicações do conceito, que agora apontam na direção de uma interdependência e superação do individualismo moderno. Conforme observamos, mesmo diante das dificuldades de enunciar um sujeito teleológico, algumas pesquisas com o currículo cultural estão voltadas para uma educação que almeja os sentidos de solidariedade mais triviais.

De acordo com o *Dicionário on-line Aurélio*,¹⁴⁶ refere-se a “quem está disposto a ajudar, acompanhar ou defender outra pessoa, numa dada circunstância”; alguém que “apresenta compadecimento com as dificuldades ou sofrimentos de outras pessoas”;

¹⁴⁵ Sabemos que o significado das palavras extrapola seu sentido original.

¹⁴⁶ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/solidariedade/>. Acesso em: 4 jun. 2021.

“identificação com as misérias alheias”; “conhecimento do sofrimento daqueles que são pobres”; “partilha de interesses e opiniões”; “manifestação desse sentimento com o propósito de ajudar”; “ajuda”; “amparo”; “apoio”. Pelo *Dicionário on-line Michaelis*,¹⁴⁷ “Acordo através do qual algumas pessoas se sentem obrigadas umas em relação as outras e/ou cada uma (individualmente) em relação às demais”; “Estado de uma ou mais pessoas que compartilham de modo igual, e entre si, as obrigações de um ato, empresa ou negócio e, por sua vez, arcam com as responsabilidades que lhes são particulares; interdependência”; “Identificação de pensamentos, ideias, sensações, sentimentos etc.”.

Almeida (2007) descreve que o conceito de solidariedade parece consensual, progressistas e conservadores utilizam o termo sem culpa. O perigo desse consenso é o de que o conceito passe a significar tudo e nada ao mesmo tempo. De acordo com o autor, a expressão “solidariedade” foi popularizada na década de 1980, quando Karol Wojtyła, polonês, torna-se papa na Igreja Católica, assumindo o nome de João Paulo II. Uma de suas primeiras encíclicas é justamente *Sollicitudo Rei Socialis*.¹⁴⁸ Ali a doutrina social da Igreja Católica é nitidamente construída a partir do conceito de solidariedade, definido como “uma determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum”. Referia-se a uma situação na qual cada sujeito responsabiliza-se por todos os demais, como uma comunhão entre irmãos. Vemos de imediato que, com o sentido etimológico, nesse comportamento cosmológico e metafísico, as relações de “compaixão” são próprias do sujeito e da bondade e caridade de cada ser humano.

No mesmo contexto, outro sentido do termo é veiculado pelo Solidarismo Francês e pelo Sindicato Solidariedade (*Solidarnosc*) da Polônia, passando então a designar, novamente, uma relação de “interdependência”, uma prática social de alteridade e de responsabilidade recíproca entre indivíduos.

Westphal (2008), identificando essas duas matrizes, uma “solidariedade social cristã” e outra “social de classe, dos trabalhadores”, afirma que, “apesar da origem jurídica do conceito, o sentido cristão tem forte influência desde os primórdios, é nele que os sentimentos de unidade entre as pessoas, independentemente de origem, nacionalidade, religião..., são alentados” (WESTPHAL, 2008, p. 44). Mais contemporaneamente, a autora descreve um sentido de solidariedade mais próximo das questões sociais, da civilidade e do reconhecimento civil, abrangendo uma sociedade absolutamente pluralizada. Nesse último

¹⁴⁷Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/solidariedade/>. Acesso em: 4 jun. 2021.

¹⁴⁸ Traduzido pelo autor como “Assistência Social”.

sentido, o reconhecimento seria das condições de justiça. Uma luta dos sujeitos por simetria. Honneth (1992, *apud* WESTPHAL, 2008) afirma que as relações “solidárias” são baseadas em estima simétrica, evocando a participação afetiva no que é individualmente especial na outra pessoa. “Simétrico” aqui significa que cada sujeito deve ter a chance de experimentar-se e vivenciar-se como valoroso para a sociedade, por meio de seus atributos, resultados e capacidades individuais.

Essa reflexão do reconhecimento implica, portanto, uma política inclusiva, que passa pela esfera psicológica, cultural, de participação social, tanto no âmbito da produção material (trabalho, renda...) como no do consumo, e também na esfera da segurança social (proteção social em todas as circunstâncias da vida: velhice, imprevistos pessoais, educação...). Enfim, aponta para uma subjetividade coletivizada.

Portanto, é possível identificar nas experiências com a teorização curricular cultural na Educação Física atividades, discursos que fazem alusão a esse tipo de traço subjetivo. Novamente, considerando a impossibilidade de prever seus efeitos, como descrevemos anteriormente, tais características compõem muito mais as atividades empreendidas, as estratégias de ensino, a qualidade dos conhecimentos, do que necessariamente uma subjetividade efetivada.

Isso foi interessante porque muitos estudantes tinham vergonha de lutar quando todos estavam olhando, mas, nos pequenos grupos, participavam apenas com quem tinham mais afinidade. Ao passo que as aulas aconteciam, os estudantes começavam a perguntar: “Como eu ganho?” “Pode puxar a roupa?” “Pode enforçar?” “Ele me chutou! Vale isso?” A ajuda partia de quem sabia, independente de quem fosse: estudante, estagiário ou professor (RELATO DE *JIU-JÍTSU*, 2019, p. 4)

[sobre o campeonato] Ninguém foi obrigado a participar, houve quem preferisse atuar como comentarista, técnico, massagista, torcedor. Na organização proposta, a vitória contava um ponto para a turma. No fim do segundo dia de lutas, a turma do 6.º B sagrou-se campeã. O clima continuou tranquilo e bastante solidário. É importante ressaltar que, apesar do campeonato, o objetivo nunca foi selecionar os melhores praticantes ou formar lutadores. Ainda que os campeonatos, por si, valorizem e enalteçam em demasia aqueles que vencem, é possível experimentar, sentir prazer, aprender e se aproximar mais das práticas corporais nesse contexto (RELATO DE *JIU-JÍTSU*, 2019, p. 11).

Não observamos qualquer fala discriminatória e/ou preconceituosa relacionada à prática. Desde o início, todos se relacionaram de forma empática e colaborativa durante as atividades. Isso foi notório quando se revezavam para buscar os tatames, compartilhavam os quimonos e faziam os “rolas” quando eram convidados. Uma das hipóteses é que as duas turmas estavam habituadas à Educação Física culturalmente orientada, na qual se

problematizam os preconceitos, exclusões e atos violentos (RELATO DE JIU-JÍTSU, 2019, p. 13).

Nesse íterim dos nossos estudos, fomos perguntando para os estudantes sobre os fundamentos do jogo, tais como passe, diferentes tipos de chute, cabeceio, carrinho e os diversos dribles. Conforme alguns alunos e alunas iam descrevendo, nos reuníamos em grupo e experimentávamos os gestos. Quem sabia mais se responsabilizava por ensinar e ajudar os que sabiam menos. Durante algumas aulas, aqueles alunos que já tinham participado de aulas de futebol em escolinhas nos ensinaram alguns exercícios de fundamentos do futebol (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 8).

A professora que nos acompanhou relatou que os responsáveis pelas crianças com deficiência agradeceram a oportunidade. Disseram que em muitos anos, em várias atividades (denominadas extracurriculares) as crianças não eram chamadas. Senti-me mal com essa informação, para mim, algo tão trivial, o direito dos/as estudantes e dever dos professores/as e da escola. Não tinham nada o que agradecer (RELATO DE ATLETISMO, 2019, p. 13).

Fica evidente a partir dessas e de outras passagens que as experiências aqui descritas instigam, valorizam, promovem, via estratégias de ensino, o compartilhamento de conhecimentos, atitudes colaborativas e coletivizadas. Dessa maneira, a perspectiva de solidariedade aqui veiculada recusa qualquer empreendimento moral, ontológico ou meramente corporativista. Em face oposta, a dimensão de solidariedade adotada vincula-se a um empreendimento ético dos sujeitos. Em outras palavras, as pessoas são incentivadas a agir coletivamente, a empreender escolhas coletivizadas, a ponto de serem capazes de avaliar os efeitos dessas escolhas em si e nos outros. Não o fazem por obrigação ou por coerção.

Butler (2018), tratando das formas de luta política e de reconhecimento das identidades de gênero e sexualidade, aduz que não existe relação interpessoal que não considere as condições sociais. A filósofa sustenta que a própria concepção da ação humana como universalmente condicionada implica que, quando fazemos a pergunta ética e política básica, “Como devo agir?”, logo fazemos uma referência implícita às condições do mundo e de ação que tornam esse ato possível. Ela questiona: “O que significa agir em conjunto quando as condições de ação conjunta estão destruídas ou entrando em colapso?” (BUTLER, 2018, p. 20). Ela mesma responde afirmando que esse impasse pode se tornar a condição paradoxal de uma forma de solidariedade social, uma reunião representada por corpos sob coação ou em nome da coação, quando a própria reunião significa persistência e resistência.

A obra em questão, “Corpos em aliança e políticas das ruas: notas de uma teoria performativa de assembleia”, descreve muito bem as novas formas de solidariedade, democracia e constituição de alianças de luta que consideram uma concepção subjetiva amplamente fundada na diferença e nas singularidades.

Para a autora, os tipos de solidariedade e ação também constituem uma forma de liberdade de assembleia ou de solidariedade implicada por essa liberdade, e isso também precisa ser reconhecido como uma forma ativa de resistência.

Isso inicia a possibilidade de desconstruir essa forma de responsabilidade individualizadora e enlouquecedora em favor de um *ethos* de solidariedade que afirmaria a dependência mútua, a dependência de infraestruturas e de redes sociais viáveis, abrindo caminho para uma forma de improvisação no processo de elaborar formas coletivas e institucionais de abordar a condição precária induzida (BUTLER, 2018, p. 19).

Dessa maneira, propõe um tipo de relação social que depende mais fortemente das ligações entre as pessoas do que de qualquer noção de individualismo, cujo objetivo, então, seria se opor às forças e aos regimes disciplinadores e reguladores que nos exporiam à condição precária.¹⁴⁹ Assim, para ser um participante da política, tornar-se parte de uma ação concertada e coletiva, uma pessoa precisa não apenas reivindicar a igualdade (direitos iguais, tratamento igual), mas agir e peticionar dentro dos termos da igualdade, como um ator em pé de igualdade com os outros. “Como quando as comunidades que se unem em assembleia nas ruas começam a encenar outras ideias de igualdade, liberdade e justiça diferentes daquelas a que se opõem. O ‘eu’ é assim ao mesmo tempo o ‘nós’, sem estar fundido em uma unidade impossível” (BUTLER, 2018, p. 38).

O que estou chamando de aliança não é apenas uma forma social futura; algumas vezes ela está latente ou, outras vezes, é efetivamente a estrutura da nossa própria formação subjetiva, como quando a aliança acontece dentro de um único sujeito, quando é possível dizer: “Eu mesmo sou uma aliança, ou eu me alinho comigo mesmo e com as minhas várias vicissitudes culturais”. O que significa apenas que o “eu” em questão se recusa a tornar secundário um estatuto de minoria ou lugar de condição precária vivido em favor de qualquer outro; é uma maneira de dizer: “Eu sou a complexidade que sou, e isso significa que me relaciono com os outros de maneiras essenciais para qualquer invocação desse ‘eu’” (BUTLER, 2018, p. 50).

¹⁴⁹ De acordo com Butler (2018, p. 135), o termo refere-se às vidas em vulnerabilidade, condições nas quais as vidas deixam de ser vivíveis, aqueles, por exemplo, “que estão encarcerados sem condições de recorrer aos devidos processos legais; os que vivem em zonas de guerra ou em áreas sob ocupação, expostos à violência e à destruição, sem ter segurança nem saída; os que são submetidos à emigração forçada, vivendo em zonas limítrofes, esperando que as fronteiras se abram para a chegada da comida e a perspectiva de viver com documentos; os que estão marcados por fazer parte de uma massa de trabalhadores considerada dispensável ou substituível, para os quais a perspectiva de uma vida estável parece cada vez mais remota e que vivem diariamente um horizonte temporal colapsado”.

Dessarte, assim como as noções mais contextuais de solidariedade, o conceito de aliança é um bom termo para ser invocado quando fazemos aproximações difíceis e imprevisíveis na luta por justiça social, política, econômica e, por que não, curricular.

Na sociedade, como dentro da escola, embora muitas vezes elas sejam motivadas por propósitos políticos diferentes, alguma coisa semelhante, não obstante, acontece: os corpos congregam, eles se movem e falam juntos e reivindicam determinado espaço como público. Em um primeiro momento, seria mais fácil dizer que essas manifestações ou, na verdade, que esses movimentos são caracterizados por corpos que se unem para fazer uma reivindicação em um espaço público. Deixamos de lado parte do objetivo dessas manifestações públicas, se não observamos que o próprio caráter público do espaço está sendo questionado ou até mesmo disputado.

Butler (2018) afirma que, quando pensamos acerca do que significa se unir em assembleia em uma multidão e sobre o que quer dizer se mover pelo espaço público de maneira a contestar a distinção entre o público e o privado, identificamos algumas maneiras pelas quais os corpos, em sua pluralidade, reivindicam, encontrando-os e produzindo-os por meio da apreensão e da reconfiguração da questão dos ambientes materiais. Assim, os corpos reunidos em assembleia articulam um novo tempo e um novo espaço para a vontade popular, não uma única vontade idêntica, nem uma vontade unitária, mas uma que se caracteriza como uma aliança de corpos distintos e adjacentes, cujas ação e inação reivindicam um futuro diferente.

Atentando-nos para as experiências pedagógicas com a teorização curricular cultural na Educação Física, a noção de aliança nos remeteu a uma ocasião bastante icônica:

Três meninos que não querem o *K-pop* ficam na arquibancada da escola, na beira da quadra, chamando os demais alunos de *gay*, *baitola* e *mulherzinha*, porque dizem que o *K-pop* é *Gay-pop*. Ficam a todo momento pedindo aulas de futebol, ou aulas divididas, de dança para as meninas e futebol para os meninos. Em duas ocasiões um deles desligou pela tomada o som que estava sendo usado nas danças. Algumas crianças dão risada, outras ficam bravas, reclamam e ameaçam contar para a professora da sala (pedagoga) que aparentemente esses alunos têm medo (DIÁRIO DE BORDO, 13/08/2019).

É importante dizer que antes esta turma tinha feito *parkour* e voleibol e, nessas práticas corporais, o pequeno grupo que insistia em encerrar a temática tinha participado ativamente, deixando a maioria das meninas da turma em uma condição de antagonistas. Agora que o tema não era do interesse deles, faziam de tudo para encerrá-lo. Resistiam! [...] (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 6).

Eles saíam das aulas, ficavam distantes, na parte de cima das arquibancadas do pátio. Quando não, sentavam no chão, perto da caixa de som esperando

um momento de distração das demais pessoas para desligar o som. Faziam umas duas ou três vezes por aula. Conseguiram até que as estagiárias questionassem se não seria melhor promover outra tematização, o que não foi cogitado. Mesmo que o tema *K-pop* fizesse mais sucesso com algumas meninas do que com os meninos, foi importante demarcar a possibilidade de tematizarmos questões que alternassem os grupos que mais participavam das aulas. Teve gente que dançou *K-pop* que nunca (em três anos) tinha participado efetivamente das discussões da Educação Física (DIÁRIO DE BORDO, 19/08/2019).

Agora outros alunos participam das coreografias. Dançam as outras músicas de pop, sobretudo a música *Thriller* do Michael Jackson, uniu alguns meninos juntos com as meninas fãs do *K-pop*. As provocações continuam, mas de forma geral as pessoas não ligam quando são provocadas. Os meninos que desligam o som desistiram dessa estratégia e quando falam de *Gay-pop* são chamados de homofóbicos (DIÁRIO DE BORDO, 02/09/2019).

Engraçado observar que os meninos que chamavam os demais de *gay*, que denominavam o ritmo de *gay-pop* e que desligava o som, todos eles, inclusive o que mais atuava dessa forma, estão fazendo o leque de cartolina para dançar a dança do leque coreano. Aparentemente, percebeu que a tematização não ia mudar e, de alguma forma, ficou interessado em confeccionar o leque (DIÁRIO DE BORDO, 23/09/2019).

Figura 50 – Aluno confeccionando um leque para a dança



Fonte: Imagem do autor

Diante de tais questões, é importante a discussão sobre democracia radical compreendida pela autora em “Alianças *queer* e política anti-guerra” (BUTLER, 2017). Nessa concepção, estar comprometido com a vida numa democracia significa que eu, que você, concordamos em viver com aqueles que nunca escolhemos, em estar vinculados por obrigações com aqueles que não são totalmente reconhecíveis para nós, honrar os direitos daqueles que abalam nossas pressuposições sobre o que significa ser um corpo.

Quaisquer que sejam as lutas ou aversões pessoais que tenhamos, elas não formam uma base política legítima. A única posição que afirma a democracia é aquela que permaneço obrigado àquele que não conheço, àquele que me é estranho, àquele que eu não conheço totalmente ou compreendo. Quando consideramos o que significa viver em uma democracia radical que inclui minorias sexuais e de gênero, reconhecemos que devemos honrar nossas obrigações para com aqueles que desafiam nosso modo de ver, quem nos demanda entender o domínio da vida humana, da sexualidade humana, do desejo, do amor (BUTLER, 2017, p. 41).

Nessa perspectiva, Butler (2017) convida-nos a pensar numa perspectiva de aliança e de solidariedade que se constitui em viver com aqueles que não são imediatamente como nós mesmos, que nos desafiam a pensar novamente sobre possibilidades humanas que não são as nossas. Esforçamo-nos, desse modo, quando buscamos entender tradições religiosas que não são as nossas, histórias sociais que são invisíveis dentro das nossas, práticas sexuais e identidades que não são aquelas que conhecemos.

Diz que afirmar a democracia radical é estar aberto a um futuro que não é ainda totalmente conhecido sobre o outro e talvez nunca possa sê-lo. Talvez, se há uma ética na democracia, é aquela na qual nunca capturo ou conheço totalmente aquele outro que não é igual a mim, mas me comprometo em honrar aquela vida e a insistir no valor daquela vida, a qual é a vida da liberdade incorporada e sua permanente reivindicação por igualdade e justiça (BUTLER, 2017).

Por fim, ressaltamos que a aproximação dessas últimas concepções de solidariedade, alianças e a democracia radical com a teorização curricular cultural da Educação Física carece de mais pesquisas e estudos, especialmente em contextos de lutas de resistência das subjetividades consideradas precárias.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Não obstante, é importante mencionar que essa discussão simplesmente não existe em outras propostas curriculares.

Diferentemente dos currículos tecnicistas e críticos, as experiências pedagógicas descritas encontram certa dificuldade de enunciar um sujeito teleológico bem definido.

Como exposto *supra*, as pesquisas com a Educação Física cultural revelam uma grande variedade de termos para se referir aos sujeitos almejados pelas atividades pedagógicas desenvolvidas. Todavia, não há exatamente um consenso sobre o uso dos vocábulos “respeito”, “diálogo”, “luta”, “afirmação”, “sensibilização”, “reflexão”, “dar voz” e “abertura”. Mesmo quando se referem a conceitos fundamentais sobre a teleologia da proposta, entre elas “democracia”, “solidariedade” e “diferença”, os estudos citados fazem diferentes usos quando não preferem articular apenas uma dessas palavras.

Portanto, não queremos dizer que as pesquisas em questão fogem dessa discussão ou fazem-na de forma mal elaborada. Não é essa a dificuldade. Nossa hipótese sobre o problema de enunciar um sujeito almejado perpassa pela desconfiança das teorias pós-críticas em produzir um tipo de subjetividade totalizante, estável, coerente e duradoura. Nessa perspectiva, considera-se que qualquer prática de subjetivação é uma produção complexa, contextual, provisória e que não pode ser mensurada de forma exata.

Relembrando os termos de Guattari (2000, p. 11), a subjetividade é plural, ela não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca. Ainda de acordo com o autor, em certos contextos sociais e semiológicos, a subjetividade se individualiza, ou seja, uma pessoa é vista como responsável por si mesma e se posiciona em meio a diversas relações de alteridade regidas por aspectos familiares, culturais, jurídicos, locais, entre outros. Nesse sentido, indivíduo e coletivo não são objetos dados, eles se constituem no entrecruzamento de diferentes instâncias.

Prestes (1997), ao identificar a incompatibilidade das concepções pós-metafísicas com a totalização dos fins da escolarização, diz que se impuseram na educação uma quebra de suas ilusões humanísticas e a perda de confiança na certeza do aperfeiçoamento moral, emergindo a descentração do sujeito, por meio de uma pluralidade de perspectivas. Todavia, para a autora, ocorre uma enorme dificuldade de desvencilhamento da metafísica na educação. “Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não temos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação” (PRESTES, 1997, p. 90).

Se a metafísica foi generosa na formulação de ideais e fecundou o solo pedagógico com ilusões, a isso também corresponde a necessária volta da desilusão, sem apostar num padrão de homem virtuoso, tirado da essência do

incondicionado. Desse modo é preciso reconhecer que grandes conceitos tributários da metafísica como natureza humana, consciência transcendental, essência, entre outros, os quais indicavam ao fazer educativo um caminho correto e seguro, perdem, com a crise da metafísica, sua validade, mas permitem, por outro lado, inúmeras possibilidades de ação pedagógica (PRESTES, 1997, p. 90).

Para a autora, é preciso reconstruir outro sentido para nossas ações, tendo em vista que sem essa metafísica as mudanças não são totalizantes, mas diversas e se dão em espaços mais limitados.

Silva (2000), em “Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica”, afirma que poucos acreditam, hoje, numa visão transparente da sociedade, a qual, para começar, supõe uma concepção de sociedade como única e unificada. Além disso, a soberana posição de uma “consciência crítica” baseia-se no pressuposto da existência de uma teoria total da sociedade que se torna insustentável num contexto no qual as metanarrativas de qualquer gênero são olhadas com profunda desconfiança. O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda.

O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e a sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la. O sujeito crítico da pedagogia crítica é a réplica perfeita do sociólogo crítico da educação que, de sua posição soberana – livre dos constrangimentos que produzem a turvada compreensão da sociedade que têm os indivíduos comuns –, vê a sociedade como se vê um mecanismo de relógio, tornando-se apto, assim, a consertá-la. Esta rica e querida fórmula já não nos parece tão tranquila (SILVA, 2000, p. 13).

Silva (2006; 2011) descreve que no pós-estruturalismo o sujeito é fruto da linguagem, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. Nessa ótica, o sujeito só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social. Portanto, não existe, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência de um eu consciente, livre e autônomo. Ainda nessa compreensão, Louro (1997) e Corazza (1997) descrevem que as teorias pós-críticas problematizam as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas, bem como duvidam dos discursos salvacionistas da psicologia do desenvolvimento, dos efeitos das atividades integradoras ou cooperativas.

A dificuldade de enunciar advém, então, da compreensão da complexidade dos processos subjetivos e da recusa de narrativas totalizantes como a de “formação integral”

presente tanto na BNCC (BRASIL, 2018) quanto no “Currículo da Cidade” (SÃO PAULO, 2019). Pesquisando a respeito da perspectiva de educação integral, aprendemos com Gallo (2012) que, durante a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, essa consolidação ocorreu em torno do conceito de educação integral e foi se delineando na produção teórica de anarquistas como Proudhon, Bakunin, Kropotkin.¹⁵¹

Gallo (2012) afirma que, politicamente, a educação integral define-se já de saída: baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos em uma sociedade desigual, na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação, e não de manutenção desta sociedade.

Naquela perspectiva, a educação integral é o caminho para a superação e um passo na transformação dessa sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, deseja desenvolver as faculdades intelectuais, mas também as faculdades físicas, harmonizando-as. Além disso, almeja ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social.

Todavia, o autor aponta que hoje em dia diferentes concepções políticas e sociais ressignificaram as finalidades da proposta. Com isso, outros argumentos revelam um descompasso da Educação Integral com os dias atuais. Começemos por afirmar que Deleuze recusa a ideia moderna de indivíduo, como sujeito autocentrado, autônomo e monolítico. Segundo ele, esse conceito já não faz sentido. Nos dias de hoje, não se compreende mais o ser humano como uma unidade sólida e indissolúvel. As noções modernas de sujeito e de indivíduo foram postas em xeque e desconstruídas, a filosofia contemporânea aposta mais fortemente na diferença do que na identidade. Desse modo, Gallo (2011) questiona: “Qual o sentido de se falar, neste contexto, em uma ‘formação integral’?”.

Para o filósofo, com o qual compactuamos, falar em educação ou em pedagogia hoje implica, assim, pensar em matéria de singularidades, não mais de sujeitos ou indivíduos. A singularidade é sempre parte de um múltiplo (ou de um coletivo, se preferirmos essa palavra, para dar uma conotação mais política), indissociável da multiplicidade. Por isso, é preciso e é urgente inventar uma nova escola, ou reinventar a escola.

¹⁵¹ Afirma que também presentes em concepções de pensadores socialistas, movimento operário, aquelas animadas por uma concepção cristã católica, aqueles presentes no escolanovismo e no integralismo brasileiros e a dos CIEPs do governo Brizola no Rio de Janeiro na década de 1980, idealizadas por Darcy Ribeiro.

Nesta reinvenção, também a educação integral precisa ser ressignificada. Um caminho possível é o de tomar o ser humano não mais como unidade, mas como multiplicidade em constante transformação. Educar integralmente já não significa educar o indivíduo em sua inteireza, em sua integralidade, mas proporcionar um processo educativo singularizante, no qual cada estudante possa viver seus próprios encontros e produzir seus aprendizados, em relação solidária com seus colegas e com os educadores. Uma educação integral que poderia ser compreendida como uma “pedagogia rizomática”, na qual uma multiplicidade de fatores e processos é colocada à disposição do estudante, de modo a que ele aprenda a fazer suas escolhas, produzir suas conexões, construir seu processo de aprendizagem em meio ao múltiplo e ao diverso (GALLO, 2011, p. 2).

Não obstante, diante do cuidado com a enunciação de uma teleologia das experiências com a Educação Física cultural, observamos uma desconfiança de qualquer concepção de sujeito ancorada na relação direta entre causa e efeito. Portanto, em maior quantidade nas pesquisas, artigos e nos relatos de experiência aqui utilizados, o que identificamos são detalhadas descrições sobre o tipo de conhecimento veiculado, bem como as estratégias educacionais empreendidas. Se elas promoverão certas transformações ou se terão força de intervir nos processos subjetivos mais duradouros dos sujeitos, isso é encarado como uma possibilidade, e não uma certeza.

Como se observa, uma vez posto em ação, o currículo cultural da Educação Física potencializa a pedagogia da diferença. Quando se defrontam com várias representações acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam, os estudantes percebem as múltiplas formas de dizê-las e afirmá-las. Mediante a problematização, se dão conta de que suas verdades são produzidas culturalmente, tal qual o modo como cada um aprendeu a falar de si e do Outro (NEIRA, 2018, p. 21).

Por conta do gênero literário, alguns artigos científicos publicados a partir dos relatos aqui expostos descrevem um pouco mais diretamente os tipos de sujeitos desejados pela perspectiva cultural, os quais demonstram certo alinhamento dessas experiências com as pesquisas mencionadas na primeira virtualidade dos sujeitos almejados.

Como tentamos descrever, a perspectiva cultural procura valorizar e promover a diferença, afirmando que ela é produzida discursivamente, em contraponto a certas identidades dominantes. Pragmaticamente falando, a diferença adentra o currículo cultural de Educação Física quando este defende que não existem identidades, conhecimentos, identidades, modos de viver, conteúdos, gestos, melhores ou piores, mais adequados ou menos adequados (BONETTO, 2019, p. 72).

No âmbito da Educação Física cultural, busca-se, por meio de atividades de problematização, questionar certos discursos excludentes e preconceituosos,

desestruturando metanarrativas que impedem a diferença e as múltiplas subjetividades (BONETTO, 2021a, p. 37).

Em suma, a perspectiva da multiplicidade pode ajudar a pensar as experiências pedagógicas, tornando-as mais democráticas e mais sensíveis às diferenças, pois, na multiplicidade, respostas totalizantes não definem a experiência humana nem as práticas corporais e, assim, o mundo deixa de ser apenas compreendido (reproduzido) pelas disciplinas escolares, podendo, também, ser recriado (BONETTO, 2021a, p. 45).

Dessarte, as atividades que incitam processos democráticos e solidários, sensíveis às condições de diferença, exemplificam muito bem os desejos e os anseios da perspectiva cultural, mas, ao considerarem os demais agenciamentos de que o indivíduo participa, os escritos acabam deixando sempre em aberto, ou em suspeição, a relação direta entre as atividades e os valores almejados com o “tipo” de sujeito que as pessoas se tornam após essas experiências.

As investigações realizadas ao longo das atividades de ensino dão a perceber que as significações decorrem das conjunturas de emergência dos discursos sobre o tratado. Por conseguinte, é provável que os estudantes reconheçam as estratégias empregadas para tornar hegemônicos determinados significados alusivos às práticas corporais, ao mesmo tempo em que outros são negados, desprezados ou esquecidos. Quem sabe, com isso, se percebem sujeitos em meio ao jogo do poder cultural (NEIRA, 2018, p. 21).

Reconhecendo as limitações e potencialidades da ação pedagógica, procuramos contribuir com a formação (pós) crítica dos/as alunos/as, incentivando as análises pessoais, as histórias de vida, a problematização dos discursos, bem como a compreensão mais ampla dos contextos históricos, econômicos e culturais do futebol e do evento da Copa do mundo de futebol masculino (BONETTO, 2019, p. 125).

A presente pesquisa não teve o intuito de reificar os resultados. Não há qualquer intenção de afirmar que os mesmos efeitos devam ocorrer em outros espaços e com outros estudantes. Nesse sentido, não se deseja universalizar ou estabelecer quais encaminhamentos pedagógicos devam ser desenvolvidos para que outras pessoas, em outras escolas, possam deles se apropriar com o intuito de “mudar” os estudantes (NEVES; NEIRA, 2020, p. 16).

Analisando as experiências com a teorização curricular cultural, constatamos novamente a dificuldade do estabelecimento de uma subjetividade determinada e identificada. Considerando apenas os relatos de experiência, apenas quatro textos que fizeram menção direta aos sujeitos almejados:

Diante deste quadro, além dos gestos, regras, formas de competir e outros elementos mais técnicos do esporte, comentamos e problematizamos

assuntos bastante relevantes com vistas à formação de sujeitos solidários e capazes de analisar criticamente a nossa sociedade. Isso ficou claro observando as leituras e colagens das reportagens que os alunos e alunas trouxeram para a elaboração da hemeroteca (RELATO DE FUTEBOL, 2018, p. 10).

Assim, buscamos no texto aquilo que acreditamos que potencializa uma educação crítica e engajada na formação de sujeitos solidários, sensíveis às infinitas condições de diferença (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2019, p. 2).

Por mais algumas aulas ressaltamos que era comum que as danças tradicionais reproduzissem determinados papéis sociais, bem como funções específicas para homens e mulheres. Mas, no âmbito escolar, estávamos abertos a ressignificar toda prática cultural, tornando-a mais sensível às inúmeras condições com que a diferença dos alunos e alunas se apresenta (RELATO DE CARIMBÓ, 2018, p. 11).

Diferente do que ocorre nas escolinhas de esporte, nas academias, projetos de formação de atletas, centros de treinamento e clubes, na Educação Física escolar não há preocupação com performance ou alto desempenho. Os objetivos devem se dar em relação ao projeto pedagógico da instituição, tratando-se de objetivos pedagógicos, relacionados com a formação de cidadãos democráticos, solidários, críticos e demais subjetividades apontadas pelo projeto educacional (RELATO DE JIU-JÍTSU, 2019, p. 14).

Ao recusarem as subjetividades dominantes derivadas da racionalidade moderna e, concomitantemente, considerando toda a complexidade e contextualidade do processo de produção de subjetividades, os relatos de prática se encerram com avaliações e considerações relembando muito mais os tipos e conhecimento veiculados, ou seja, o que foi vivenciado, discutido, aprofundado e ampliado, do que necessariamente o efeito deste nas subjetividades.

Encerramos a experiência com uma avaliação bastante positiva, elaborada a partir de todos os registros que fizemos durante o semestre. Indicamos que a atribuição de notas não considerou quem dança bem, ou quem participa mais das aulas. Os registros indicam um aumento qualitativo e quantitativo na participação de todos os envolvidos. Pensamos que os resultados obtidos extrapolaram a mera apresentação de uma coreografia em um evento escolar. Ampliamos consideravelmente nossos saberes em relação ao carimbó e todo espectro cultural que o envolve. Aprofundamos os conhecimentos sobre as músicas, os gestos, o contexto histórico e cultural da prática tematizada. Por fim, ressignificamos a dança, adaptando e criando gestos e coreografias que se tornaram singulares, tudo isso sem que descontextualizássemos toda rica produção cultural já existente sobre o carimbó. Trata-se de um movimento complexo, sempre duplo de (re)produção, reconhecimento e promoção, cópia e criação (RELATO CARIMBÓ, 2018, p. 11-12).

Por fim, a avaliação da experiência pedagógica chamou atenção para a necessidade de problematizar e adensar os conhecimentos sobre a prática corporal selecionada para estudo. Percebeu-se necessário não apenas trazer para dentro do ambiente escolar as práticas corporais que estão em evidência

ou que as crianças têm se apropriado tal como indica um dos princípios ético-políticos do currículo cultural de Educação Física – reconhecer a cultura corporal da comunidade (RELATO DE *K-POP*, 2019, p. 13).

Outro aluno que é negro disse que a origem do nome dele também vinha da África e que a família dele já tinha contado histórias sobre os povos do continente africano. Importante dizer que esse aluno tinha muitas dificuldades de acompanhar as atividades de classe e ficou completamente encantado pelo atabaque. Destaca-se que em nenhuma das aulas até esse momento ele tinha participado de forma tão intensa das práticas ou das discussões. Nessa aula foi bem diferente (RELATO DE *SAMBA*, 2019, p. 15).

É possível afirmar que algumas crianças conheceram mais sobre os elementos do desfile das escolas de samba, conheceram os instrumentos, puderam tocá-los e ouvi-los. Falaram sobre os personagens da escola de samba, o papel que cada um tinha no desfile, bem como as questões históricas que envolvem essa prática corporal. A visita dos dois professores sambistas foi fundamental para a qualidade da experiência curricular. Com eles, o samba ficou mais agradável, encantador e bastante relacionado com a história dos povos africanos e afro-brasileiros (RELATO DE *SAMBA*, 2019, p. 15-16).

No final, assim como tentamos durante toda a experiência curricular, conversamos sobre o que tínhamos tematizado, o que tínhamos aprendido sobre o *funk* e a dança. Muitos falaram que antes tinham medo ou preconceito de participar das aulas porque acharam que ia dar problema. Outros disseram que aprenderam sobre as questões históricas do *funk* e que ele é um ritmo antigo, que vem se transformando. Algumas crianças mencionaram ter aprendido mais sobre o “Passinhos dos Maloka”, passaram a reconhecer os nomes e alguns criaram seus próprios passos (RELATO DE *FUNK*, 2019, p. 12).

Como estávamos próximos ao término do ano letivo, pouco conseguimos avaliar da última visita pedagógica. Ficamos apenas com o que conversamos no ônibus enquanto voltávamos, encharcados, à escola. Pensando bem... estávamos cientes das aprendizagens, das interações, das experiências vivenciadas e de que tudo isso, mesmo que quiséssemos, não caberia nas nossas explicações. De tal modo, finalizamos a tematização do atletismo, sem muitas despedidas, provavelmente, compreendendo-o melhor, no plural – atletismos, a partir de sua multiplicidade de formas (RELATO DE *ATLETISMO*, 2019, p. 17).

Reconhecendo que as relações de gênero e sexualidade foram pouco analisadas e discutidas, seguindo as indicações dos colegas do GPEF, o professor apresentou três vídeos aos estudantes. Um deles mostrava que, ao longo da história, as roupas e vestimentas mudaram muito e que esse movimento é absolutamente normal. As diferentes tendências transformam os hábitos e costumes, logo, transformam as roupas também. Os outros dois vídeos abordavam roupas “agênero”, isto é, criadas de modo a não refletir o gênero de quem as usa. Os apresentadores usavam diversas peças de roupas, de saias a chapéus e regatas. Por isso, após assistirem, os estudantes queriam saber se eles eram *gays*. Outros alunos disseram que eles deviam ter prestado atenção no vídeo, pois dizia que as roupas agênero não eram

necessariamente de gays, *trans* ou lésbicas (RELATO DE GINÁSTICA RÍTMICA, 2019, p. 8).

Avaliando as atividades desenvolvidas nessa experiência curricular, podemos afirmar que a tematização das brincadeiras de desenhos animados se deu sempre a partir da fala dos estudantes sobre as brincadeiras e os brinquedos. Tudo, inclusive os registros pedagógicos, foi pensado a partir do que emergia do conhecimento que os alunos e alunas possuíam (cartas, regras, características dos personagens e máscaras). É possível notar que eles e elas aprenderam e criaram muitos elementos, sobretudo, os gestos e as diferentes formas de brincar com os desenhos animados. A utilização de um espaço que era proibido também foi algo marcante para algumas crianças, isso ficou muito claro quando disseram que a atividade que eles e elas mais tinham mais gostado foi a caçada *Pokémon* no “morro” (RELATO DE BRINCADEIRAS, 2019, p. 11).

Outrossim, Vieira (2020), ao propor uma compreensão de educação menor para o currículo cultural, escreveu que esta é entendida como um exercício de produção de multiplicidades, de atos singulares que se coletivizam desenvolvendo devires que implicam hecceidades.

O compromisso é por uma educação baseada em projetos coletivos sem teleologia, sem sujeitos determinados *a priori*. Assim, na educação menor, o professor faz uma escolha por todos aqueles *com quem* realiza o trabalho pedagógico, não há atos educativos solitários, toda singularização é coletiva, produção de multiplicidades. É uma educação na qual não há sujeito individual, apenas agenciamentos coletivos como máquinas de resistência (VIEIRA, 2020, p. 81).

Ao concordarmos com o autor, não queremos dizer que as experiências pedagógicas com a teorização cultural não produzem efeitos na subjetividade dos sujeitos participantes, muito menos que a Educação Física se descompromete ou não tem intenção nenhuma de formar determinados tipos de sujeitos.

Defendendo uma tese semelhante, Oliveira e Neira (2019) explicam que o sujeito desejado pelo currículo é uma aposta, não uma sentença. Consideram também que os processos de subjetivação envolvem não só a projeção de um sujeito desejado, mas também o desejo de que os sujeitos, nas relações consigo mesmos, desejem para si as posições projetadas. No entanto, como esse elemento é imprevisível, incerto, sugerem que talvez devêssemos ampliar o foco dos questionamentos que usualmente têm sido feitos no âmbito do debate curricular da Educação Física, os quais, em sua maioria, incidem sobre os modos de ser intencionados pelos currículos e os pressupostos que esses modos invocam.

O fato é que nossas discussões curriculares voltam-se, nomeadamente, para as posições de sujeito aventadas pelos dispositivos curriculares – sujeito

atleta, sujeito saudável, sujeito ativo, sujeito autônomo, sujeito crítico, sujeito solidário, sujeito adequadamente desenvolvido, sujeito que afirma o direito à diferença... –, mas raramente interrogam as maneiras pelas quais os estudantes respondem aos apelos que lhes são feitos por esses dispositivos. São convencidos por eles? Escapam deles? Recusam-nos? Reelaboram-nos? (OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p. 17).

Citando Foucault, os autores sustentam que, se o poder/governo e liberdade/resistência são elementos que compõem um ao outro, se não há “[...] relações de poder sem pontos de insubmissão que, por definição, lhe escapam” (FOUCAULT, 1995, p. 248 *apud* OLIVEIRA; NEIRA, 2019), então as investidas dos currículos constituem-se como apostas, que, como tais, não são capazes de assegurar os sujeitos que delas resultarão. Assim, dizer que as subjetividades são imprevistas não é enxergar essa imprevisibilidade como algo que haverá de ser produzido externamente a esquemas de saber-poder, pois elas são imprevistas porque refletem esses esquemas, porque não são definitivamente capturadas por eles, tensionam-nos, fraturam-nos e, talvez, passam a ocupar outros esquemas. Portanto, as experiências curriculares com o currículo cultural de Educação Física, ao recusarem identidades e teleologias da racionalidade moderna e dominantes do âmbito escolar, posicionam-se num delicado e instável lugar de assunção dos limites das práticas pedagógicas no que tange às subjetividades. Por essa razão, há certa dificuldade de enunciar um sujeito, tal como outras propostas fazem.

As experiências pedagógicas inclinam-se para um projeto educacional que radicaliza a experiência subjetiva, a ponto de direcionar-se para um tólos bastante aberto, que é a produção de subjetividades não-fascistas.

De acordo com Gomes, Almeida e Bracht (2010), a escola e a Educação Física não se constituíram em um lugar muito propício à diferença, à estranheza, ao que não era ortopédico, disciplinado e eficiente, pois tudo aquilo que fugia ao modelo de ordem proposto (fortemente vinculado ao desenvolvimento de uma sociedade produtiva) teve sua alteridade abalada em função das pressões homogeneizadoras de correntes da forma escolar calcada na ordem.

Analisando parte das propostas curriculares da área, Bonetto, Neves e Neira (2017) apontam que as perspectivas gestadas no fim do século XX baseiam-se em propostas conservadoras, fundamentadas tanto na assimilação das diferenças ou na apropriação humanística, respaldada na crença da igualdade, independentemente de outras questões como etnia, gênero, habilidade, sexualidade. A conclusão dos autores é a de que, nessas três

propostas, denominadas na área de desenvolvimentista, psicomotora e crítico-superadora, o que se busca é integrar os diferentes à cultura dominante, para que todos possam competir na sociedade capitalista moderna – ou, como é o caso da última, emancipar-se. Em suma, exceção às propostas críticas, nas demais (desenvolvimentista, psicomotora, esportivista e da promoção da saúde) não há engajamento algum com a transformação social pela via da tematização das práticas corporais; passam ao largo de discursos que geram preconceito, discriminação, injustiça, desigualdade e condições de vida degradantes de grande parcela dos cidadãos.

Não por acaso, Bonetto e Vieira (2021, p. 5) indicam possíveis linhas de força do campo da Educação Física que fazem das propostas tradicionais concepções microfascistas:

Ainda que acentuemos o peso da afirmação, não se trata de uma tese notadamente nova. O argumento central é que a Educação Física contemporânea apresenta propostas que sufocam as expressões do diferente, com objetivos normalizadores ancorados em perspectivas que relacionamos com as características fascistas. O que reforça a necessidade de pensarmos alternativas para o componente escolar.

Os autores pontuam que o termo fascismo voltou ao vocabulário popular com muita força. No livro *A anatomia do fascismo*, Paxton (2007, p. 36) afirma que o fascismo (de origem latina, *fasces*, significa feixe, autoridade e unidade do Estado) é “uma série de processos que se desenrolam ao longo do tempo, e não como expressões de uma essência fixa”. De forma geral, o fascismo se constitui como um comportamento marcado por uma preocupação com o declínio, humilhação e vitimização de uma comunidade, contexto em que um grupo de militantes nacionalistas, alinhados às elites tradicionais, se juntam para caçar os diferentes, o que os leva a abandonar as liberdades democráticas e “perseguir objetivos de limpeza étnica e expansão externa por meio de uma violência redentora e sem estar submetido a restrições éticas ou legais de qualquer natureza” (*apud* BONETTO; VIEIRA, 2021, p. 358-359).

O cientista político e professor Bray (2019), no livro *Antifa: o manual antifascista*, rejeita a concepção histórica que visa limitar o fascismo a um período e a um regime político que se esgota ao final da Segunda Guerra Mundial. Para o autor, o fascismo é um movimento trans-histórico de práticas de extrema-direita que combinam o nacionalismo, a supremacia branca e a supressão das liberdades. O historiador afirma ainda que o movimento fascista contemporâneo se atualiza, ele nunca desaparece. Cita diversos partidos, grupos e políticos da Europa e dos Estados Unidos. Com destaque para política do ex-Presidente Donald Trump, o

autor relaciona o fascismo com racismo, machismo, xenofobia, políticas antimigratórias, imperialismo, neoconservadorismo e propostas liberais da nova direita.¹⁵²

Benjamin (1996) sugere entender o fascismo como uma experiência sensorial, mas não apenas com tendência à guerra e à violência. O ensaísta e filósofo alemão indicava que o fascismo era um estado de exceção, ou, ainda, uma experiência decadente e a decadência da experiência. Essa forma política almejava, ou melhor, o sonho que ofertava a seus entusiastas era o da restituição de um mundo puro, povoado por homens e mulheres saudáveis, protegidos de toda degenerescência, contraprodutividade e cosmopolitismo da vida moderna.

Usado para designar uma série de condições, políticas e subjetividades, o termo é bastante heterogêneo, visto que foi ressignificado inúmeras vezes, superando os sentidos ancorados historicamente nas experiências fascistas na Itália de Mussolini e na Alemanha nazista de Hitler. Importante destacar que a análise desses três intelectuais sobre o fascismo privilegia dimensões históricas, sociológicas, políticas ou como uma experiência decadente. Em comum, os autores insistem na pluralidade do fenômeno e na diversidade de sua ocorrência.

Neira (2019) encerra o livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica* dizendo que o currículo cultural é uma proposta contra hegemônica, combatida ferozmente por setores à direita e, por incrível que pareça, à esquerda. Assim, mais do que nunca, para a efetivação da justiça social exige-se uma atitude curricular antifascista. Todavia, não discorre exatamente quais seriam essas atitudes.

Em outra obra, Neira (2020b) cita que a Educação Física cultural potencializa o contato com diversos conteúdos, não apenas os hegemônicos e legitimados que preenchem os currículos tradicionais. Assim, enuncia que não existem valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, uma vez que essa condição é apenas discursiva e varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia, a perspectiva cultural auxilia na luta contra o fascismo social.

Com base em Santos (2010), o autor afirma que a expressão “fascismo social” faz alusão a um regime de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o privilégio de vetar a vida e o modo de viver da parte mais fraca. Adensando essa discussão, Santos (2010) disserta que o fascismo social pode existir tanto em sociedades do

¹⁵² No prefácio à edição brasileira, Acácio Augusto e Matheus Marestoni citam que a ameaça fascista nunca esteve tão presente no planeta quando nos últimos dez anos. Para eles, o Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, expressa e vocaliza questões que caracterizam a sociedade brasileira média: a misoginia, o racismo tropical e o nacionalismo ridículo submisso à influência dos EUA nos países da América do Sul. Então, “o bolsonarismo é uma versão tropical da *alt-right* planetária” (BRAY, 2019, p. 17).

Norte como do Sul e caracteriza-se pela crise do contrato social, ou seja, pela ideia de que noções como as de igualdade, justiça, solidariedade e de universalidade deixam de ter valor e que a sociedade como tal não existe, mas, sim, simples indivíduos e grupos sociais em prossecução de seus interesses.

Ampliando ainda mais o conceito, aprofundemos na noção de fascismo a partir das concepções ligadas à regulação extrema dos modos de vida:

Ao lado do fascismo dos campos de concentração – que continuam a existir em inúmeros países, desenvolvem-se novas formas de fascismo molecular: um *banho-maria* no *familialismo*, na escola, no racismo, nos guetos de toda natureza, supre com vantagens os fornos crematórios. Por toda parte, a máquina totalitária experimenta estruturas que melhor se adaptem à situação: Isto é, mais adequadas para captar o desejo e colocá-lo a serviço da economia de lucro. Dever-se-ia, portanto, renunciar definitivamente a fórmulas demasiado simplistas do gênero: “o fascismo não passará”. Ele não só já passou, como passa sem parar. Passa através da mais fina malha; ele está em constante evolução; parece vir de fora, mas encontra sua energia no coração do desejo de cada um de nós. Em situações aparentemente sem problemas, catástrofes podem aparecer de um dia para o outro. O fascismo assim como o desejo está espalhado por toda parte, em peças descartáveis, no conjunto do campo social; ele toma forma, num lugar ou noutro, em função das relações de força. Pode-se dizer dele, ao mesmo tempo, que é superpotente e de uma fraqueza irrisória (GUATTARI, 1985, p. 189).

Deleuze e Félix Guattari apresentam uma teoria transversal com o desejo como categoria central de análise. Ao entender o ser humano como máquina desejante, passamos a visualizar o processo de produção do desejo na articulação com as segmentações impostas por máquinas sociais, centrando a crítica às linhas de composição do capitalismo. O capitalismo, como máquina social, impõe limites à produção do desejo singular, justamente aquela que possibilita o aumento de potência dos seres humanos, vulgarmente conhecida como felicidade, uma vez que a roda da produção não pode nunca cessar. Todavia, há o perigo do desgosto, do rompimento de linhas desejantes que não tencionam a criação subjetiva, mas sim a destruição por uma linha intensa – o fascismo:

Existe, no fascismo, um niilismo realizado. É que, diferentemente do Estado totalitário, que se esforça por colmatar todas as linhas de fuga possíveis, o fascismo se constrói sobre uma linha de fuga intensa, que ele transforma em linha de destruição e abolição puras (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 123).

Essa dinâmica extremamente dependente de um Estado pode, entre outros efeitos, promover sociedades fascistas, uma vez que para Deleuze e Guattari (1996, p. 28), “o desejo

vai até aí: às vezes desejar seu próprio aniquilamento, às vezes desejar aquilo que tem o poder de aniquilar. Desejo de dinheiro, desejo de exército, de polícia e de Estado, desejo-fascista, inclusive o fascismo é desejo”.

A originalidade da tese deleuze-guattariana reside no deslocamento do olhar, pois, assim como para Foucault, não há mais um olhar voltado para o Estado como foco da análise – como no materialismo histórico dialético –, mas processos de subjetivação em que ocorrem movimentos que dependem das linhas de fuga para constantemente territorializar as brechas em novas produções, movimentando o capital e impedindo a morte do sistema.

Para forjar o conceito de microfascismo, os autores realizam então uma torção muito característica dos procedimentos deleuzianos para transversalizar planos da filosofia, psicanálise, história, arte e mesmo a geografia. O resultado é o afastamento das questões macropolíticas e a aproximação para as relações cotidianas, para os atos fascistas que permeiam a produção de subjetividades – uma micropolítica.

Tal análise dos componentes moleculares do fascismo poderia, assim, concernir aos mais variados campos, tanto na escala macropolítica, quanto na escala microscópica. Ela deveria propiciar-nos entender melhor como o mesmo fascismo, sob outras formas, continua funcionando, hoje, na família, na escola ou num sindicato (GUATTARI, 1985, p. 180).

A maquinaria capitalista não é, entretanto, um sistema determinado e livre de abalos. Distante disso, é justamente ao operar pelo movimento do desejo que se renova e predomina. Expliquemos: há nas composições maquínicas a produção de fluxos desejantes que rompem com o limiar segmentado do capitalismo, ações individuais e coletivas que escapam à lógica da produção e produzem formas de ser e pensar que não se limitam aos objetivos de produzir, consumir e acumular. Deleuze e Guattari denominam tais atos como linhas de fuga e, num primeiro olhar, pode soar um movimento muito interessante de ser atingido em razão de seu potencial de golpe na axiomática capitalista.

Cabe a ressalva de que tal movimento do pensamento não visa criar uma dicotomia, uma vez que os contextos macro e micro se imbricam mutuamente, e sim uma forma de pensar que elenca o processo desejante como acontecimento primário. Tampouco o conceito de microfascismo se refere a algo menor ou menos potente, mas a linhas de molecularidade, linhas que permitem níveis maiores de desestratificação – inclusive abrem espaços para transmutações totalitárias. É esse caráter aberto à multiplicidade que faz do microfascismo um acontecimento tão complexo.

Ao agenciar os afetos mais primitivos, mobilizando sentimentos de medo, ódio, repulsa, o microfascismo elege um *Outro* como o inimigo a ser combatido, em que qualquer desculpa basta para uma composição violenta e destrutiva, que se materializa em infinitas formas e contextos. Tal agenciamento está presente no campo social e pode acometer qualquer indivíduo. O embate, portanto, é contra o modo de pensar que nos faz gostar do poder, de desejar essa coisa mesma que nos domina e explora, ou seja, o impedimento da diferença, da supressão de modos de vida.

Michel Foucault, ao prefaciar a obra de Deleuze e Guattari supracitada, considerou tratar-se de um livro dedicado a combater o problema do fascismo e, com isso, instigou-nos com as questões: Como liberar nosso discurso e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres do fascismo? Como expulsar o fascismo que está incrustado em nosso comportamento? Como fazer para não se tornar fascista mesmo quando (sobretudo quando) se acredita ser um militante revolucionário?

Bonetto e Vieira (2021), entendendo o currículo como um regime de verdade capaz de fazer-viver, repleto de métodos, procedimentos, princípios ético-políticos, intencionalidades, subjetividades e que significa certos conhecimentos e experiências para os estudantes e seus corpos, afirmam que a perspectiva cultural tem agregado conceitos da filosofia foucaultiana e deleuze-guattariana para potencializar seus procedimentos na luta contra subjetividades totalizantes, acrescentando a seu discurso discussões que remetem à importância da micropolítica e dos gestos de *contraconduta* no combate ao maquinário social capitalista e, conseqüentemente, das subjetividades fascistas.

Michel Foucault, no prefácio da versão inglesa de *O Anti-Édipo* (DELEUZE; GUATTARI, 2011), oferece-nos um importante guia da vida cotidiana não fascista:

- Liberem a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante.
- Façam crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, e não por subdivisão e hierarquização piramidal.
- Livrem-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, as castrações, a falta, a lacuna) que por tanto tempo o pensamento ocidental considerou sagradas, enquanto forma de poder e modo de acesso à realidade. Prefiram o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas. Considerem que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade.
- Não imaginem que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo se o que se combate é abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga nas formas da representação) que possui uma força revolucionária.
- Não utilizem o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade; nem a ação política para desacreditar um pensamento, como se ele não passasse de pura especulação. Utilizem a prática política como um

intensificador do pensamento, e a análise como multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política.

- Não exijam da política que ela restabeleça os “direitos” do indivíduo tal como a filosofia os definiu. O indivíduo é produto do poder. O que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação e o deslocamento, o agenciamento de combinações diferentes. O grupo não deve ser o liame orgânico que une indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização”.
- Não se apaixonem pelo poder.

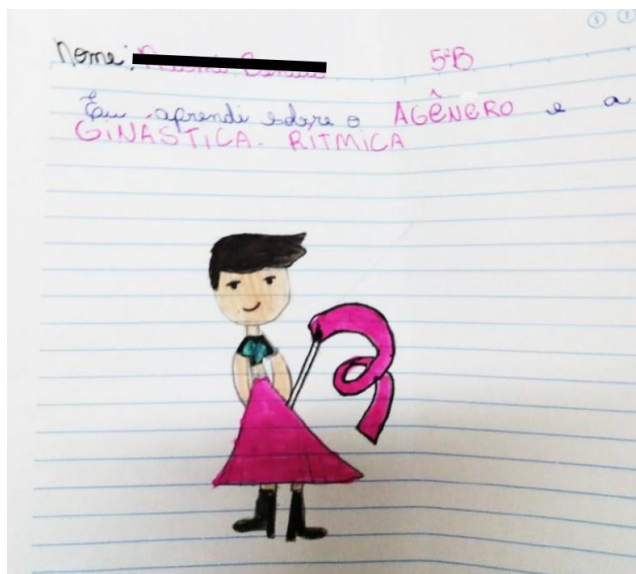
Com base nessas orientações, Bonetto e Vieira (2021) indicam algumas linhas de força que se acoplam à aleturgia do currículo cultural de Educação Física e que podemos identificar dentro de um espectro de produção de subjetividades não fascistas:

1. *A possibilidade de tematizar diferentes práticas corporais, algumas tradicionalmente excluídas da escola pelo pensamento ocidental;*
2. *A possibilidade de um leque infinito de experimentações a partir das práticas corporais;*
3. *O currículo cultural problematiza e potencializa o pensamento sobre corpo, regras, gestos e padrões;*
4. *O currículo cultural busca escancarar os meandros e engendramentos de poder presentes nos discursos sobre as práticas corporais;*
5. *O currículo cultural não é a melhor proposta curricular, ou a única que pode promover os efeitos potencializadores de vida;*
6. *O currículo cultural é um projeto coletivo inacabado.*

Nessa perspectiva, além de todas as similitudes com as questões da diferença, das singularidades, das alianças e das subjetividades democráticas, as experiências pedagógicas com a teorização curricular cultural da Educação Física, diante da dificuldade de enunciar um sujeito teleológico, direcionam-se para um grande *télos* que é a produção de subjetividades não fascistas.

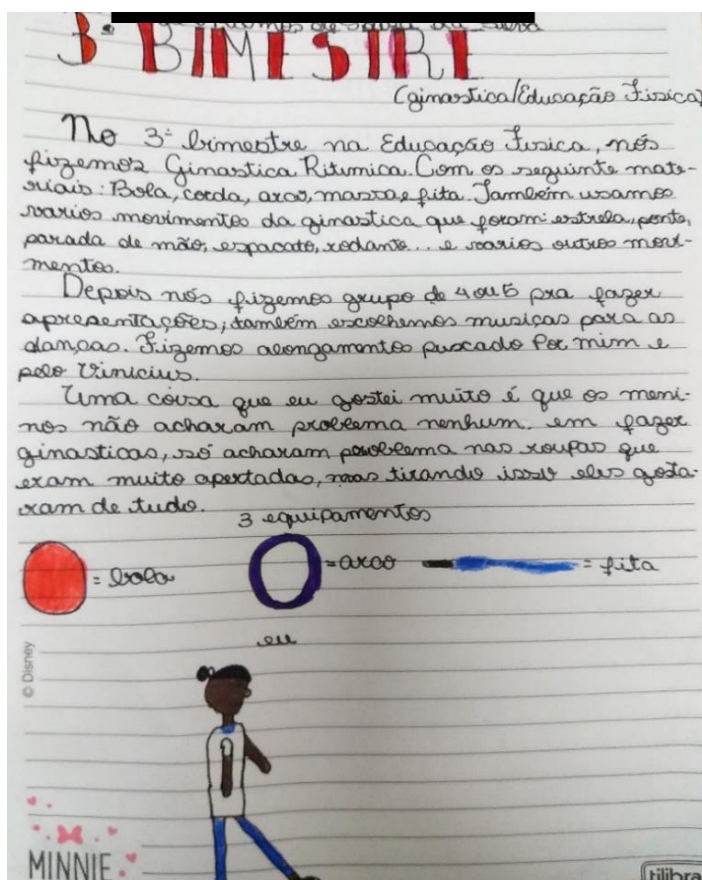
No fim do semestre elaboramos também uma atividade avaliativa como uma prova. Os alunos receberam algumas reportagens sobre o tema da Copa do Mundo que relacionavam contextos de machismo, racismo, homofobia, preconceito e assédio como aquele praticado por torcedores brasileiros em uma mulher russa. Eles precisaram analisar e comentar sobre o que estava sendo problematizado na matéria. Aqueles que não conseguiram escrever puderam fazer sua análise oralmente e dessa forma conseguimos bons argumentos e discursos (RELATO DE FUTEBOL, ano?, p. 11).

Figura 51 – Registro da experiência curricular com ginástica rítmica



Fonte: Imagem do autor

Figura 52 – Registro da experiência curricular com ginástica rítmica



Fonte: Imagem do autor

4. A PERSPECTIVA CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISPOSITIVO *SABOT*: VINTE E UMA VIRTUALIDADES CONTRÁRIAS ÀS CONCEPÇÕES NORMATIZANTES, REPRESENTACIONAIS E MICROFASCISTAS

Convergindo algumas afirmações de Corazza (1999), Silva (2006 2011), Veiga-Neto (2002), Carvalho e Gallo (2017), Carvalho (2018), vimos que a escola moderna opera como uma máquina que, repleta de dispositivos e estratégias, cumpre uma função importante de subjetivação daqueles que a frequentam.

A problemática da subjetividade foi aqui abordada segundo Deleuze e Guattari: concebida como processo incessante de produção que se dá por todo o corpo social com base em elementos heterogêneos, e não como estrutura identitária ou de interioridade. Nessa concepção, a produção das subjetividades diz sobre determinadas posições, características, formas de pensamento e ação, que os indivíduos assumem a partir de complexos agenciamentos atualizados num emaranhado de infinitas linhas de força.

Como “equipamento coletivo” (GUATTARI, 1985) a maquinaria escolar participa ativamente de uma produção subjetiva voltada para a axiomática capitalística. Como vimos, desde a arquitetura, regras, hierarquias, conhecimentos, comportamentos, atitudes, percepções, competências, a escola alia-se a outras máquinas sociais na metamodelização de traços subjetivos bastante específicos, relacionados a obediência, consumismo, binarismo, jogo retributivo, docilidade, disciplina, passividade, repeticionismo, individualismo, produtividade, utilidade e respeito, os quais, juntos, formam o que chamamos de subjetividades escolares dominantes.

Na ânsia de enfrentarmos o problema das subjetividades escolares, propusemo-nos a cartografar os dispositivos e as linhas de força que participam do processo de produção subjetiva de uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) situada na capital paulista. Defrontando-se com a homogeneidade subjetiva, buscamos intervir no funcionamento da máquina escolar pela via da Educação Física, a fim de investigarmos as potencialidades do que se convencionou chamar de currículo cultural. As seguintes questões configuram nosso problema: *Quais as possibilidades de resistência às subjetividades escolares dominantes? O currículo cultural resiste? Como? Sob quais condições?*

Inspiramo-nos em Camargo e Carvalho (2015), quando afirmam que é preciso ativar rupturas e atopias, produzir outros fios de agenciamento produtivo com a experiência escolar e educativa, criar outras derivações que potencializem o campo da subjetividade,

considerando os processos de singularização. Da máquina escolar constituída produzir micromáquinas de outros devires. O intuito foi “curto-circuitar” o estado atual da máquina escolar, produzir *pequenas sabotagens criativas*.

Para tanto, baseando-se no estudo da vida-trabalho de um professor, procuramos elaborar um memorando das linhas de força e das relações de poder que se engendram nas experiências curriculares. Como intervenção, ela se dá a partir de um engajamento teórico-pragmático visando uma concepção educacional mais vibrátil, aberta e potente. Nessa perspectiva, produzimos um *cursum* metodológico absolutamente original, inspirado na cartografia, na esquizoanálise e na pesquisa-intervenção. De perfil absolutamente qualitativo e inspirado nos conceitos de acontecimento e experimentação, alinhamo-nos à(s) filosofia(s) da diferença. Assim, a partir dos conceitos de singularidade, multiplicidade, imanência e devir, não são as semelhanças, representações e identidades capazes de definir as coisas, mas suas potências.

Influenciados pela concepção de cartografia imanente desse campo filosófico, tal como “uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163), a pesquisa em questão buscou mapear a EMEF a partir das linhas de força que lhe são contemporâneas e que a constituem. Observamos que no espaço escolar contextualizado há produção de subjetividades diretamente relacionadas às subjetividades capitalísticas. É preciso destacar que não se materializam como um bloco homogêneo e bem definido dentro do território.

Explanamos que a EMEF investigada disciplina, separa, confina, sanciona, vigia, direciona os conhecimentos e desejos, às vezes, por grandes dispositivos, às vezes, por outros mecanismos bastante sutis e silenciosos. Tais funções e subjetividades estão expostas em tudo o que constitui ou é produzido na escola, seja pela arquitetura do prédio e dos ambientes, seja nos documentos e registros, nas paredes, nos eventos, nas concepções didático-metodológicas e, principalmente, nos saberes pedagógicos veiculados. Entre as engrenagens, chamam a atenção as forças das avaliações (SGP), a reconhecimento dos conteúdos de cada ano (PPP), as normas estabelecidas para serem cumpridas (Regimento Escolar), o currículo rígido presente nas discussões e formações continuadas (Currículo da Cidade, BNCC, PPP), a definição das atividades especializadas de cada agente (funcionários, professores, alunos e pais), bem como os traços subjetivos movimentados pelas atividades desenvolvidas. O que se observou é o *menu* pedagógico moderno completo, pautado pela normatização, padronização, comparação, expectativas referenciadas nas “fases de desenvolvimento” e “faixa etária”, dispositivos

disciplinares que subjetivam pelo encarceramento, pela ordem e obediência, bem como por aparelhos de controle que subjetivam por fluxos de regulação e estratificação.

Portanto, é possível apontar que os primeiros mapas produzidos na EMEF corroboram as pesquisas de Oliveira e Fonseca (2013) e Costa e Brito (2018), quando observam que a escola é um local onde tudo (ou quase tudo) é sobrecodificado, demarcado por muros, caminhos cercados, terrenos regulados, desejos limitados, direções preestabelecidas, conhecimentos definidos em que certas subjetividades dominam.

Não obstante, ainda que seja um território disciplinador, controlador e altamente estriado, compreendemos a EMEF também como um espaço social complexo, dinâmico, um espaço de encontro, repleto de fronteiras invisíveis, esconderijos, pequenos refúgios, onde se exercem resistências, contrapoderes e linhas flexíveis. A fluidez na relação sujeito e território ocorre das mais diferentes formas: alguns recusam explicitamente, outros tergiversam, fingem, mentem, simulam, negociam, dormem, provocam expulsão ou fogem. A questão é que não importa o que se faça, o que se planeje, execute, alguns, ainda bem, resistem!

Ressaltamos que não temos o objetivo de abominar tudo o que compõe a instituição escolar, muito menos romantizar determinadas práticas. Nosso intuito foi analisar os dispositivos que participam da produção subjetiva da EMEF, indicando que, apesar da fortaleza da máquina e da produção subjetiva dominante monstruosamente disciplinadora, controladora e estriada, invariavelmente, seus efeitos são múltiplos nos sujeitos.

Uma análise genealógica da Educação Física permitiu afirmar que o componente sempre esteve a serviço de importantes instituições sociais, bem como à mercê do interesse de grupos específicos. Com relação às subjetividades dominantes da Educação Física, vimos que a subjetividade capitalística também exerce pressão para produzir os sujeitos desejados. Mudam o contexto social e as formas de organização política e econômica do País, mas a referência das subjetividades capitalísticas na escola e no componente curricular parece algo constante e pouco variável, seja na formação de indivíduos saudáveis, fortes e aptos para o trabalho extenuante, seja na formação de pessoas dóceis, alienadas dos discursos políticos, respeitadoras de regras e hierarquias.

Sobre os conhecimentos veiculados, observamos que tais propostas curriculares de Educação Física se amparam numa visão descontextualizada, monocultural e excludente de educação, bem ao gosto da sociedade capitalista de suas épocas. Trata-se de perspectivas fundamentadas em teorias não críticas da educação, uma vez que não buscam promover qualquer tipo de análise social, tampouco compreender a ocorrência das práticas corporais na sociedade. É por essa razão que Bonetto e Vieira (2021) indicam possíveis linhas de força do

campo da Educação Física que fazem das propostas tradicionais concepções microfascistas. Aqui, incluímos os escritos contidos tanto na BNCC (BRASIL, 2018) quanto no “Currículo da Cidade” (SÃO PAULO, 2019). O argumento central é o de que a Educação Física contemporânea apresenta propostas que sufocam as expressões do diferente, com objetivos normalizadores ancorados em vertentes com características fascistas.

Cartografando os elementos que influenciam a Educação Física da EMEF, pontuamos um alinhamento entre a BNCC e o currículo do município. A primeira argumenta que todos os tipos de discurso sobre as práticas corporais são “culturais” para incluir preocupações incoerentes com a Educação Física cultural. Nessa interpretação ampla e equivocada, o conceito de cultura se torna uma espécie de “cavalo de Tróia” que amplia a concepção cultural, de modo que todos os corpos de conhecimento da biologia, fisiologia, anatomia, bioquímica, nutrição, se apresentam como objetos de estudo da Educação Física, tal como defende a perspectiva da promoção da saúde. Outra triste constatação, identificada em trabalho anterior (BONETTO, 2021a), é que grande parte do documento da rede municipal é cópia da BNCC, ao veicular sujeitos integrais, mistura subjetividades de perspectivas críticas, saudáveis, desenvolvimentistas, psicológicas, entre outras.

No que diz respeito ao papel do professor, o retrocesso com relação aos dois últimos documentos municipais (SÃO PAULO, 2007; 2016) ocorre com a diminuição da autonomia em problematizar, criar, produzir suas atividades pedagógicas com base no que identifica como importante, sente, decide e determina relevância de alguma tematização/problematização que emerge nos encontros das aulas. Antes de avançarmos, é preciso lembrar que os critérios explicitados nos textos oficiais precedentes, que preconizavam decisões com base na valorização cultural de grupos subjugados, marginalizados e minorias, expressos em princípios como “descolonização do currículo”, “equidade”, “reconhecimento da cultura dos diferentes grupos”, “justiça social e cidadania”, são substituídos por critérios técnicos e acríticos.

Retomando os conceitos de estriado e liso, é possível dizer que os documentos “Currículo da Cidade” e “BNCC”, juntos, operam pela via da Educação Física a estratificação do território escolar, pois fazem circular os mesmos traços já cartografados, em especial: o sujeito integral, competitivo, empreendedor da própria saúde, produtivo, racional, respeitador de regras e hierarquias. Dessa feita, como espaço-tempo, destinado aos temas do corpo e das práticas corporais, a Educação Física, como evidenciamos, é dispositivo cúmplice a tudo o que é produzido dentro da escola, em específico as subjetividades. Por isso, partimos para outra experiência com o componente, a qual se compromete com a valorização e promoção de

outros traços, outras linhas de força, novas produções subjetivas e que resiste aos enunciados desses últimos dispositivos.

O duplo trabalho realizado na presente pesquisa buscou registrar e movimentar cartograficamente esses territórios. Dessa maneira, ganhou destaque a noção de experimentação. A experimentação traz relação com a empiria e com o pragmatismo da filosofia da diferença deleuze-guattariana, de modo que os movimentos de escape, de devir, bem como as próprias linhas de fuga, podem, ao mesmo tempo, significar inúmeras coisas (o desejo, o pensamento, os afetos, os perceptos, o corpo etc.) estimulados pela experimentação. A noção de experimentação na filosofia faz-nos recusar modelos totalizantes, universais e metafísicos. Tomar algo pela experimentação é um exercício, uma aposta, da ordem da invenção, da conexão e da criação. É desse ângulo que compreendemos a experimentação, como uma questão de investigação coletiva, de processos subjetivos de criação, de agenciamentos, fortalecendo mutuamente determinadas práticas por meio de estratégias inventivas, exploradas em encontros voltados a experimentações de cunho ético e estético, por fim, como um modo de compartilhar experiências de produção de conhecimento de uma configuração diferente daquelas tradicionais, ortodoxas e científicas. Isso nos levou a incluir no significante “experimentações” o prefixo *esquizo*. Conceitualmente falando, diz respeito a fluxos, significações, pensamentos, planos e, sobretudo, desejos. Um desejo produtivo, incontrolável, singular, que faz escapar das linhas duras das máquinas sobrecodificadoras.

Agenciados pela filosofia da diferença, concebemos *esquizoexperimentações*. Partem de práticas pedagógicas com a teorização cultural de Educação Física, na qual o alvo é a produção de experiências de subjetivação mais abertas, que se nutrem da diferença, dos processos imanentes, da multiplicidade em prol de agenciamentos menos autoritários, coercitivos e despotencializadores.

Produzimos como referencial empírico dez experiências pedagógicas com temas distintos, registradas em diferentes dispositivos metodológicos ao longo de três anos de docência na EMEF. A partir das chamadas *esquizoexperimentações*, elaboramos também pequenas afirmativas, como microteses, em forma de virtualidades sobre dimensões das subjetividades: *as práticas de governo e controle; as formas de conhecimento e os sujeitos enunciados*.

As virtualidades não dizem como as coisas devem ser ou como os professores e professoras devem fazer e agir. Antes, são fruto de experimentações do pensamento educacional cujo desejo foi romper com as práticas convencionais, tradicionais, disciplinares, burocráticas, homogeneizantes, mercadológicas e sustentadoras da axiomática capitalística.

Virtualidades não são procedimentos nem princípios, não possuem uma ordem, *tampouco são originais*. As virtualidades formam pequenos discursos que abrem mão de se tornarem narrativas generalizantes, pois são fruto do encontro entre filosofias, teorias e conceitos específicos com a prática pedagógica da Educação Física cultural. As virtualidades foram criadas como forma de contribuir para a acontecimentalização da entidade currículo cultural, explorando-a a partir de outras criações, e indicam implicações pragmáticas das *esquizoexperimentações* para a prática pedagógica culturalmente orientada.

A primeira virtualidade versa especificamente sobre *a impossibilidade de pensarmos um Uno para o currículo cultural ou Educação Física cultural*. Ora, se nosso intento é promover as tais *esquizoexperimentações*, lançando virtualidades sobre a prática pedagógica, precisamos reconhecer o caráter “metamórfico” (DUARTE; NEIRA, 2020) e “experimental” da concepção cultural. O currículo cultural se produz performaticamente em cada pesquisa, artigo, relato ou experiência pedagógica. É por isso que não podemos mais aludir a uma teoria denominada “currículo cultural”, no mínimo, devemos nos referir sempre no plural a “currículos”, “experiências”, “práticas pedagógicas” com a perspectiva cultural.

Avançando sobre as virtualidades relacionadas com as práticas de governo e controle, lançamos microteses: *as experiências criadas não eliminam práticas de governo, regulação e controle, no máximo, tentam criar outras estratégias, potencialmente menos autoritárias, burocráticas e coercitivas*. Analisando as experiências desenvolvidas com o currículo cultural na EMEF, podemos perceber que as aulas de Educação Física continuam demandando intensas e múltiplas práticas de governo, controle e regulação dos estudantes. Não existe a possibilidade de abdicá-las ou eliminá-las. Por isso, as experimentações almejam criar, experimentar, estratégias e práticas possivelmente menos autoritárias, menos burocráticas e mais contextualizadas, mesmo sabendo que nem sempre estratégias mais sutis ou mais sofisticadas produzem os melhores ou mais adequados efeitos.

Ao promovermos situações didáticas de reconhecimento da cultura corporal das pessoas, democratizamos os domínios de regulação e governo no interior das práticas pedagógicas. Quando os estudantes possuíam experiências anteriores com uma prática corporal que estava sendo tematizada, logo eram convidados a compartilhar e mediar as atividades desenvolvidas, eles e elas organizavam as atividades, sugeriam, corrigiam e tinham a centralidade das atenções. Tais acontecimentos rompem com as relações hierárquicas binárias da maquinaria escolar. Pensamos que, por meio de atividades pedagógicas horizontalizadas, falas reconhecidas, improvisos, múltiplas participações, convites,

conseguimos estremecer as formas de governo mais rígidas, pautadas pela hierarquia e pelo disciplinamento. Sem adensarmos na filosofia espinosista, temos também que os encontros tristes estão relacionados com a diminuição de nossas potências, somos, assim, submetidos ao acaso dos encontros e essa reduzida capacidade de sermos afetados torna-nos impotentes e servís. Portanto, cremos que não é possível organizarmos encontros alegres pela via do autoritarismo, da burocracia e da coerção.

Vimos também que *as experiências com o currículo cultural promovem mudanças em tempos e espaços das atividades escolares, ampliando-os, fazendo do território escolar um local menos estriado e possivelmente mais agradável*. Mesmo na EMEF, que de acordo com os primeiros mapas se apresenta de forma altamente estriada, com tempos e espaços (rotina) definidos rigidamente, as experiências com o currículo cultural de Educação Física fizeram um uso ampliado do tempo e dos espaços escolares.

Os relatos demonstram o uso frequente das salas de aula, sala de vídeo, sala de informática, refeitório, “quadra de cima”, praça, viela e ambientes externos à escola. As atividades promoveram momentos de interação quase “desordenada”, especialmente entre quem estava no intervalo e quem estava fazendo aula. O campeonato de *jiu-jítsu*, que envolveu a escola inteira em horário ampliado durante todo o período da tarde, e os passeios ilustram o uso dos espaços escolares de maneira menos fechada, mais lisa e, conseqüentemente, fazem desse território um local mais agradável, divertido e vibrante. O tempo para as atividades historicamente “menos valorizadas” ou “menos úteis” dentro do ambiente escolar, no currículo cultural, é dilatado e mais estimado.

Tomando como referência o conceito foucaultiano de heterotopia, *as experiências empreendidas, além de não se incomodarem com a criação de heterotopias, incentivam-nas*. Referem-se a tempos e espaços de contraposicionamentos, sendo ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécie de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam localizáveis. São a contestação de outros espaços, criam uma ilusão. Abdicando das certezas do controle pedagógico, nas experiências com a perspectiva cultural, os momentos heterotópicos não são reconhecidos como “descuidos”, nem como momentos abomináveis de indisciplina ou falta de controle sobre as crianças. Quando esses momentos foram criados, não tivemos o desejo de encerrá-los, pois enxergamos neles a potência da resistência e da criação. Mais que promover experiências com a pedagogia cultural, não nos incomodamos com os momentos de escape heterotópicos. Reconhecendo sua potencialidade em desestruturar as práticas de governo, bem como as subjetividades escolares

dominantes, o máximo que conseguimos fazer é ofertar tempos e espaços amplos, menos “úteis” e mais abertos ao imprevisto, criação e liberdade (na acepção supradescrita).

Em contato com algumas noções de tragédia, arriscamos ao pensar que nas experimentações descritas *há uma assunção da impossibilidade de controlar, prever, regular e padronizar a vida escolar. Na perspectiva cultural as práticas de governo assumem um sentido trágico.* Em outras palavras, em virtude da impossibilidade de eliminarmos as práticas de governo, controle, regulação, as atividades pedagógicas com a teorização cultural de Educação Física assumem seu sentido trágico. A questão que aqui trazemos para as práticas de governo escolar é que não nos deixemos dominar por uma vontade de prever, regular e padronizar tudo e todos. Que abdicuemos da busca “custe o que custar” de uma essência do ato de educar, das questões de gestão da educação na perspectiva do mercado, com resultados quantitativos, eficiência de aplicação dos recursos, que possibilitem a metamodelização das subjetividades. A perspectiva trágica aqui apontada não é aquela do senso comum, cujo sentido é negativo, catastrófico e infeliz. Está mais relacionada com a assunção da existência das relações de poder e governo, mas que, compreendendo suas limitações, criam experiências menos sérias, tampouco comprometidas com a racionalidade moderna, experiências fugazes que trazem alegria e conforto, que buscam promover potencialidades criadoras, esteticamente diferentes por devires e tergiversações.

Desse mesmo modo, tensionando a concepção moderna que afirma a ordem, o controle de tudo, a burocratização da vida escolar e a homogeneização dos modos de vida, *as experiências empreendidas reconhecem que o conceito de “diferença”, visto de modo ampliado, afirmam as diferentes maneiras de ser e se relacionar com as práticas de governo.* A partir das experiências pedagógicas, nossa impressão é a de que, ao resistir às lógicas normatizantes, disciplinares, modernas, neoliberais e produtivas de subjetividades capitalísticas, movimentam intensamente o conceito de diferença. A própria noção de diferença veiculada pelas experiências com a teorização cultural, pela via do reconhecimento ou da afirmação, subjaz às condutas, formas de governo e regulação dentro da escola, além de impulsionar a reformulação dessas estratégias de governo da escola. Nesses termos, incluem-se as diferentes formas de reagir, resistir, tergiversar, violentar, manobrar as estratégias de governo sociais e escolares. Aqui, a diferença continua potente e ligada à criação, mas ela não é mais a reunião de nada, de grupo nenhum. Ela é pensamentos, desejos, significados, que por vezes assumem traços nojentos, ríspidos, violentos, difíceis, transmórficos, infames, precários, repugnantes, incivis, desaforados, abjetos.

As práticas de governo e regulação das experiências com a Educação Física cultural não dialogam com o exercício da autoridade, da burocracia e da coerção. *Ao contrário, as experiências empreendidas fazem uso de práticas de governo que apostam mais na abordagem ética do que nas práticas moralizantes.* A constatação corrobora o estudo de Borges (2019). Por mais que seja possível notar determinado código normativo multicultural em funcionamento, é importante destacar que tal sistema de regras e valores pode ser concebido menos como uma questão de obrigação e proibição do que incitação e ativação de sentimentos e valores multiculturais.

A ética é da ordem dos encontros, imanência e superação de valores e potencialidades transcendentais. Demonstramos que as experiências privilegiam formas de governo lançadas a partir de reflexões, avaliações pessoais e tomadas de decisão que valorizam empreendimentos éticos, em vez de preceitos morais. Broncas, repreensões, advertências acontecem como em toda relação assimétrica e institucionalizada, mas preferimos provocar pela via da reflexão e da análise de efeitos.

Logo, ao empreenderem práticas de governo diferentes daquelas aplicadas pelos demais dispositivos da EMEF, notamos *um “descompasso” de tipos, qualidades e objetivos entre as práticas de governo adotadas pelas experiências citadas e aquelas aplicadas pela maquinaria escolar moderna.* A virtualidade é sustentada pelas vezes que as escolhas curriculares tiveram que passar pela ciência da gestão da escola e dos colegas, outras vezes, essa relação nem sempre foi amistosa, às vezes foi na base da resistência. Em especial, destacamos um virtual descompasso entre tipos, qualidades e objetivos, no que tange às práticas de governo adotadas pelas experiências citadas e aquelas empregadas pela maquinaria escolar moderna. Um descompasso que não é sinônimo de impossibilidade, mas de afrontamento, convencimento, tergiversação, reconfiguração e criação de novas experiências.

Sobre as virtualidades relacionadas aos conhecimentos veiculados, *as experiências com a Educação Física cultural se ocupam de tematizar as práticas corporais pela área de códigos e linguagens, mas o fazem considerando os limites da própria linguagem.* Uma compreensão de linguagem que não se resume à codificação-decodificação, signo-significante, reconhecimento, comunicação ou expressão, pois é gesto, é pura pragmática, tem seu uso político, não é exata, muito menos resume a experiência que as pessoas produzem, seja no âmbito educacional ou durante as práticas corporais. Nessa concepção, não há transmissão cultural, mas um processo incessante de criação e intervenção um pelo outro. Tal questão

implica, diretamente, as formas de compreender a avaliação das aprendizagens pelas experiências com o currículo cultural.

Afirmamos também que *as experiências com a Educação Física cultural promovem a veiculação de um tipo de conhecimento tematizado e problematizado e que, por isso, não se trata da transmissão de um pensamento representacional*. Na tematização das práticas corporais, cada experiência curricular promove a emergência, a ampliação, o aprofundamento, a discussão, o debate e a criação de conhecimentos bastante distintos. Mais uma vez, a tematização permite que os conhecimentos veiculados sejam tomados como enunciados imanentes, contextuais e imprevisíveis, são assuntos, dúvidas e discussões que não se repetirão e que provavelmente não comporão experiências pedagógicas de outras escolas em outras conjunturas.

Diante das noções de pensamento representacional, pensamento “do Fora” e “pensar a diferença”, é possível afirmar que as experiências com a teorização cultural de Educação Física apresentam-se como resistência a subjetividades dominantes historicamente ligadas ao conhecimento representacional. Os conhecimentos veiculados pelas experiências desestabilizam os ditames da racionalidade moderna ao valorizarem a ressignificação das práticas corporais e a reelaboração dos conhecimentos. Tudo o que é discutido, debatido, investigado, vivenciado e que se torna conhecimento veiculado pelas experiências com o currículo cultural parte do contexto específico de cada experiência curricular, bem como dos agenciamentos maquínicos. Assim, o papel do professor é instaurar planos de imanência a partir desses agenciamentos, como se fossem cortes no universo cultural das práticas corporais.

Bastante implicada nas questões da provisoriidade, contextualização e arbitrariedade dos conhecimentos, exaltamos a importância de manter os espaços-tempos da Educação Física como fóruns de criação, pois compreendemo-la à maneira deleuziana mais abrupta de se implodir a representação. Em outras palavras, *as experiências com o currículo cultural também implodem o conhecimento representacional valorizando a criação, o novo e a diferença*.

As experiências curriculares lançam análises críticas sobre as práticas corporais, em especial a partir de suas múltiplas formas de ocorrência social. Todavia, não privilegiam as representações, ao contrário, num movimento duplo de reconhecimento e criação, as práticas pedagógicas culturalmente orientadas desnaturalizam as significações sedentárias e as imagens fixas do pensamento, incentivando, proporcionando espaços-tempos de invenção, transformação e criação das práticas corporais.

Nessa perspectiva, tudo o que se desenvolve e constitui as práticas corporais é compreendido como acontecimento. Conceber as práticas corporais como acontecimento pressupõe uma recusa completa da essência sobre as formas de experienciar determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Relacionadas especificamente às maneiras de veicular um conhecimento não representacional, também entendemos os conhecimentos alusivos às práticas corporais como acontecimentos. De maneira ainda mais radical, pensamos que não basta trazer para dentro da escola conhecimentos do carimbó, jongo, truco, malha, dominó, *skate* e *funk*; com isso, é preciso entender que todas as práticas corporais, das mais hegemônicas às mais marginalizadas, são produções imanentes, específicas de seus contextos, locais de prática e formas de vivenciá-las.

Na concepção do acontecimento, cada pessoa que trava contato com determinada dança, brincadeira, esporte, luta ou ginástica, aventura-se, significando-a, introduzindo sua “pitada” de criação, subvertendo as formas e técnicas “corretas”, “certas” ou “melhores”. Isso acontece e é inevitável. Ao pensarmos as práticas corporais nos formatos como as conhecemos, como resultantes de inúmeros acontecimentos, inscritos na perspectiva deleuziana, não pretendemos fechar os significados. A lógica do acontecimento é justamente essa, abrir para a diferença, fugir das regras do raciocínio lógico e representativo.

Da mesma forma, as experimentações com a perspectiva cultural acenam para uma concepção de conhecimento baseada na multiplicidade. A multiplicidade não comporta níveis e valores hierárquicos do tipo “mais real” e “menos real”, mais “verdadeiro” e mais “falso”, mais “útil” ou menos “útil”. Esse conceito também nos ajuda a romper com a perspectiva representacional do pensamento, de modo que não existam mais práticas/significantes que representem o todo, apenas diferentes determinações, grandezas e dimensões. Na multiplicidade, todos os conhecimentos sobre um tema são relevantes e passíveis de compor a tematização da Educação Física, seja o esporte feminino, amador, de rua, com crianças, treinamento, olimpíadas, campeonatos regionais, provas não oficiais, seja a dança comercial, a dança de rua, dança festiva, dos mais distintos contextos sociais, culturais e históricos. Aqueles não são variações, do esporte oficial, masculino e profissional; estas não são desvios com menor valor, ramificações de um significante verdadeiro. Todos são multiplicidades que se relacionam rizomaticamente, portanto possuem a mesma relevância.

A última virtualidade sobre os conhecimentos veiculados diz que *as práticas pedagógicas culturalmente orientadas valorizam, sobremaneira, os afetos e perceptos produzidos durante as vivências e experimentações entre os sujeitos e as práticas corporais.* Inferimos que, a partir dos conceitos de “experiência” e “vivência” das práticas corporais, que

ocorrem durante as aulas de Educação Física, estas se tornam lócus privilegiado para a criação de afetos e perceptos, e dessa relação com a linguagem, que é da ordem das sensações, do intangível, do inexplicável e do prazer. Pensamos na relação entre as pessoas e as práticas corporais como um encontro capaz de promover uma experiência que vai além do jogo signo-significante-significado, compreensão de uma causa-efeito ou, ainda, a testagem de uma função ou teoria para solução de um problema.

Novamente, trata-se de uma operação completamente distinta da reprodução de um conhecimento formal e tangível, precedido pela inteligência ou memória. Ao contrário, a relação que a experiência estética e a afecção proporcionam são funções que exaltam o encontro com o inesperado e com o acaso, portanto questões da ordem do invisível e do imperceptível.

O último bloco de virtualidades relaciona as experiências pedagógicas com o currículo cultural e os sujeitos almejados. Sintetizando os apontamentos que se referem à teleologia anunciada pelas pesquisas com a Educação Física cultural, vimos repetidamente que *as experiências com a Educação Física cultural indicam como teleologia questões relacionadas principalmente aos conceitos de diferença, democracia e solidariedade*. De forma geral, essa concepção procura valorizar a diferença, afirmando que ela é produzida discursivamente em contraponto a certas identidades e representações contextualmente hegemônicas. Em termos mais práticos, trata-se de uma perspectiva de resistência, de reconhecimento e respeito ao Outro; assim, a diferença adentra no currículo cultural de Educação Física quando defende que não existem identidades, conhecimentos, modos de viver, conteúdos, gestos e formas de ensinar universais/melhores.

De maneira análoga, dizemos também que *as experiências com o currículo cultural se inclinam para a produção de subjetividades singulares por meio de estratégias especialmente micropolíticas*. A micropolítica consiste em criar agenciamentos que permitam processos de intensificar-se. Trata-se da possibilidade de se criarem formas de existência a partir de uma sensibilidade aos processos vividos, formas tão múltiplas e variadas quantos forem esses processos. A potencialidade das estratégias micropolíticas de resistência e luta contra a subjetividade capitalística ou contra a homogeneidade subjetiva aproxima-nos das questões do desejo subversivo, revolucionário e de criação, a fim de potencializar a diferença, o devir e as singularidades.

Como se pode entrever, as experiências com a teorização curricular cultural da Educação Física, quando se guiam no conceito de diferença, em seu sentido mais amplo, referem-se à produção de subjetividades singulares. Assim, as experiências com a teorização

cultural de Educação Física, a partir da compreensão mais radical de diferença, afirmam sobre tudo aquilo que não é pensado, racionalizado, apreendido pela linguagem, seja o desejo, o pensamento ou as subjetividades. É possível afirmar que a teorização curricular cultural de Educação Física, ao se abrir para a diferença em sua concepção mais ampla, acaba por borrar os processos de subjetivação, dirigindo-se para teleologias bastante flexíveis, abertas, e que, por isso, reconhecem a multiplicidade de formas de vida e de existência.

Outra virtualidade diz que *nossa experiência de subjetividade incontornavelmente parte de uma subjetivação capitalística, as experiências com a Educação Física cultural operam em lógica contrária, ou seja, pela sensibilização aos traços subjetivos não dominantes*. Vimos que as práticas pedagógicas valorizam outros traços, que não o “sujeito empresarial”, “o sujeito do envolvimento total de si mesmo”, “ativo”, “autônomo”, “competente”, “competitivo”, “eficaz”, “flexível”, “adaptado às variações do mercado”, “sujeitos-padrão” e “consumidores”. As experiências pedagógicas com a teorização cultural demonstram ser absolutamente anticapitalistas e empreendem suas estratégias de luta de forma micropolitizada. Se considerarmos que o capitalismo se nutre das subjetividades padronizadas com orientação individualizante e meritocrática, as experiências pedagógicas com a Educação Física cultural, ao potencializarem a diferença, as singularidades e o devir, atuam, então, como dispositivo micropolítico de deslocamento da produção subjetiva dominante.

Também é possível identificar nas experiências com a teorização curricular cultural na Educação Física atividades e discursos que fazem alusão a traços subjetivos ligados tanto à solidariedade quanto à formação de alianças. Nesses termos, *as experiências pedagógicas com a Educação Física apostam na produção de subjetividades solidárias, materializadas em um empreendimento ético radicalmente democrático baseado na formação de alianças*.

Percebemos inúmeras ocasiões de compartilhamento de conhecimentos, atitudes colaborativas e coletivizadas. A perspectiva de solidariedade veiculada recusa qualquer empreendimento moral, ontológico ou meramente corporativista. Em face oposta, a dimensão de solidariedade vincula-se a um empreendimento ético dos sujeitos. Em outras palavras, as pessoas são incentivadas a agir coletivamente, a empreender escolhas coletivizadas, a ponto de que sejam capazes de avaliar os efeitos dessas escolhas em si e nos outros. Não o fazem por obrigação ou por coerção.

Entretanto, observamos também que *diferentemente dos currículos tecnicistas e críticos, as experiências pedagógicas descritas encontram certa dificuldade de enunciar um sujeito teleológico*. A dificuldade de enunciar advém da compreensão da complexidade dos

processos subjetivos e da recusa de narrativas totalizantes, por exemplo, “formação integral”, “sujeitos livres”, “sujeitos emancipados” ou “autonomia”. Outra dificuldade resulta da compreensão da complexidade dos processos de subjetivação. Ao considerar os demais agenciamentos de que o sujeito participa, as experiências com o currículo cultural acabam deixando sempre em aberto, ou em suspeição, a relação direta entre as atividades e os valores almejados com o “tipo” de sujeito que as pessoas se tornam após essas experiências.

Por fim, a última virtualidade diz que *as experiências pedagógicas se inclinam para um projeto educacional que radicaliza a experiência subjetiva a ponto de direcionar-se para um grande tólos que é a produção de subjetividades não-fascistas*. Conforme o campo teórico movimentado, o fenômeno do fascismo tem sua compreensão amplificada e micropolitizada. Ao agenciar os afetos mais primitivos, mobilizando sentimentos de medo, ódio, repulsa, o microfascismo elege um *Outro* como o inimigo a ser combatido, em que qualquer desculpa basta para uma composição violenta e destrutiva, que se materializa em infinitas formas, mesmo durante todas as relações cotidianas. Nessa perspectiva, além de todas as similitudes com as questões da diferença, das singularidades, das alianças e das subjetividades democráticas, as experiências pedagógicas com a teorização curricular cultural da Educação Física, diante dificuldade de enunciar um sujeito teleológico, direcionam-se para um grande *tólos* que é a produção de subjetividades não-fascistas.

Em suma, destacamos que nas experimentações com o currículo cultural de Educação Física há um grande potencial subversivo, vibrátil e aberto para a criação e reconfiguração de práticas de governo, controle e regulação menos homogeneizantes, disciplinares e alicerçadas na padronização e na reprodução de valores sociais e mercadológicos. Sobre os conhecimentos, ao veicular saberes e discursos diversos, de outras culturas, de outras concepções de mundo, oriundos de outras epistemes, e ao adicionarem noções de provisoriedade, contextualidade e parcialidade, as experiências pedagógicas movimentam um tipo de conhecimento que não é capaz de fechar as significações da representação. Ao lado de conceitos como imanência, acontecimento e multiplicidade, a qualidade dos conhecimentos veiculados pelas experiências com o currículo cultural transcende a racionalidade moderna e a linguagem como representação. A respeito das subjetividades, é preciso dizer que, compreendendo a complexidade dos processos de subjetivação e mesmo relutando às identidades sedimentadas, as experiências com a Educação Física cultural empreendem atividades que instigam a solidariedade, a formação de alianças, o apreço por processos coletivizados e democratizantes, aglutinados no que chamamos de subjetividades não fascistas.

Outrossim, atrevemo-nos a afirmar que na contramão de concepções normatizantes, representacionais e microfascistas de educação (e Educação Física), aqui ilustradas pelos elementos contidos na BNCC, no “Currículo da Cidade”, no regimento escolar, nas diferentes perspectivas modernas de Educação Física e nos inúmeros dispositivos e engrenagens da maquinaria escolar, todos direcionados à metamodelização subjetiva, as experiências com a perspectiva cultural de Educação Física assumem uma função de dispositivo *sabot*.

Em francês, *sabot* pode ser o nome dado aos tamancos dos operários ou camponeses que, sem dinheiro para comprar sapatos de couro, usavam calçados feitos com a madeira do sândalo.¹⁵³ A partir daí, temos duas versões. Uma delas diz que o termo *saboter*¹⁵⁴ refere-se ao barulho dos tamancos ou ainda “caminhar ruidosamente”, e que indicava confusões e brigas trabalhistas. Outra versão, essa mais conhecida, é descrita por Nascimento (2015), quando das disputas trabalhistas no começo do século passado, na tentativa de paralisar a engrenagem das máquinas, os trabalhadores jogavam seus *sabots* dentro das máquinas para danificar as engrenagens. Em razão disso, a prática de parar a produção de propriedade dos burgueses que acontecia com o lançamento dos *sabots* no maquinário ficou conhecida como sabotagem. Mais recentemente, o termo sabotagem passou a significar qualquer retirada de eficiência, incluindo a desaceleração, a greve, o trabalho-padrão, ou a quebra criativa de atribuições do trabalho. Agora, sabotam-se projetos, sabotam-se casamentos, sabotam-se candidaturas, sabotam-se acordos, além, é claro, de instalações industriais.

Metaforicamente, e novamente inspirados em Camargo e Carvalho (2015), quando escrevem sobre as *pequenas sabotagens criativas*, considerando todas as vinte e uma virtualidades das experiências com o currículo cultural de Educação Física, encerramos por dizer que a teorização cultural de Educação Física cumpre a função de dispositivo *sabot* ao empreender pequenas sabotagens na maquinaria escolar produtora das subjetividades dominantes e diretamente relacionadas com a axiomática capitalística.

5. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é dispositivo. In: _____. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, pp. 27-51, 2009.

¹⁵³ Em árabe, sândalo recebe o nome de *sabbat*.

¹⁵⁴ Em 1873-1874, o verbo “saboter” já é mencionado no *Dictionnaire de la langue Française*, de Émile Maximilien Paul Littré (1801-1881) como empreender danos a uma produção.

ALMEIDA, João Carlos. Antropologia da solidariedade. **CEMOrOCFeusp/IJI**, Univ. do Porto, 2007.

ANDRADE, Edson Peixoto. A filosofia do acontecimento em Deleuze. O Manguenzal. **Revista de Filosofia**, ano 2, v. 1, n. 2, p. 6-18, jan./jun. 2018.

ANDREOZZI, Maria Luiza. Educação e subjetividade. **Educação e Subjetividade**, ano 1, n. 1, p. 79-102, 2005.

ASPIS, Renata Pereira-Lima. Criação de bandos como movimento de resistência. **Cadernos de Subjetividades**, v. 1, n. 21, 2020.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Estudos feministas e Educação Física cultural**: possíveis entrecruzamentos. 2021. 121f. Relatório de Pesquisa – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2021.

AYRES, Thiago. Para além do poder soberano. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2016.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENEVIDES, Pablo Severiano; MUNIZ NETO, João. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **Ecco. Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 1, n. 1, 2011.

BENJAMIN, Walter. Teorias do fascismo alemão. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BETLINSKI, Carlos O devir trágico na educação escolar: especulações filosóficas aplicadas à educação a partir da concepção de tragédia em Nietzsche. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 291-313, abr. 2013.

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

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

BONETTO, Pedro Xavier Russo. Futebol e Copa do Mundo: uma experiência pedagógica fundamentada na Educação Física cultural. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3. p. 109-126, set./dez. 2019.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. Atletismo e currículo cultural: conhecimentos baseados na multiplicidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 35-46, mar. 2021a

BONETTO, Pedro Xavier Russo. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: alinhamento total. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 19, abr. 2021b

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEVES, Marcos Ribeiro; NEIRA, Marcos Garcia. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítica da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2017.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. Aleturgia do currículo cultural na educação física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 1, p. e021032, 2021.

BORGES, Clayton César de Oliveira. Políticas de currículo da educação física e a constituição dos sujeitos. **Revista Movimento**, v. 23, p. 841-854, 2017.

BORGES, Clayton César de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2010.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser. (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física.) Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e diferença na educação**: Uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRAY, Mark. **Antifa**: o manual antifascista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

BRUM, Lucas Motta. Das construções de si ao devir clínico”: uma cartografia afectiva de trajetórias acadêmicas. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. XII, n. 3-4, p. 873-904, set./dez. 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

BUTLER, Judith. Alianças *queer* e política anti-guerra. Tradução Kaciano Barbosa Gadelha. **Bagoas**, n. 16. p. 29-49, 2017.

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

CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

CAMARGO, André Campos de. A máquina escolar. *In*: CORRÊA, Mirele; CABALLERO, Allan; VERDÚ, Mateus (org.). Livro do evento [recurso eletrônico]: **Do caos ao caos e vice-versa**: intersecções entre filosofia, ciência e arte: Campinas, SP: FE/Unicamp, 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Félix Guattari e a produção de subjetividade na sociedade de consumo: questões atuais desde a filosofia da educação. **Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación**, v. 3, 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Da semiótica capitalista à estética esquizopolítica: Guattari e o lugar da invenção de si mesmo na microrrevolução do desejo. **Prometeu**, ano 11, n. 26, jan./abr. 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. É possível outros pontos de subjetivação em um mundo insano? Microteses de esquizoanálise para nós na educação. *In*: CORRÊA, Mirele; CABALLERO, Alan; VERDÚ, Mateus (org.). **Do caos ao caos e vice-versa**: intersecções entre ciência, filosofia e arte. Campinas: Gráfica FE, p. 12-34, 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; CAMARGO, André Campos de. Guattari e a topografia da máquina escolar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 107-124, 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para se pensar e agir de outros modos na educação. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 280-302, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do *experimentum scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-641, out./dez. 2017.

CARVALHO, Marta. História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 5-13, dez. 1997.

CASSIANO, Marcela; FURLAN, R. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013.

CASTRO, Edgardo. O governo da vida. **Ecopolítica**, n. 3, p. 69-98, 2012.

CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social**: um estudo do modo de educar capitalista. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CATTO, Cândida. Educação como subjetivação. **Revista Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 7, n. 2, mar. 2011.

CHAIM JÚNIOR, Cyro Irany. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana**: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CHEVITARESE, Leandro; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Da sociedade disciplinar à sociedade de controle: a questão da liberdade por uma alegoria de Franz Kafka, em o processo, e de Phillip Dick, em *Minority Report*. **Estudos de Sociologia**, v. 8, n. 1, 1996.

CHICON, José Francisco. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, v. 17, n. 1, ene./mar. 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo como modo de subjetivação do infantil**. Trabalho apresentado na 21.^a Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos, p. 143, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, ago. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, ago. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CORBANEZI, Elton; RASIA, José Miguel. Apresentação do Dossiê: Racionalidade Neoliberal e Processos de Subjetivação Contemporâneos. **Mediações**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 287-301, maio/ago. 2020.

CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Motrivivência** Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 1-19, jan./mar. 2020.

COSTA, Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O corpo intensivo e a Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 1, jan./mar. 2018.

COSTA, Petra (dir.). **Democracia em vertigem**. Produção: Netflix. Brasil, 2019.

COSTA, Dhemersson Warly Santos; BRITO, Maria dos Remédios de. Nomadismo e Educação. **RevistAleph**, n. 30, 2018.

COSTA, Luciano Bedin da; REDIN, Mayra Martins; CUNHA, Claudia Madruga. Por que somos kleinianos: a esquizoanálise entre educação e arte. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 255-268, 2006.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Plano de imanência e linguagem: a distância daquilo que “podemos” no campo das práticas corporais de movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 43, p. e010320, 2021.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Revista Movimento**, ano 2, n. 2, jun. 1995.

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

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? *In*: DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo. *In*: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. v. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b. v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua *práxis*. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano III, n. 5, p. 44-55, 1996.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: A/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DINIS, Nilson Fernandes. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 355-361, jul./dic. 2008.

DUARTE, Leonardo Carvalho. **Educação Física cultural na Educação Infantil**: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana. 2021. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

DUARTE, Leonardo Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Educação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 282-300, mar. 2020.

EGAS, Olga Maria Botelho. A fotografia na pesquisa em educação. **RIAAE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 953-966, jul./set. 2018.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalos. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 488-508, set./dez. 2016.

FERES NETO, Alfredo. Produção de subjetividades, subjetivação e objetivação: algumas contribuições de Félix Guattari e Pierre Levy para a Educação Física. **Motrivivência**, v. 1, n. 17, p. 6-17, 2001.

FLACH, Flávia; SORDI, Regina Orgler. A educação Infantil escolar como espaço de Subjetivação. **Estilos da Clínica**, v. XII, n. 22, p. 80-99, 2007.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? **Cadernos da FFC**, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006. v. V.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France (1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980). São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FRAGO, Antônio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANÇOSO, Saulo. **Cruzando fronteiras curriculares**: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Subjetividade, ideologia e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 2.9, p. 133-152, jan./jun. 1998.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 47-78, jul./dez. 2000.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Educação integral. **Workshop no Congresso de Educação Básica – Aprendizagem em Contexto**. Florianópolis, fevereiro de 2011.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. A educação integral numa perspectiva anarquista. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. *In*: TRANSVERSAL. **Educação menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Em torno de uma educação menor**: variáveis e variações. *In*: BRITO, M. dos R.; GALLO, Sílvio Donizette de Oliveira. *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira; FIGUEIREDO, Glaucia Maria. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **APRENDER Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-156, jun./jul. 2002.

GEHRES, Adriana de Faria. **Currículo cultural em educação física e a linguagem corporal**: uma intervenção/cartografia a partir da dança na contemporaneidade. Relatório de pós-doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.

GIGLIO, Sérgio Setanni; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 590-613, set. 2018.

GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. O local da diferença: desafios à Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-15, jun. 1999.

GUTIÉRREZ, Juan. **Dinámica del grupo de discusión**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2008.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

HARDT, Michel; NEGRI, Antônio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HARDT, Michel; NEGRI, Antônio. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUR, Domênico Uhng. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. **Athenea Digital**, v. 13, n. 2, p. 179-190, jul. 2013.

IAFELICE, Henrique. **Deleuze Devorador de Spinoza**: Teoria dos Afectos e Educação. EDUC - Editora da PUCSP, 2015.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 8, n. 2, jul./dez. 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 6. ed. Piracicaba: Unimep, 2011.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p.123-130, jul./dez. 2002.

KOHAN, Walter Omar. Subjetivação, educação e filosofia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 143-158, jul./dez. 2000.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LAZZARATO, Mauricio. Sujeição e servidão no capitalismo contemporâneo. **Cadernos de Subjetividade**, n. 12, 2010.

LE BOULCH, Jean Batiste. **A educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEITE, Carla de Meira. **Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural**: a experiência no currículo do Estado de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEITE, César Donizetti Pereira. Infância, cinema e formação: contornos de modulações, subjetividades e singularidades. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 314-331, 2012.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do Fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Dumará, 2003.

LIMA, Maria Emília. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico**: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

LIMA, Maria Emília. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física**, 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, Maria Emília; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Educação Física na rede municipal de São Paulo: análise dos relatos de experiência. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 32-43, ago. 2015.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Corpos e culturas invisibilizadas na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural**. 2013. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural**. 2015. 197f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, 27 jun. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 69-82, jul./dez. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACEDO, Elina Elias de. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, Roberto. Nietzsche e o renascimento do trágico. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 174-182, dez. 2005.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Didática(s) da Educação Física: novas perspectivas pedagógicas na Educação Básica brasileira**. 2020. 314f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2020.

MARRACH, Sônia Aparecida Alem. Neoliberalismo e educação. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; BUENO, Maria Sylvia; MARRACH, Sônia Aparecida Alem; GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, Aline Tofolli. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da educação física no CIEJA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, Jacqueline Cristiana Jesus. **Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene (org.). **Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

MARIN-VADEL, Ricardo; RÓLDAN, Joaquin. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 62-75, jan./jun. 2008.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000.

MAIA, Antônio. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2011.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. 7. ed. São Paulo: Imbrasa, 1989.

MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOLIN, Fábio Dal. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 303-311, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUCHAIL, Salma Tannus. Insurreições espirituais. **Dois Pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 89-98, abr. 2017.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

MUNHOZ, Angélica Vier. Currículo entre linhas dançantes. *In*: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês (org.). **Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa**. Lajeado: Ed. Univates, 2016. p. 41-48.

NAHAS, Markus Vinícius; CORBIN, Charles. B. Aptidão física e saúde nos programas de educação física: Desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 1992.

NASCIMENTO, Aline Santos do. Desconstruindo o corpo abjeto: uma proposta queer para o currículo cultural de educação física. 2020. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/projetos-de-pesquisa/#>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Compêndio de direito sindical**. 8. ed. São Paulo: LTr, 2015.

NEGRINE, Airton. **O ensino da educação física**. Porto Alegre: Globo, 1983.

NEIRA, Marcos Garcia. Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã. **Corpoconsciência**, Santo André, v. 9, p. 13-31, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, p. 75-83, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p.174-180, jul./set. 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **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, Marcos Garcia. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 32, p. 1421-1430, 2013a.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: análise da produção discursiva de seus autores. **Revista Ímpetus**, Villavicencio, v. 7, n. 9, 2013b.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise de relatos que abordaram o esporte nas aulas de educação física: indícios de uma mudança paradigmática. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 41-65, maio/ago. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Org.) **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 3, n. 40, jul./set. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia (org.). *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP/USP, 2020a.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal*. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, Cláudia Abbês Baêta. Sociedade de Controle, o neoliberalismo e os efeitos de subjetivação. *In: SILVA, André do et al. (org.). Subjetividade: questões contemporâneas*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 84-91.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-119, jul./dez. 2020.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. Um drama no currículo – oficinas de transcrição. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? *In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Castro Machado da; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de vivência e experiência no currículo cultural

de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20190047, 2021.

OLIVEIRA; Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina. Políticas da narratividade e *performances* de gênero na escola: cartografias em aberto. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 2, p. 189-204, 2020.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e198117, 2019.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, ene./jun. 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.

PAGNI, Pedro Ângelo. Entre o governo das diferenças e o ingovernável dos corpos: possibilidades de resistências em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 68, p. 563-590, maio/ago. 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. v. 1.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2.

PAULA, Wagner Eduardo Estácio de; LIMA, Rita de Cássia; SOUZA Gabrielli. Docência na educação infantil: neoliberalismo, desumanização e adoecimento na república inacabada brasileira. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, 2020.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1, ene./abr. 2010.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2000.

PELBART, Peter Pál. Biopolítica. **Sala Preta**, v. 7, p. 57-66, 2007.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRESTES, Nadja Hermann. Metafísica da subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 1997.

REIS, Bruna Martins; LIBERMAN Flávia; CARVALHO, Sérgio Resende. Linhas de um fazer entre corpos: a cartografia, a dança, a clínica e uma experiência de pesquisa. **ILINX – Revista do LUME**, Unicamp, n. 7, ago. 2015.

REIS, Ronaldo. **Educação Física cultural e africanidades**: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In*: Resende, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.

REY, Luis Fernando González. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, p. 9-16, 2001.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, set./nov. 2011.

RIBEIRO, Cintya Regina. Tragicidade e agonística: provocações para uma crítica do pensamento **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, p. 629-642, 2014.

RIBEIRO, Cintya Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 68-75, ene./abr. 2016.

ROCHA, Marisa Lopes da; UZIEL, Ana Paula. Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação. *In*: CASTRO, Lúcia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 532-556.

PAXTON, Robert O. **A anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ROLDÁN, Joaquín. Las metodologías artísticas de investigación basadas en la fotografía. *In*: ROLDÁN, Joaquín; MARIN-VIADEL, Ricardo. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Archidona: Aljibe, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, mayo/ago. 2009.

SANTOS, Ana Paula. “**Ah... não tem aula de educação física? Então eu vou embora!**”: o ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural. 2018. 212f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Ivan Luiz. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018.

SANTOS, Geandra Cláudia; MARTÍNEZ, Silva Albertina Mitjáns. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Relato de Pesquisa, Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 22, n. 2, abr./jun. 2016.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, Zamara Araújo dos. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: Educação Física. São Paulo: SME/COPEP, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física. 2. ed. São Paulo: SME/COPEP, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Fidel Machado de Castro; NUNES, Mário Luiz Ferrari. O embate do encontro: o currículo cultural da educação física como lugar de conflitos. **Educação e Filosofia**, v. 34, n. 71, p. 789-818, 27 fev. 2021.

SILVA, Marcelo Moraes. Escola e Educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 343-357, abr./jun. 2012.

SILVA, Matheus Bernardo; KLEIN, Lígia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Implicações das atuais políticas educacionais na formação de professores em Educação Física: um estudo sobre a subjetividade do professor. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, ene./jun. 2015.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 900-922, 2014.

SILVA, Selma Gomes da; PAIVA, Antônio Cristian Saraiva. O *pathos* docente em narrativas: relações entre trabalho, subjetividades docentes e adoecimento psíquico. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 535-577, mar./jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Arte do encontro e da composição: Espinosa + Currículo + Deleuze”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOARES, Alexandre Oliveira. Biopoder: poder e governamentalidade. **Âmbito Jurídico**, v. 115, 2013.

SOARES, Carmen Lucia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TANI, Go; MANOEL, Edson de Jesus; PROENÇA, José Elias de. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TORRANO, José Antônio Alves. Educação trágica. **Filosofia e Educação [RFE]**, Campinas, v. 9, n. 1, fev./mar. 2017.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA, Itamar Soares. Viventes, dispositivos e os processos de subjetivação segundo Agamben. **Revista de Filosofia**, v.13, n. 1, jun. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: COLÓQUIO FOUCAULT. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para *esquizoaprender* como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães; RIBEIRO, Cintya Regina. Experimentações com a Pesquisa Educacional Deleuze-Guattariana no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 23-44, jan./mar. 2018.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WESTPHAL, Vera Herweg. Diferentes matizes da ideia de solidariedade. **Rev. Katál.**, Florianópolis v. 11, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 2008.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

