

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**O mapeamento no currículo cultural da Educação Física:
dimensões genealógica e geomorfológica**

JOÃO PEDRO GOES LOPES

São Paulo – SP
2025

JOÃO PEDRO GOES LOPES

**O mapeamento no currículo cultural da Educação Física:
dimensões genealógica e geomorfológica.**

Relatório apresentado por João Pedro Goes Lopes, à Comissão de Pesquisa (CPq) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para finalização do estágio pós-doutoral, sob a supervisão do professor Marcos Garcia Neira.

São Paulo – SP
2025

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo propor perspectivas ao questionamento sobre como podemos especificar a ressignificação do mapeamento na perspectiva cultural da Educação Física enquanto uma arte de produzir mapas. Para tanto, iniciada a partir do texto de Neira e Nunes (2022), toma a noção de cartografia, genealogia, arte de produzir mapas e ressignificação para engendrar o conceito de geomorfologia, com o intuito de perspectivar o mapeamento como um movimento duplo — ou seja, que funciona a partir do que se chama de articulação entre as dimensões genealógica e geomorfológica —, posicionando o docente como o inventor da correlação entre as forças e os poderes de um território mapeado. Após o esforço de localizar e deslocar a cartografia de Deleuze e Guattari (2011a) como operador didático (relacionado ao mapeamento) e a cartografia como operador metodológico (relacionado à metodologia de pesquisa) (Oliveira; Paraíso, 2012; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020; Hur, 2021), o texto se propõe a ir a campo para acompanhar um docente da rede pública do interior de São Paulo que afirmava colocar o currículo cultural em ação, tendo por objetivo cartografar justamente a emergência desses movimentos articulares durante a tematização das práticas corporais. Por fim, acompanhando a tematização por 15 semanas, a pesquisa pôde cartografar três articulações durante o estudo das ginásticas, nomeadas de “enunciados hostis”, “violência” e “problematização das representações de gênero”. Concluiu-se que o mapeamento, enquanto encaminhamento didático-metodológico conector, é capaz de vitalizar as tematizações a partir das articulações entre as dimensões genealógica e geomorfológica, estendendo os estudos selecionados em sentidos variados.

Palavras-chave: Currículo cultural; mapeamento; cartografia; genealogia; articulação.

Abstract

The present research aims to propose perspectives on the question of how we can specify the re-signification of mapping within the cultural perspective of Physical Education as an art of producing maps. To this end, beginning with the text by Neira and Nunes (2022), it adopts the notions of cartography, genealogy, the art of producing maps, and re-signification to develop the concept of geomorphology, with the purpose of envisioning mapping as a double movement — that is, one that operates through what is called the articulation between the genealogical and geomorphological dimensions — positioning the teacher as the inventor of the correlation between the forces and powers of a mapped territory. After the effort to locate and displace Deleuze and Guattari's (2011a) cartography as a didactic operator (related to mapping) and cartography as a methodological operator (related to research methodology) (Oliveira & Paraíso, 2012; Passos, Kastrup & Escóssia, 2020; Hur, 2021), the text sets out to enter the field to follow a public-school teacher from the countryside of São Paulo who claimed to put the cultural curriculum into action. The objective was to map precisely the emergence of these articulatory movements during the thematization of bodily practices. Finally, after accompanying the thematization for 15 weeks, the research was able to map three articulations during the study of gymnastics, named “hostile statements,” “violence,” and “problematization of gender representations.” It was concluded that mapping, as a didactic-methodological connective approach, is capable of vitalizing thematizations through the articulations between genealogical and geomorphological dimensions, thus extending the selected studies in multiple directions.

Keywords: Cultural curriculum; mapping; cartography; genealogy; articulation.

Lista de figuras e imagens

Figura 1 – Mapeamento dos poderes

Figura 2 – Mapeamento das forças e dos poderes

Imagem 3 – Quadra do colégio

Imagem 4 – Sala de atividades

Imagem 5 – Corredores do segundo andar

Imagem 6 – Corredores que lembram escritórios

Imagem 7 – Estacionamento para vans

Imagem 8 – Registro sobre as revisões do ano passado

Imagem 9 – registro no papel kraft

Imagem 10 – Atividade de alongamento

Imagem 11 – Vídeo sobre parada de três apoios

Imagem 12 – registro ginástica de solo e outras ginásticas

Imagem 13 – Registro sobre alongamento

Imagem 14 – Parada de mãos

Imagem 15 – Assistência da execução do elefantinho

Imagem 16 – Aluno tentando elefantinho

Figura 17 – Mapa das técnicas movimentos: vela, parada de dois apoios, elefantinho, etc.

Imagem 18 – Registros na lousa

Imagem 19 – Registros na lousa

Figura 20 – Cartografia do pesquisador

Imagem 21 – Atividade de leitura da prática corporal

Imagem 22 – Vivência da prática corporal

Imagem 23 – 1) aquecimento; 2) alongamento; 3) exercícios de força; 4) flexibilidade; 5) ginástica de solo

Imagem 24 – Vivência do anel

Imagem 25 – Rolamento de frente

Imagem 26 – Vivência do rolamento

Imagem 27 – Professor demonstrando

Imagem 28 – Professor ajudando

Imagem 29 – Alunos fazendo combinações

Imagem 30 – Início da apresentação

Imagem 31 – Apresentação

Imagem 32 – Enunciados de violência

Imagem 33 – Kraft e os enunciados de violência

Imagem 34 – Alunos lendo papel kraft

Imagem 35 – Escritas no papel kraft

Figura 36 – Cartografia do pesquisador

Imagem 37 – Combinações de movimentos

Imagem 38 – Escritas no papel kraft

Imagem 39 – Escritas no papel kraft

Imagem 40 – Violência: 1) como acontece?; 2) como resolver?; 3) como evitar?

Imagem 41 – Alunos lendo o papel kraft

Imagem 42 – Atleta Alice

Imagem 43 – Medalhas

Figura 44 – Cartografia do pesquisador

Imagem 45 – Mapas na lousa

Imagem 46 – Alongamentos

Imagem 47 – A tesourinha na lousa

Imagem 48 – A tesourinha no tatame

Imagem 49 – Ginástica no colchão gordo

Imagem 50 – Enunciados entrecruzados

Imagem 51 – Vivência

Imagem 52 – Registros na lousa

Imagem 53 – Alunos assistindo ao vídeo trazido pelo professor

Imagem 54 – Problematização

Imagem 55 – Início das atividades

Imagem 56 – Registro final

Sumário

Mapeamento: o encaminhamento controverso.....	1
Cartografia: a ressignificação no currículo cultural da Educação Física.....	9
Mapas sobre mapas 1: a metodologia de pesquisa.....	30
Mapas sobre mapas 2: a ida ao campo.....	36
Conclusões.....	94

Mapeamento: o encaminhamento controverso

Citado enquanto um dos “encaminhamentos didático-metodológicos mais controversos” (Neira; Nunes, 2022, p. 100), o mapeamento se apresenta, de fato, como uma questão problemática – seja de uma perspectiva científica, artística ou mesmo filosófica (Deleuze; Guattari, 1992; Lopes, 2024). Entretanto, é preciso lapidar o nosso olhar: sua problemática não se liga a qualquer tipo de raridade; ao contrário, a dificuldade está justamente na sua extensão. Em outras palavras, sua controvérsia se dá por uma espécie de significância inquieta. Como afirmam Neira e Nunes (2022, p. 100, grifo nosso), “[...] ele é tanto a porta de entrada do fazer pedagógico do currículo cultural [da Educação Física] como aquilo que permite aos envolvidos traçarem o caminho da tematização”. É, então, possível perceber que sua amplitude não se reduz a algum momento em específico, o que torna qualquer tarefa que envolva sua caracterização bastante complexa.

Temos por objetivo, nesta pesquisa, contribuir com o encaminhamento didático-metodológico do mapeamento no currículo cultural da Educação Física (Neira; Nunes, 2009, 2022), a partir dos textos que se encontram na literatura mais recente sobre o tema (Neira; Nunes, 2022; Lopes; Vieira; Neira, 2025). Contudo, ainda assim, é preciso aprofundar um pouco mais esse recorte, por diferentes vias. Em termos epistemológicos¹, partimos de uma premissa fundamental: o mapeamento se faz sempre num duplo movimento, ou seja, funciona de maneira articulada² entre o que chamaremos de 1) movimento genealógico e 2) movimento

¹ Em um artigo que se propõe a discutir os desdobramentos dos efeitos da noção de cultura nos tempos atuais, Hall (1997) diferencia “cultura substantiva” e “cultura epistemológica”. A primeira tenta dar conta dos temas que envolvem as questões “cotidianas”, dos modos de se relacionar, praticar, organizar etc. Por outro lado, o nível epistemológico trata mais especificamente do que se relaciona aos enunciados que constituem nosso tempo e nos constituem, como as formas de comunicar, pensar, conhecer. Adotamos, em outra oportunidade (Lopes, 2024), essa diferenciação com esses mesmos destaques, mas em relação a outros conceitos. Insistiremos nela e, nesse sentido, quando falamos sobre “termos epistemológicos” do currículo cultural ou da Educação Física, atentamos mais especificamente para um nível enunciativo, teórico; da mesma forma, quando mencionamos “termos substantivos”, chamamos a atenção para níveis de desenvolvimento das aulas, nos seus cotidianos.

² Utilizamos o significante “articulação” para sublinhar algumas características que se relacionam à conexão entre duas ou mais partes, mas também à possibilidade de movimentação e apoio entre as partes articuláveis. Nesse sentido, evidenciamos o funcionamento articulado do mapeamento justamente porque: 1) as duas dimensões de movimento se constituem de maneira conjunta e 2) só acontecem ao se “apoiarem” uma na outra, afastando-se de qualquer ideia de contradição. Tomamos emprestado o termo de Hall (2014) quando diz que a identidade é um conceito que, sob rasura, precisa ser pensado de maneira articulada: de um lado, como propôs o teórico, embasado em Michel Foucault, pelos discursos que constituem o campo social e, de outro, fundamentado em Sigmund

geomorfológico. Por outro lado, em termos substantivos, trata-se de conceituar o que chamaremos professor/a-cartógrafo/a, aquele/a que produz seu próprio mapa, mas a partir do que Neira e Nunes (2022, p. 111) chamam de ressignificação da cartografia proposta por Deleuze e Guattari (vol. 1).

Temos, assim, um estudo em três momentos distintos, mas indissociáveis: I) a exploração do que chamamos professor/a-cartógrafo/a e a ressignificação da cartografia; II) o movimento articulado do mapeamento; e III) a cartografia enquanto método de pesquisa em Educação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), com o intuito de demonstrar os aspectos epistemológicos e substantivos que abordamos ao longo da escrita.

No entanto, faz-se necessário ainda aprimorar o objetivo. Precisamos demonstrar de que maneira se constitui um campo problemático para o encaminhamento didático-metodológico do mapeamento, de que forma nosso objetivo chega a ser, de fato, um problema – visto que qualquer função/conceito³ ligado ao currículo cultural da Educação Física (Lopes, 2024), ou não, pode ser sempre perspectivado por novos olhares.

Até aqui, parece evidente que falamos a partir do território⁴ pós-crítico da Educação Física – ou a partir da perspectiva culturalmente orientada da Educação Física (Neira; Nunes, 2006; 2009; 2022). Esta se inicia em meados dos anos 2000, quando, agenciados por Silva (1999), Neira e Nunes (2006) reterritorializam o componente Educação Física, distanciando-o dos territórios críticos e/ou tradicionais. Dessa forma, o então chamado currículo cultural da Educação Física (Neira, 2011) – constituído a partir de dimensões científicas, filosóficas e artísticas que se constituem de formas diferentes de outras concepções curriculares – utiliza-se de conceitos e funções singulares⁵, nomeados Princípios Ético-Políticos (PEP) e Encaminhamentos Didático-Metodológicos (EDM) (Lopes, 2024). Ainda que

Freud e Judith Butler, pelos investimentos do desejo (apoiando-se, na oportunidade, na psicanálise, território do qual nos afastamos nesta pesquisa).

³ Fazemos referência à obra de Deleuze e Guattari (1992), em que os autores definem três formas de cortar o caos, ou seja, de significar um universo sem sentido a priori: a filosofia, que tem por premissa a produção de conceitos; a ciência, que produz funções; e a arte, que inventa perceptos e afectos. Na tese de Lopes (2024), discute-se como essas dimensões se cruzam no currículo cultural da Educação Física a partir dos princípios ético-políticos e dos encaminhamentos didático-metodológicos.

⁴ Dedicaremos-nos à conceituação do território (territorialização, desterritorialização e reterritorialização) mais a frente, visto que este é parte fundamental da cartografia.

⁵ Não se trata de dizer que os significantes sejam completamente novos, visto que todos os textos do currículo cultural se baseiam em textos anteriores a estes. Chamamos a atenção para os novos usos dos significantes ou, em outras palavras, para suas reterritorializações no campo pós-crítico.

consideremos indiscutível a importância dos PEP, concentramo-nos, nesta pesquisa, nos EDM, que atualmente são nomeados: leitura da prática corporal, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro, avaliação e – o objeto da presente pesquisa – mapeamento⁶.

Na literatura recente, Neira e Nunes (2022) definem o mapeamento enquanto uma função/conceito com “certa pluralidade” (p. 100). Nesta oportunidade, o texto realiza um movimento de revisão do signo “mapeamento”, passando por vários arquivos com o intento de demonstrar as territorializações dos seus enunciados, ou seja, o que tem se falado/escrito/apresentado e, dessa maneira, o que se tem feito/praticado a partir do mapeamento e de seus diferentes sentidos. No texto, é possível encontrar referências que demonstram a dificuldade de sua estabilização, o que fica evidenciado quando este é associado a várias produções que o definem de formas diferentes, passando por: coleta de informações ou de dados e pesquisa de campo (Neira; Nunes, 2006, p. 247 apud Neira; Nunes, 2022); diagnóstico de conhecimentos disponíveis (Neira; Nunes, 2022, p. 102); primeiro passo (Neira; Nunes, 2009a, apud Neira; Nunes, 2022); avaliação diagnóstica (Neira; Nunes, 2009b, apud Neira; Nunes, 2022); ou mesmo levantamento de conhecimentos prévios (Neira, 2011, apud Neira; Nunes, 2022).

Na continuidade do texto, conforme sugerem os escritos, para privilegiar a perspectiva de mapeamento enquanto “cartografia” (Neira; Nunes, 2022, p. 111), haveríamos de nos distanciar de suas fundamentações iniciais, que poderiam ser resumidas como noções de avaliação diagnóstica (Neira; Nunes, 2022, p. 102); ponto de partida para algum tipo de aprendizagem fundamental, associada ao levantamento dos conhecimentos prévios, em paralelo às perspectivas tradicionais (Neira; Nunes, 2022, p. 108); ou até mesmo como superação de uma perspectiva com base em outros enunciados ou agenciamentos, como preconizado pelas correntes críticas (Neira; Nunes, 2022, p. 106).

Ao se fundamentarem na cartografia, como proposta por Deleuze e Guattari (2011a), Neira e Nunes (2022), como já mencionamos, enunciam uma possível “ressignificação” (p. 111) do conceito, contudo, sem adentrar em maiores aprofundamentos. Diríamos que a dita ressignificação da cartografia é o nosso ponto de partida — ou o platô do qual estenderemos novas hastes (Deleuze;

⁶ Como evidenciam Neira e Nunes (2022), não se trata de uma ordenação didático-pedagógica. Aqui, refere-se apenas à organização da escrita.

Guattari, 2011a). Para tal, arriscamos dizer que o duplo movimento que anunciamos, ou a articulação entre genealogia e geomorfologia, que o texto não nomeia, é justamente o que engendra essa ressignificação. De saída, podemos dizer que, se em Deleuze e Guattari (2011a) a cartografia acompanha preponderantemente a produção do inconsciente, para a perspectiva cultural a cartografia, enquanto “arte de produzir mapas” (Neira; Nunes, 2022, p. 111), acompanha principalmente a articulação entre os poderes (genealógico) e as forças (geomorfológico) de um território escolar.

Assim, o mapeamento, traçado pelo/a professor/a-cartógrafo/a, se afasta dos anteriormente mencionados (em sentido tradicional ou crítico), na medida em que, enquanto produção de um mapa relacionado à cartografia (Deleuze; Guattari, 2011a), acaba por ser reterritorializado em outro campo, nos convencendo da necessidade de aprofundamento em sua temática. Nesse sentido, podemos voltar ao objetivo inicial de delimitação do mapeamento, que originou, em novos termos, o problema principal desta pesquisa: *de que modo podemos especificar a ressignificação do mapeamento na perspectiva cultural da Educação Física enquanto uma arte de produzir mapas?* Para tal, algumas funções, conceitos e personagens se entrelaçam e se tornam centrais — a cartografia, o/a cartógrafo/a, a geomorfologia e a genealogia, o território e a produção dos mapas são alguns daqueles que trouxemos à discussão nas próximas seções. Contudo, parece pertinente expor algumas das justificativas que nos encaminham nessa empreitada de pesquisa.

A primeira reside na necessidade de aprofundamento, diante dos textos mais recentes que problematizam a questão do mapeamento (Neira; Nunes, 2022), como contextualizado até o momento. Enquanto coletivo, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) se constitui há mais de 20 anos, a partir de pesquisas, textos, encontros e, principalmente, relatos de experiências⁷. Evidentemente, não se pode esperar que qualquer tipo de função/conceito seja conservado ao longo do tempo — visto que o grupo se propõe a pensar com suas

⁷ O relato de experiência é um formato de texto específico, muito utilizado pelo GPEF como registro em relação aos acontecimentos de uma tematização. Como uma forma possível de registro, o relato de experiência é muito perspectivado pela maneira como o docente responsável pela turma é agenciado pela tematização em questão. Isso é importante enfatizar, visto que os escritos não correspondem ao todo dos acontecimentos, à verdade ou à objetividade de algum tipo de teleologia. Junto com outras possíveis produções, o relato de experiência se configura como uma produção valiosa para a perspectiva culturalmente orientada da Educação Física.

ferramentas teóricas preponderantemente⁸ a partir do campo pós-crítico, que compreende o cerne da cultura justamente enquanto disputas pela estabilização dos significados⁹, conforme a definição de Hall (1997). Nesse sentido, seja por disputas de espaço ou pela necessidade de resolução de novos problemas, seu quadro teórico precisa ser, constantemente, modelizado (Guattari, 1992). No entanto, ainda assim, chama atenção, a partir do levantamento feito por Neira e Nunes (2022), como as disputas pela estabilização do mapeamento continuam pungentes e, de alguma maneira, embaçadas (Rolnik, 2016). Salta aos olhos como grande parte do texto se dedica a explicar o que não é o mapeamento. Assim, no intento de contribuir com a discussão, arriscamos novos passos em direção a, até então, pouco explorada *arte de produzir mapas* (ou *arte de cartografar*) do mapeamento. Distantes de uma tentativa de esgotar o assunto, queremos engendrar novas perspectivas sobre a função/conceito que nos levem ainda mais longe em suas funcionalidades.

Utilizamos a noção de perspectiva a partir de Nietzsche (2017): se não há finalidade para o mundo, seremos tanto mais precisos quanto mais perspectivas tivermos sobre o mesmo objeto, quanto mais rearranjarmos as forças em relação à sua definição — “[...] quanto mais olhares, diversos olhares, soubermos direcionar para a mesma coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ sobre essa coisa, nossa ‘objetividade’” (2017, p. 189). Seremos, nesse sentido, mais minuciosos com o quadro teórico do currículo cultural da Educação Física na medida em que lançarmos mais perspectivas sobre ele, ao passo que inventarmos mais funcionalidades às suas proposições.

A segunda justificativa entremeia as primeiras afirmações: se a estabilização da função/conceito do mapeamento tem se demonstrado inquieta, é porque este é amplamente acionado durante as tematizações engendradas pelos/as docentes do currículo cultural. Isso já havia sido constatado nos escritos de Neves e Neira (2019, p. 11) quando afirmaram não haver “um único modo de mapear”. Em outras palavras, sua dificuldade de definição¹⁰ está intimamente ligada à sua complexidade

⁸ Utilizamos deste significante para evidenciar que apesar de localizarmos a produção do currículo cultural no território pós-crítico, isso não impede que ressonâncias teóricas com outros campos possam estar presentes — considerando a diversidade das produções.

⁹ “Por estar em constante movimento, o currículo cultural exige que se continue a pensar, dizer, fazer de outro modo, transgredindo seus limites para, assim, ser mais coerente com o que propõe” (Neira; Nunes, 2022, p. 99).

¹⁰ Como reconhecem Neira e Nunes (2022, p. 100), “a produção científica sobre o assunto se mostra confusa, inconsistente e se hibridiza, muitas vezes, com outras teorias curriculares”.

no desenvolvimento das aulas. Do contrário, sua temática não apareceria repetidas vezes com tanta vivacidade e seria, talvez, considerada secundária. Nesse sentido, defendemos o mapeamento enquanto função/conceito interminável, conector, ou seja, basilar para qualquer tematização, o que nos estimula a (re)pensar seu trajeto, cartografando a sua prática.

A terceira justificativa é que o mapeamento, para o GPEF, mostra-se como um EDM em emergência, principalmente no que tange às discussões mais atuais sobre o chamado Novo Ensino Médio (NEM), materializado no Currículo Paulista (São Paulo, 2019; 2020). É preciso reforçar que a atual política curricular do Estado de São Paulo situa a Educação Física na área das Linguagens e suas Tecnologias, “amparada pela perspectiva cultural” (São Paulo, 2019, p. 249). Interessado nessa articulação, o grupo vem investigando, com apoio da FAPESP¹¹ e do CNPq¹², aquilo que se convencionou chamar de ‘traduções’ da teoria curricular cultural da Educação Física para o contexto da prática no NEM. Desta feita, um dos possíveis desdobramentos desta ‘tradução’ é, justamente, o mapeamento. Afinal de contas, é necessário experimentar e, assim, compreender as utilizações de tal EDM no âmbito de uma política pública baseada na integração curricular. O mapeamento é fundamental para reconhecer as possibilidades do território e das modelizações das subjetividades docentes e discentes em circulação (Guattari; Rolnik, 2013), além de problematizar as construções das práticas corporais. Em outras palavras, em um território ainda pouco conhecido, investigar o mapeamento pode ser decisivo para o tipo de postura didática a ser assumida no NEM, no qual, suspeitamos, a noção geomorfológica do mapeamento poderá contribuir em sentidos variados.

A última justificativa reside na importância da continuidade de estudos que ampliem a noção de cartografia, conceito que abordamos anteriormente (Lopes, 2024), impactando tanto o trabalho de professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, quanto pesquisadores e pesquisadoras que a adotam como método de investigação (Neira; Gramorelli, 2017; Nunes, 2018; Gheres, 2019; Vieira, 2020; Bonetto, 2021; Lopes, 2024). É ponto comum que, na maneira como formulado por Deleuze e Guattari (2011a), o conceito não é mencionado como um método de pesquisa em educação. A reterritorialização, no Brasil, é feita, de maneira mais contundente, por Oliveira e

¹¹ Edital Proeduca – Modalidade Ensino Público - Processo Fapesp nº 2022/06919-5.

¹² Edital Universal – Processo CNPq nº 409886/2023-8.

Paraíso (2012) e Passos, Kastrup e Escóssia (2020). Intentamos com a presente pesquisa contribuir para a consolidação da cartografia não apenas como um método de pesquisa, mas como um operador didático do currículo cultural da Educação Física, associada à postura exigida pelo mapeamento no sentido aventado, de produção de mapas. Concordamos com Bonetto e Vieira (2023, p. 66) quando afirmam que estamos na “infância do pensamento deleuze-guattariano na Educação Física”, o que nos deixa à beira de muitos temas inexplorados (ou *ininventados*).

Assim, utilizamos o segundo capítulo para embasar a “ressignificação da cartografia”. Nesse sentido, esperamos demonstrar, a partir de Deleuze e Guattari (2011a, 2011b, 2012a, 2012b), construindo uma argumentação desde os conceitos de desejo, rizoma e território, como a ressignificação da cartografia pode ser encarada pelo currículo cultural numa importante articulação entre os fluxos de forças, entendidos como as linhas de investimento do desejo, de análise geomorfológica; e os formatos do poder, os meios de governo, associados às segmentaridades mais rígidas de estabilização dos significados, de análise genealógica. Acreditamos que toda a nossa discussão possa ser condensada por essa noção e, justamente por isso, nomeamos o capítulo como *Cartografia: a ressignificação no currículo cultural da Educação Física*.

No terceiro capítulo, fazemos outra manobra: se antes situamos a cartografia a partir de uma perspectiva didática, junto ao mapeamento da Educação Física, nesta continuação apresentamos nossas ferramentas para utilizarmos a cartografia como um método de pesquisa em educação. Tratamos, assim, a cartografia nesses dois formatos distintos, daí o título do capítulo, *Mapas sobre mapas 1: a metodologia de pesquisa* — visto que a cartografia, associada à didática do currículo cultural, é mencionada como a arte de produzir mapas; ao passo que, enquanto método de pesquisa, trata-se de inventar um outro mapa sobre um território contextualizado. A descrição detalhada da cartografia já foi feita (Lopes, 2024), por isso, nos dedicamos a explicar a nossa maneira de lidar com as ferramentas que propõe — próprias ou alheias —, bem como nossa postura em campo de pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado *Mapas sobre mapas 2: a ida ao campo*, demonstramos a nossa cartografia. É nesse capítulo que utilizamos a noção de espirais para aprofundar o cerne do objetivo de pesquisa: a demonstração dos espaços-tempos nos quais os movimentos genealógico e geomorfológico mostram

sua articulação, distorcendo nossos traçados sobre a morfologia territorial cartografada. Todo o nosso percurso pela escola estudada é apresentado nesta seção.

No quinto capítulo, *Conclusões*, evidenciamos as articulações rastreadas na pesquisa de campo e à sua correlação com alguns conceitos discutidos. Concluimos com apontamentos que se concentram no que propusemos, até o momento, juntamente com Neira e Nunes (2022), sobre a ressignificação da cartografia e, conseqüentemente, do mapeamento.

Adentremos à problemática a partir dos encadeamentos necessários à pesquisa. Neste primeiro momento, concentraremos-nos sobre a cartografia e as implicações da sua dita ressignificação. Para tanto, adotando o que entendemos por uma postura pós-estruturalista, abrimos caminhos possíveis para novas utilizações que, conseqüentemente, testemunham a produção do nosso método. Nesse sentido, nas próximas seções, temos um objetivo primário: demonstrar o uso que fazemos das ferramentas teóricas que alicerçaram o método de pesquisa — a cartografia de um/a docente que afirma colocar em ação o currículo cultural da Educação Física em uma escola do interior paulista.

Cartografia: a ressignificação no currículo cultural da Educação Física

Intentamos, desde já, argumentar sobre a importância do mapeamento e, para tal, trataremo-lo como um encaminhamento “adjacente”, “conector”. Enquanto arte de produzir mapas, o mapeamento está sempre aberto. Ao modo de um/a explorador/a, e sua grande problemática é, justamente, a extensão. O mapeamento se expande em direções e proporções pouco reconhecidas, o que indica sua característica incapturável. Mesmo enfatizando que, na perspectiva desta pesquisa, *o mapeamento tece as amarrações o tempo todo, em todas as tematizações, independentemente de seus traçados*, seria preciso diferenciar que o mapa do qual falamos não trata (apenas) do reconhecimento das disposições físicas de uma área delimitada — ponto que pode ser muito interessante, já que existem, por exemplo, estruturas que limitam a livre circulação de meninas e meninos em determinados espaços — mas, por outro lado, trata também dos lineamentos de um território, algo que remete ao/a professor/a-cartógrafo/a e, evidentemente, à cartografia.

Deleuze e Guattari (2011a, p. 30), ao abordar a questão da cartografia e da produção de um mapa, denotaram suas multiplicidades: “Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. [...] Um mapa tem múltiplas entradas, contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo”. Junto aos filósofos, podemos compreender o rizoma como espécie de linhas de investimento do desejo que produzem a realidade que investem — algo como possíveis mapas ramificados do desejo. Assim, em uma cartografia, o que importa é: “Como estudar processos acompanhando movimentos, mais do que apreendendo estruturas e estados de coisas?” (Passos; Kastrup; Barros, 2020, p. 8).

Para situar o conceito, mencionamos a obra publicada em dois volumes no Brasil, intitulada *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze e Guattari (2011a). Em sua “Introdução: Rizoma”, somos remetidos a este conceito fundamental para a compreensão da cartografia, ao passo que não há outro mapa que não seja o do próprio rizoma. A cartografia, neste capítulo, é citada enquanto um princípio do rizoma — junto ao que nomeiam decalcomania. Mencionados de forma conjunta, formam estilos de mapas diferentes, que constituem produções dessemelhantes e até mesmo opostas. O texto situa a cartografia como a produção, invenção (ou arte [Neira; Nunes, 2022], como poderíamos chamar) de um mapa; e,

por outro lado, a decalcomania como o decalque sobre uma cartografia já existente — ou seja, traços sobre traços.

No capítulo em questão, seu funcionamento ganha novos contornos quando associado à movimentação do desejo, visto que, como pontuam, “é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 32). O que corresponde à cartografia, dessa forma, está sempre relacionado ao acompanhamento dessas hastes que se abrem, linhas que se movimentam, se entrecruzam (Bonetto; Neira, 2019) e podem ter os seus contornos rastreados. O rizoma, em resumo, é o próprio mapa. O acompanhamento (ou rastreamento, perseguição) de suas linhas é o que compõe a característica fundamental da produção do mapa. Novamente: se o rizoma é o próprio mapa, a cartografia é a maneira como o produzimos. Linhas rastreadas que se movem, expandem, flexibilizam — linhas do desejo em suas segmentaridades possíveis.

Queremos dar a entender que, ao falarmos em cartografia junto a Deleuze e Guattari (2011a), passamos a compreender um modo de mapear as conexões do desejo. Ainda assim, é importante explicar que o desejo, diferentemente do significado tradicional que lhe é conferido pelo significante, não é compreendido como sinônimo de “querer algo pela falta de outra coisa”, mas pode ser entendido como a fabricação do inconsciente, força de movimentação, vontade agenciada (Deleuze; Guattari, 2011b). Chamamos de agenciamento essas conexões que expandem a produção desejante indefinidamente por todos os lados — e é nesse sentido que Deleuze e Guattari (2011a) recorrem ao rizoma para caracterizar o desejo e sua movimentação. É isso que queremos dizer quando afirmamos que o desejo funciona agenciado, por produção, por engendramento — e não que algum indivíduo queira algum tipo de objeto ou enunciado por falta de outros. Não há, nesta perspectiva, indivíduo que queira algo por si só, já que o desejo está sempre inserido num contexto político, social e cultural, ou seja, é agenciado por algo, investe uma conjuntura.

Deleuze e Guattari (2012a), em outro dos platôs, definem três tipos de investimentos, recorrendo, então, à figura das linhas: linhas molares (duras ou estáveis), moleculares (ou flexíveis) e de fuga (ou abstratas). Trata-se sempre de imaginar que fazemos mapas, ou que as subjetividades são rastreáveis por mapas entrelaçados a partir das linhas de investimento do desejo. Há, assim, entrecruzamentos entre esses três tipos de linhas, a partir dos variados

agenciamentos que compõem uma conjuntura. As linhas não são tomadas de modo figurativo: desse modo, o desejo foge ou é retomado por meio de linhas de investimento que fazem rizoma; os rizomas são mapeados por uma cartografia que demonstra os agenciamentos de uma conjuntura específica — no nosso caso, a escola ou uma aula de Educação Física.

No relato de experiência elaborado por Silva Júnior (2019), ao tematizar o basquete com o currículo cultural, somos remetidos aos antagonismos desses investimentos a todo momento, o que demonstra a importância de seus rastreamentos: ramificações de linhas moleculares que flexibilizam o que se compreende por basquete e transformam o jogo em algo pouco reconhecível, questionável: “De fato, os jogos foram verdadeiras confusões. Sem limite de espaços, corriam com a bola, puxavam-na uns dos outros, visavam a todo custo estarem com a posse da mesma e arremessar nas cestas” (Silva Júnior, 2019, p. 3). Isso faz com que o professor invista em linhas molares de participação, modos mais estabilizados de jogar: “Na quadra, iniciamos os estudos sobre as regras antes, durante e após os jogos. Comecei a aula explicando no máximo três regras e, conforme as situações de jogo aconteciam, eu interferia explicando outras” (Silva Júnior, 2019, p. 5).

Ainda assim, isso não impede que linhas abstratas sejam investidas e, ao mesmo tempo, dobradas a partir das estratégias docentes, como, por exemplo, agenciar aqueles/as que não querem participar com outras funções: “Quem não queria jogar, preferiu ser mesário ou mesária, árbitro ou árbitra” (Silva Júnior, 2019, p. 8). Ao mesmo tempo, ainda que mais estabilizado, o jogo necessita de suas próprias estratégias de flexibilização para ocorrer devido à falta de materiais: “Durante as primeiras vivências das regras em jogo, nasceram também novas formas de jogar, porque as duas cestas se quebraram” (Silva Júnior, 2019, p. 5). Esses breves exemplos demonstram a dinâmica dos rizomas mapeados: não se trata de estruturar os traçados, mas de operar por dentro de seus antagonismos.

É por isso que o lineamento, ou linearização de que falamos, é o principal problema do que Deleuze e Guattari (2012a; 2012c) denominam micropolítica, justamente porque não se trata de chegar às suas origens ou desatar os nós dos rizomas possíveis em busca de um funcionamento representado — mais ou menos retilíneo —, mas de mapear (analisar, inventar) os seus entrecruzamentos (Bonetto; Neira, 2019). Por isso, o entrecruzamento se faz aqui tão importante: não há rizoma

sem ele; da mesma forma, não haveria mapa — todas as linhas concorreriam em paralelo, num único sentido. O entrecruzamento é essencial para demonstrar: 1) o complexo das relações do rizoma; e 2) chamar a atenção para sua característica infindável. Nesse sentido, a questão micropolítica dos entrecruzamentos (das linhas de investimento do rizoma) está relacionada às suas disposições, e não à sua resolução. Em outras palavras, o problema está relacionado ao que dobra o rizoma, ao que o agencia em seus múltiplos formatos.

Assim, é pela característica agenciável do desejo que essa linearização não pode se separar de sua constituição territorial. Em outras palavras — correndo o risco de sermos repetitivos, mas com o intuito de enfatizar o enunciado acima —, o desejo é sempre produzido numa *conjuntura localizada*; a isso chamamos território (Deleuze; Guattari, 2012b). Se o mapa geográfico de um território delimita as linhas da morfologia de uma área calculada, nosso mapa, ao contrário, rastreia as linhas do desejo que contornam a produção de um território.

Deleuze e Guattari (2012b) utilizam a noção do círculo para caracterizar o território: a escola, enquanto instituição, produz um círculo (no qual adentramos e saímos em determinado ritmo); as aulas constituem possíveis círculos, assim como novos mapeamentos podem indicar a produção de vários outros — no intervalo, na sala, nos corredores. A imagem remete a algo que cria “um interno”, “um centro”, uma espécie de “formato” em que criamos familiaridade, escutamos, falamos, pensamos, agimos, queremos ou rejeitamos de determinadas formas, reconhecidas pelo conjunto do ambiente. A imagem do território é importante porque se contrapõe à falta de significado atribuída ao mundo, o que Deleuze e Guattari (2012b) chamam de caos — à maneira de Nietzsche (S/D).

Queremos transmitir o entendimento de que só se tem uma aula na medida em que se instala um território para tal, onde antes não havia “nada”. Só há uma quadra para aulas de Educação Física caso se instaure um território escolar onde antes não havia “nada”. Uma aula, assim, instala um círculo de familiaridade, onde agimos, pensamos e falamos de determinadas formas reconhecíveis — ou, dito de outro modo, onde temos nossa subjetividade *territorializada*. A esse respeito, Deleuze e Guattari (2012b) iniciam a discussão.

I. Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. *Esta é como o esboço de*

um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 122 – grifos nossos).

Ainda assim, é preciso considerar que o círculo, enquanto território, não estabiliza de forma definitiva os investimentos do desejo ou as forças a ele alheias. Nesse sentido, os territórios são invadidos, abertos, ou mesmo nossas cartografias podem traçar novos mapas para as subjetividades, evidenciando possíveis *desterritorializações* dos círculos inventados. Desterritorializações e *reterritorializações* de investimentos molares, em outros territórios; ou de investimentos com características abstratas, intensificados por forças caóticas, não delineadas.

II. Agora, ao contrário, estamos em casa. Mas o em-casa não preexiste: foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado. Muitos componentes bem diversos intervêm, referências e marcas de toda espécie. Isso já era verdade no caso precedente. Mas agora são componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro. *Eis que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita.* Há toda uma atividade de seleção aí, de eliminação, de extração, para que as forças íntimas terrestres, as forças interiores da terra, não sejam submersas, para que elas possam resistir, ou até tomar algo emprestado do caos através do filtro ou do crivo do espaço traçado. Ora, os componentes vocais, sonoros, são muito importantes: um muro do som, em todo caso um muro do qual alguns tijolos são sonoros (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 122 – grifos nossos).

Por isso, o componente sonoro do território se faz tão importante: da cartografia, do mapa, do território, nada corresponde unicamente ao componente físico de maneira objetiva. Se o mapa é sempre dos investimentos e das composições das subjetividades, o território possui um componente rítmico e sonoro para sua instalação. A linguagem, o som característico de uma escola, os ritmos das passadas que denotam a instalação de um espaço liso (ou o sinal do intervalo). Processos de (re)territorialização e desterritorialização, (ant)agonismos constantes que demarcam os territórios e suas (des)estabilizações são objetos de estudo das diferentes cartografias.

III. Agora, enfim, *entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos.* Não abrimos o círculo do lado onde vêm acumular-se as antigas

forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 123 – grifos nossos).

A cartografia e a produção do mapa se apresentam de forma interessante para compreender os variados círculos e, nesse sentido, os variados territórios, que se ramificam e se dividem entre seus muros sonoros, compartilhando diferentes afetos, linguagens, gostos, ritmos: “Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 127). Por isso, ao inventarmos cartografias, inventamos também personagens, assim como paisagens — nenhuma delas objetivamente verdadeira, mas todas produzidas no real, nos investimentos do desejo: “Seria preciso dizer, de preferência, que os motivos territoriais formam rostos ou *personagens rítmicos* e que os contrapontos territoriais formam *paisagens melódicas*” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 132). Assim, para o movimento de produção do mapa, interessam sempre os tipos de subjetividade engendrados por territórios particulares. “Um território está sempre em vias de desterritorialização, ao menos em potencial, em vias de passar a outros agenciamentos, mesmo que o outro agenciamento opere uma reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 144). Não há, novamente, subjetividade descolada de um território, e é por isso que Neira e Nunes (2022, p. 98) apontam que o currículo cultural da Educação Física *tematiza as práticas corporais* “[...] a fim de indagar e desestabilizar as relações de poder que as constituem e os modos como as culturas as produzem e influem os que delas participam, apreciam, criticam ou menosprezam”.

Na cartografia de Deleuze e Guattari (2011a), a questão da ritmicidade do desejo é o que indica o tom dos lineamentos, como ondas sonoras que respondem aos agenciamentos, se expandindo, retornando ao seu lineamento anterior, perdendo-se em linhas de investimento desconhecidas. Tudo isso nos interessa e funciona como um ferramental metodológico importante. Contudo, ainda se faz necessário atentar para o fato de que Neira e Nunes (2022) citam a mencionada ressignificação da cartografia de Deleuze e Guattari (2011a), que se faz cada vez mais presente — o que resulta, para nós, como visto até aqui, numa dupla

ressignificação ou mesmo num roubo, como Deleuze (Deleuze, 2013) se referia ao conceito que é funcionalizado em outro território, por outros personagens, em novas paisagens, já que o que estamos chamando de cartografia até o momento não é aquela dos estudos geográficos.

Vimos como a cartografia, em Deleuze e Guattari (2011a), é delimitada a partir do lineamento do desejo e como este nos conduz a uma importante discussão territorial (Deleuze; Guattari, 2012b). A partir disso, concordamos com a mencionada ressignificação, na medida em que entendemos que *o mapeamento se concentra em, pelo menos, duas instâncias inseparáveis em seu movimento, mas que exigem posturas ou análises distintas*: a primeira delas, genealogia, está mais consolidada na literatura; a segunda, de geomorfologia, associada ao território. Aludimos ao significativo “movimento” — ou seja, movimento genealógico e/ou geomorfológico — justamente porque este enfatiza uma noção de deslocamento do mapeamento, de produção, de construção com base nos acontecimentos. Ambas as instâncias só podem se articular na medida em que estão em movimento. Poderíamos, até mesmo, dar um passo atrás: elas só podem acontecer em movimento, junto à produção do mapa territorial, ou seja, junto à cartografia. Temos, portanto, como *premissa que podem existir duas discussões possíveis na arte de produzir mapas no currículo cultural da Educação Física: a do poder e a do território (ou das forças)*.

Sobre o mapeamento na perspectiva cultural da Educação Física, podemos afirmar que se dedica a desconstruir a maneira como as práticas corporais emergem nos mais diversos territórios. Como afirmam Neira e Nunes (2022, p. 115, grifo nosso): “[...] desmontar os *dispositivos de poder*, [engendrar] práticas que desemaranham suas tramas e potencializam a resistência aos seus modos de objetivação e *subjetivação* [...]”. Não é difícil imaginar que cada território (investimentos, subjetividades, práticas) se relaciona a formas distintas de aludir às práticas corporais, bem como a modos não aleatórios de governá-las. Instala-se, assim, uma *dimensão genealógica* que tem sua função associada a “desmobilizar as formas de governo, o poder” (Neira; Nunes, 2022, p. 115).

Chamamos de dimensão genealógica, justamente, uma postura inspirada em Foucault (1993; 1997) e nos Estudos Culturais, que se preocupa em demonstrar como os significados relacionados às práticas corporais foram culturalmente estabilizados. Nesse sentido, intelectuais como Hall (2011; 2016) também ganham

proeminência ao articular esses conceitos com discussões relacionadas à mídia, identidade, nacionalidade, entre outras.

O poder, ao contrário de uma concepção mais tradicional, é entendido aqui como uma rede produtora de saberes e práticas, capaz de direcionar os investimentos subjetivos e conformar subjetividades de acordo com determinados enunciados. Ele pode ser descrito como uma ação que incide sobre outras ações, distinguindo-se de formas diretas de coerção, como a violência ou a repressão física. Em outras palavras, o poder se define justamente por seu potencial de agenciamento.

A genealogia, fundamentada nas análises de Michel Foucault, volta-se para a historicidade das formas de exercício do poder e para as implicações dessas formas no modo de condução das subjetividades em determinados contextos históricos — no caso do mapeamento, especialmente no período contemporâneo, no qual se situam as práticas corporais. Como exemplo, em *Vigiar e Punir* (1993, p. 30), Foucault investiga as constituições históricas das prisões, evidenciando como os mecanismos de punição se transformaram e passaram a desempenhar um papel crucial na constituição de subjetividades:

Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças.

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.

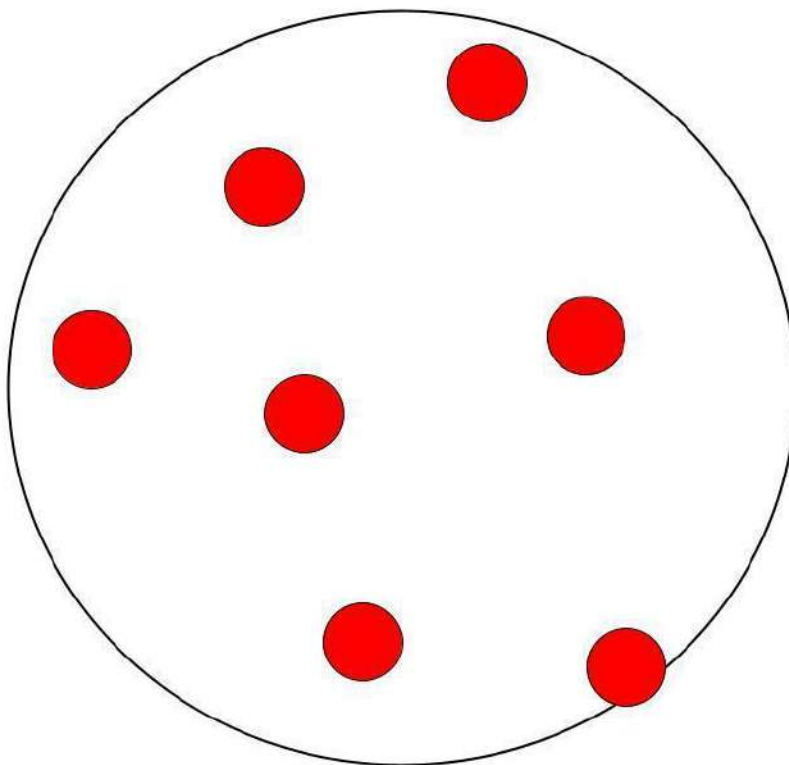
A postura genealógica do mapeamento no currículo cultural da Educação Física está ligada à atenção às disposições do poder e às suas formas de governo, que implicam maneiras específicas de se relacionar com as práticas corporais. Nesse sentido, o mapeamento, como proposto por Neira e Nunes (2022), intenciona o encontro com essas formas de poder, com o objetivo de problematizá-las — e, se possível, como defendemos em oportunidade anterior, a depender dos objetivos

do/a docente e do alcance de seus enunciados, confrontar agenciamentos de cunho microfascista (Lopes; Vieira, 2024).

Assim, é possível dizer que os poderes denotam parte do modo como as práticas corporais são investidas em um território. No primeiro movimento¹³, como mostra a Figura 1, adiante, o mapeamento, na perspectiva culturalmente orientada, não se interessa pelo diagnóstico inicial dos saberes nem pelo levantamento dos conhecimentos prévios — isso porque não há um ponto em comum, objetivo, a se alcançar: se as práticas são produzidas a partir das relações de poder, nosso objeto de conhecimento passa a ser sempre o real, e não o representável. Não se trata, evidentemente, de desconsiderar os saberes acionados em determinados territórios e acessados pelos/as discentes, mas de se descolar de perspectivas em que esses saberes são, de alguma forma, superados, desvendados ou melhorados — justamente porque não há um “após” em relação ao próprio conhecimento: este se dá pela produção (e pelos investimentos) dos/nos saberes que circulam. Na Figura 1, o mapa demonstra um território qualquer (círculo transparente), em que as práticas corporais acontecem, e a proliferação de relações de poder, em pontos vermelhos (pontos de possível problematização que se estendem às práticas específicas). O mapa ilustra maneiras de limitar a participação; falas preconceituosas; noções que restringem a vivência das práticas — em suma, formas de modelizar a cultura que envolve a prática corporal, de modo a proibir, vetar ou impedir a vivência, a fala e a expressão de alguns/algumas.

¹³ Referimo-nos ao “primeiro movimento” apenas como um recurso para a exposição deste texto, não propomos que exista o movimento genealógico antes do geomorfológico - a noção de “articulação” tenta dar conta justamente dessa problemática.

Figura 1 - Mapeamento dos poderes.



Fonte: o autor

O relato de experiência de Bonetto (2019) é bastante interessante para demonstrar esse aspecto. Vemos como a tematização de uma prática corporal como a ginástica rítmica (GR) não ocorre sem a (re)territorialização de enunciados preconceituosos (e, no sentido aqui adotado, uma forma de governo sobre as subjetividades e sobre as ações, visto que os meninos podem ser impedidos de executar): “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” (Bonetto, 2019, p. 1); “Depois de assistirem, alguns alunos passaram a afirmar que os praticantes de GR masculina eram gays. Disseram que a roupa era ridícula, que os atletas imitavam as mulheres e que era muito feminino” (Bonetto, 2019, p. 5). Percebe-se, da mesma forma, que, na perspectiva do currículo cultural, o encontro com essas formas de governo é intencionalmente desejado como uma estratégia de *impulsioneamento* das tematizações: “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” (Bonetto, 2019, p. 8). Ao traçar seus mapas e acompanhar a emergência desse tipo de enunciado, o/a docente-cartógrafo/a elabora suas próximas intervenções, falas ou atividades: “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” (Bonetto, 2019, p. 9).

No entanto, o problema se torna mais complexo ao considerarmos a articulação mencionada: percebe-se que o primeiro movimento citado, de caráter genealógico, é relevante para problematizar as formas de governo em relação às práticas corporais, o modo como são submetidas aos poderes e/ou a forma como a cultura se configura em determinado contexto — eis um primeiro propósito do mapeamento: mapear os poderes que constituem as práticas corporais. Por outro lado, o segundo movimento da articulação, o geomorfológico, mostra-se bastante eficaz em rastrear os investimentos que circulam pelos territórios, produzindo as subjetividades que investem nas práticas de tal ou qual maneira.

Deixe-nos tornar isso mais evidente: não é óbvio o modo como o/a professor/a-cartógrafo/a transita pelo território (ou planeja suas “andanças”). Não se habita o território (Alvarez; Passos, 2020) sem que ocorram dobras nas próprias linhas subjetivas. Da mesma forma, não se chega aos poderes que envolvem as práticas corporais sem se tornar um personagem rítmico daquele território. De maneira ainda mais complexa: enquanto docente, não se viaja por um território sem que ocorram distorções ao seu redor, produzidas pela força gravitacional¹⁴ do/a próprio/a pesquisador/a (Lopes, 2024), gerando e conhecendo formatos que vão além das relações de poder. Esse é um problema recorrente no filme *Interstellar*¹⁵ (2014): Cooper precisa pousar em um planeta misterioso, cruzar um buraco negro, mas não poderá fazer isso sem que o tempo passe mais devagar, fazendo com que

¹⁴ Anteriormente (Lopes, 2024), iniciamos uma discussão sobre a composição das linhas da cartografia e sobre as distorções no espaço-tempo que provocam suas torções (Hur, 2021) — o que chamamos de gravidade ou forças gravitacionais. Isso gerou a discussão das “espirais” na cartografia, que compôs nossa metodologia e que voltaremos a mencionar no método deste trabalho. Para maiores aprofundamentos, sugerimos a leitura dos textos nos quais discutimos essas noções (Lopes; Vieira, 2024; Lopes, 2024).

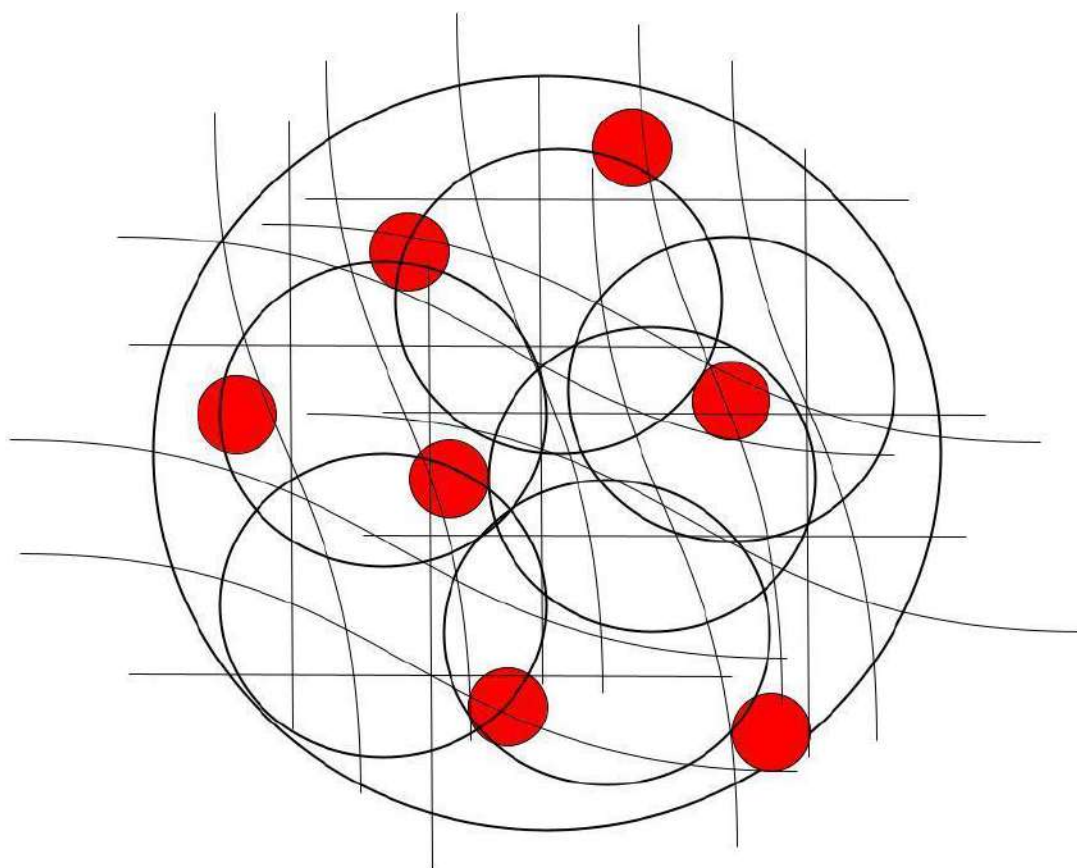
¹⁵ **INTERSTELLAR**. Direção: Christopher Nolan. Produção: Emma Thomas, Christopher Nolan e Lynda Obst. Roteiro: Jonathan Nolan e Christopher Nolan. Elenco: Matthew McConaughey, Anne Hathaway, Jessica Chastain, Michael Caine. Música: Hans Zimmer. EUA: Paramount Pictures; Warner Bros., 2014. 1 vídeo (169 min).

seus filhos envelheçam mais rápido do que ele na Terra – ele não pode adentrar um novo território sem que seus *efeitos reverberem em todos os sentidos*.

Isso é amplamente explorado nos escritos sobre o currículo cultural da Educação Física, e os relatos de experiência são bastante enfáticos nesse sentido — sobre como se entra e sai de um território, sobre as visões do/a docente, seus medos, as potencialidades que percebe em determinada prática corporal. Por exemplo, nos escritos de Bonetto e Gehres (2018), percebe-se uma atenção (Kastrup, 2020) redobrada em todos os níveis que envolvem a dança: as discussões; o que se deseja realizar; as ideias consideradas promissoras e as que não são; a vontade de transgressão; a forma como se chega às performances — e como isso não acontece por acaso, mas é parte fundamental do que terá ou não continuidade.

É muito comum que o/a professor/a-cartógrafo/a deixe a sala com muitas dúvidas, ainda “perdido/a”, porque as linhas do seu mapa se mostram embaçadas (Rolnik, 2016). De forma mais objetiva: *existem caminhos, trajetos que nos levam a conhecer as relações de poder que permeiam as práticas corporais ou que evidenciam muitas outras relações possíveis, influenciando diretamente uma tematização — ainda que de maneira despercebida*. Vemos, na Figura 2, linhas flexíveis, estáveis, círculos territoriais que atravessam o círculo escolar — centros de poder que se entrecruzam em diferentes níveis.

Figura 2 – Mapeamento das forças e dos poderes



Fonte: o autor

Defende-se que as relações de poder não existem por si só, mas estão inseridas em territórios específicos, numa conjuntura própria. Para conhecê-las, é necessário transitar por esses territórios, o que abre novas cosmologias de eventos. Nesse sentido, somos levados a questões ainda mais complexas, uma vez que as movimentações do desejo (ou os investimentos) atuam por caminhos variados, e os investimentos nos poderes que incidem sobre as práticas corporais são apenas uma parte do problema.

Como busca demonstrar a Figura 2, há uma quantidade inexplorável de investimentos segmentarizados por poderes que estabilizam um território; contudo, da mesma forma, há muitas outras diagramatizações (Hur, 2021) que molecularizam e expandem *infinitamente o mapeamento*, abrindo-o sempre ao incerto e esconjurando o risco de sua cristalização ou, em termos de Deleuze e Guattari (2011a), de um decalque — ou, ainda, para recorrer a Vieira (2022, p. 208), em referência ao próprio currículo cultural, de um “jogo de cartas marcadas”.

Chega-se, então, ao momento em que podemos enunciar, de forma contextualizada, o que entendemos por ressignificação da cartografia e, nesse sentido, em relação à postura do/a professor/a-cartógrafo/a: *inventor/a da correlação entre forças e poderes*. Trata-se de paralelas que não se excluem, mas que tampouco se fundem em uma mesma significância — e é justamente por isso que essa articulação produz a chamada ressignificação.

Interessa, portanto, ao/a docente do currículo cultural da Educação Física, ou à postura do/a professor/a-cartógrafo/a, uma leitura mais cuidadosa dessas *duas dimensões*, já que ambas podem engendrar análises muito particulares. Isso não significa que a cartografia em Deleuze e Guattari (2011a) ignore os poderes estabelecidos — buscamos demonstrar como essa questão se torna central na postura cartográfica do/a docente no mapeamento. É *um problema próprio da perspectiva culturalmente orientada*, que não é, necessariamente, o mesmo problema da cartografia ou da esquizoanálise em Deleuze e Guattari (2011a; 2011b).

Contudo, ainda cabe questionar: o que chamamos, mais especificamente, de geomorfologia, e como ela se conecta com o mapeamento (ou com o movimento genealógico)? O movimento geomorfológico se interessa pelo que ainda não foi tombado (Deleuze; Guattari, 2011b) ou torcido (Hur, 2021) pelas segmentações de poder representadas no mapa acima.

Percebe-se como as linhas mais ou menos flexíveis — curvas e retas, respectivamente — atravessam os pontos de poder, cruzam territórios diversos ou, até mesmo, cortam o território da própria escola, ultrapassando seus limites. O *movimento geomorfológico se concentra naquilo que é mais essencial no traçado do mapa: o próprio caminho*. Neste ponto, é importante destacar que as segmentaridades pouco flexíveis, de natureza molar, podem ser associadas ao que compreendemos por cultura dentro de uma perspectiva pós-crítica.

Hall (1997) explorou o conceito de cultura em suas diversas dimensões — que, posteriormente, inspiraram a perspectiva do currículo cultural na Educação Física. O autor definiu cultura como arenas simbólicas de disputas pela estabilização de significados que adquirem hegemonia temporária. Ora, qualquer prática corporal está inserida em uma “arena” na qual significados estão em disputa — por exemplo, a ideia de que o futebol é uma manifestação masculina, enquanto a ginástica ou as danças são femininas (discussão que será abordada durante a

cartografia apresentada no capítulo intitulado *Mapas sobre mapas 2: a ida ao campo*). Tais estabilizações só adquirem status de verdade por meio do trabalho das representações, que instituem significados através de outras semióticas relacionadas — como maior cobertura midiática, incentivos financeiros mais robustos ou maior patrocínio ao futebol masculino, o que produz um status de mais prestígio social a esse esporte. Assim, no campo da representação, a noção de poder torna-se um conceito central, pois os/as enunciadores/as que detêm condições de representar (pela fala, escrita, promoção) são os/as instituidores/as de significados e, portanto, determinam as formas como podemos agir, reproduzir e construir sentidos sobre as práticas corporais.

O que se entende por desconstrução no currículo cultural — que incide sobre os pontos de poder em seu mapeamento, conforme apresentamos até o momento — posiciona-se no intento de desmontagem desses dispositivos. Chamamos de movimento genealógico justamente essa postura, assim como fazemos alusão à sua “molaridade” nas segmentaridades menos flexíveis da cartografia — ou seja, a um possível interesse por esses estratos culturais do mapa. A partir de agora, no âmbito da presente pesquisa, é necessário compreender a cultura como uma segmentação molar conectada à estabilidade dos significados, sustentada por múltiplas formas de representação e, portanto, de exercício do poder.

Ainda assim, é preciso organizar conceitualmente esse conjunto: afirmar que, nesta pesquisa, esses conceitos se relacionam é diferente de dizer que a cultura é o próprio poder, ou que os lineamentos molares são a própria cultura. Eles possuem conexões entre si e, para a construção de um mapa, pode ser útil considerar seu paralelismo. Em outras palavras: interessa-nos os lineamentos que produzem os mapas e suas variadas contextualizações — em torno do poder, da cultura, das representações — o que difere de afirmar que as linhas molares são, por si, uma coisa ou outra. Importa destacar que os investimentos mais rígidos também produzem enunciados, sentidos e semióticas mais rígidas sobre o mundo ou sobre as práticas corporais em determinado território — no nosso caso, sobre a cultura corporal. Ainda que o poder seja tomado em seu estado microfísico (Foucault, 1997), sua ocorrência se dá justamente na administração desses investimentos que estabilizam as semióticas dos territórios. Por outro lado, investimentos mais flexíveis contornam as segmentaridades mais rígidas e complexificam os mapas, inventando o que chamamos em outra oportunidade de *práticas corporais territoriais* (Lopes;

Vieira, 2024), já que, muitas vezes, essas práticas não se enrijecem neste ou naquele formato.

É por isso que a articulação geomorfológica, vista por si só, privilegia, preferencialmente, o conceito de práticas corporais em vez dos recortes temáticos da cultura (Lopes; Vieira, 2024) propostos pela BNCC (Brasil, 2018), pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019; 2020) ou mesmo pelo currículo cultural (Neira; Nunes, 2009; 2022) — entendidos aqui nos termos de jogos/brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura, entre outros. Contudo, é importante deixar evidente mais uma vez: isso não implica uma oposição direta a essas dimensões, mas indica um interesse voltado às nuances, às decisões ínfimas — e a sua conexão, a dita ressignificação da cartografia. Sob a superfície, há imensos manguezais (Lins, 2005), sem começo nem fim, mas potencialmente cartografáveis e, na perspectiva do currículo cultural, mapeáveis. Em outras palavras: os investimentos que se estabilizam — ou seja, as segmentaridades culturais — por meio das relações de poder e das representações, constituem apenas uma parte (importante) do que forma o território. Este, no entanto, é composto também por muitos outros agenciamentos, geralmente pouco percebidos, mas que são fundamentais para a arte de construir mapas — e que só se tornam visíveis ao habitar o território, em variadas “andanças”, ou, como definem Neira e Nunes (2022), na atitude do/a vadio/a.

Nesse sentido, pode-se caracterizar o movimento genealógico como um recorte baseado nos investimentos molares, geralmente traduzidos em relações de poder, estabilizações culturais e engendramentos de representações, organizados em mapas linearizados, cheios de possibilidades. Por outro lado, a articulação geomorfológica também se apresenta como um recorte — o das “andanças” do/a professor/a-cartógrafo/a. Poderíamos dizer que se formam macro e microanálises, cada qual com maior relevância em determinados momentos, com seus próprios riscos e potencialidades intrínsecas. A segunda problemática reside no fato de que “sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação [...]” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 103). As segmentaridades molares e moleculares são complementares entre si — só existem em suas articulações mútuas.

Um fluxo molecular escapava, minúsculo no começo, depois aumentando sem deixar de ser inassinalável... No entanto, o inverso é também verdadeiro: as fugas e os movimentos moleculares não seriam nada se não repassassem pelas organizações molares e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições binárias de sexos, de classes, de partidos (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 104).

É por isso que a articulação geomorfológica não havia, até o momento, recebido um significante qualquer: “andar” pelo território, habitá-lo (Passos; Alvarez, 2020), conhecer suas fugas e seus investimentos, conversar com seus personagens, admirar suas paisagens, perceber os ritmos que estratificam e as fugas que ocorrem... — é isso que dá vida ao nível geomorfológico do mapeamento, o qual revela as incidências dos investimentos molares e moleculares nas práticas corporais que agenciam um território particular.

De certa forma, o movimento geomorfológico pode parecer “natural” ou ser considerado “trivial” — no entanto, devemos desconfiar dessas impressões. Por meio das “andanças” no território, o mapa e seus centros de poder podem ser sempre flexibilizados, o que oferece ao/a professor/a-cartógrafo/a a necessidade (consciente ou não) de desviar o olhar, explorar outro acontecimento, outra enunciação, outro gesto. Em um mundo caótico, como propõe Nietzsche (S/D), qualquer tipo de significação já é um quanta de força que se sobrepõe às demais e, com isso, constitui o mundo à sua maneira. “Andar” por um território é ser circundado por seus tijolos sonoros (Deleuze; Guattari, 2012b); constituí-lo e ser constituído por suas paisagens e personagens. A geomorfologia territorial nunca é tão evidente — ela se revela nas dobras do caminho.

E sabeis o que é pra mim o “mundo”? É mister que vo-lo mostre ao espelho? Este mundo é um monstro de força sem começo nem fim, uma quantidade de força brônzea que não se torna nem maior nem menor, que não se consome, *mas só se transforma, imutável no seu conjunto, uma casa sem despesas nem perdas, mas também sem rendas e sem progresso, rodeada do “nada” como de uma fronteira.* [...] Força em toda parte, é jogo de forças e ondas de forças uno e múltiplo simultaneamente acumulando-se aqui, enquanto se reduz ali, um mar de forças agitadas que provoca a sua própria tempestade [...]. (Nietzsche, S/D, p. 307, grifo nosso).

Enfatizamos a questão (in)consciente porque o/a docente pode estar com sua atenção voltada para as flexibilizações do território; contudo, pode também adentrar agenciamentos dos quais só se dará conta posteriormente — e isso é uma questão fundamental, pois reforça a necessidade de ruminar¹⁶ as tematizações.

¹⁶ Utilizamos-nos da analogia de Nietzsche (2017, p. 38) no sentido de que a tematização deve ser analisada, pensada, revolvida com paciência: “Naturalmente é preciso sobretudo, dessa maneira,

Neira e Nunes (2022, p. 112, grifo nosso) já haviam assinalado essa problemática: “Reforça-se, então, que o docente não é soberano na produção do mapa, na escolha de seus traçados, nem tampouco o mapa é a cópia do lugar que observa”.

Percebe-se que o mapeamento começa sempre pelo meio — ao estilo do rizoma (Deleuze; Guattari, 2011a); e o que se inicia, na verdade, é uma retomada da atenção. A arte de produzir mapas não tem uma origem assegurada; pelo contrário, ela só pode ser interrompida — e há, nisso, algo como uma redundância insistente. Ainda que nem sempre nomeada, a articulação geomorfológica, quando explorada, confere vida (ou vitalidade¹⁷) às tematizações. É por isso que Neira e Nunes (2022, p. 116) a mencionam como o “espírito das aulas”.

É nesse sentido que nos alinhamos à escrita de Neves e Neira (2019) e também de Ganzella (2023, p. 20), ao proporem tipos de mapeamento: o do entorno, o escolar, o interno e o dos saberes. O que reconhecemos é um esforço em expandir a noção de mapeamento, contemplando momentos e perspectivas diferenciadas. Posicionamo-nos em um contexto argumentativo muito próximo; embora haja distanciamentos quanto ao formato propositivo. Nesta pesquisa, não nos apoiamos em tipos. Sustentamos, em vez disso, que as dimensões do mapeamento assumem formatos “articulados” que *não podem ser tipificados* — justamente porque sua amplitude tende a desmontar qualquer classificação que se tente impor.

Desta forma, de maneira mais contextualizada, defendemos a articulação do mapeamento: se os pontos molares de estabilização são capazes de agitar os pontos de molecularização, estes, inevitavelmente, flexibilizarão seus formatos em diversos níveis. Mesmo assim, os investimentos e as segmentarizações moleculares são retomados ou dobrados pelos pontos de poder que os constituem de diferentes maneiras. As estabilizações dos investimentos inventam focos de poder; as molecularizações desestabilizam esses focos, gerando novas disputas pela sua retomada. Esses, por sua vez, inventam novos desvios, em um “zigue-zague” que nunca se conclui (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 103). O movimento articulado está aí: existem *caminhos* que conduzem aos focos de poder — caminhos que revelam o território em que estamos inseridos e que, por vezes, desestabilizam os próprios

praticar a leitura como *arte*, o que hoje em dia não se sabe mais fazer — por isso ainda há tempo até a “legibilidade” dos meus escritos — para eles é quase preciso ser uma vaca, em todo caso, *não* uma “pessoa moderna”: *o ruminar...*”

¹⁷ Voltaremos a esse conceito mais a frente.

investimentos do/a professor/a-cartógrafo/a, abrindo novas possibilidades. Esses caminhos fazem retomar a atenção para outro ponto, deixando algo de lado, nos concentrando em outras questões ou retornando a alguma problemática inicial.

Esperamos ter deixado evidente que a função do/a professor/a-cartógrafo/a, ao perseguir (ou inventar) esses recortes, é fundamental para o andamento de uma tematização. Afirmar-se que o/a docente não é soberano na produção do mapa, mas isso não diminui sua função enquanto organizador ou agenciador do currículo cultural da Educação Física.

Anteriormente, defendemos a instalação do agenciamento curricular como um investimento do desejo (Lopes, 2024) — ou seja, não existe currículo cultural sem um vetor centralizador desse agenciamento (neste caso, o/a próprio/a docente). Insistimos, no entanto, que é possível perceber e se utilizar de muitos elementos que passam “por baixo” dos níveis molares de incidência do poder, aproveitando-se dos movimentos pouco reconhecidos (ou flexibilizados) do território. Aqui reside, para nós, a dificuldade de classificação: muitas vezes, as linhas traçadas no mapeamento envolvem todo um circuito de afetos (Bonetto; Vieira, 2023), uma cosmologia de espirais¹⁸ (Lopes; Vieira, 2024), pouco determináveis.

Disto, tiramos ao menos duas conclusões que devem ser consideradas ao longo deste trabalho — e, se pertinentes, nas tematizações: 1) o mapeamento, enquanto arte de produzir mapas, só pode se configurar como *uma atitude que não se encerra*, seja após uma atividade, vivência, análise, leitura, “andança”, vadiagem (Neira; Nunes, 2022), mapeamentos do entorno, da escola, interno ou dos saberes (Neves; Neira, 2019; Ganzella, 2023)... O mapeamento, no sentido proposto por essa articulação, começa sempre pelo meio e, para ser “finalizado”, necessita ser interrompido em seu desenvolvimento. A arte de produzir mapas no território é, assim, inesgotável, o que explica sua característica adjacente aos outros encaminhamentos pedagógicos.

Por outro lado, 2) o mapeamento, sendo inesgotável e adjacente, demonstra sua força nas movimentações extensivas. Ou seja, ele nos convida a adentrar o ziguezague dos fluxos e tirar daí novas possibilidades — novos ritmos, personagens, práticas, paisagens, cores, poéticas, enfim, composições, na acepção de Silva (Silva, 2002).

¹⁸ Voltaremos a essa temática na próxima seção, *Mapas sobre mapas 1: a metodologia de pesquisa*.

Nesse sentido, encontramos grande potencial na dinâmica paralela dos níveis moleculares e molares. O que importa no mapeamento é como os focos moleculares podem fortalecer os focos molares e vice-versa. De outro modo, não tratamos de focar nas contradições, mas de produzir estratégias de deslocamento: de que maneira, com nossos fins e objetivos, podemos nos aproveitar melhor desses níveis que não param de se entrecruzar? Podemos empregar novas “andanças”? Novos movimentos? Para enfatizar nosso argumento: estrategicamente, como produzir boas composições (Silva, 2002) a partir desses entrecruzamentos? O que convém e em que momento? Estas são as problemáticas de uma dimensão geomorfológica, da qual, suspeitamos, não exista definição que encerre a discussão.

Construímos, até o momento, um arquétipo conceitual que serviu como ferramental durante a pesquisa: o rizoma, conforme Deleuze e Guattari (2011a), que demonstra a movimentação dos investimentos das linhas segmentarizadas do desejo. Argumentamos que esses investimentos, mais do que delimitações físicas, produzem territórios — compostos por paisagens melódicas e personagens rítmicos — que podem ter seus funcionamentos (ou subjetividades) cartografados pelo pesquisador. Neira e Nunes (2022), ao se apropriarem dessa discussão, propõem a ressignificação da cartografia, tal como exposto acima, corporificando-a na situação didática do mapeamento do currículo cultural da Educação Física. A questão, até aqui, é explorar essa noção de ressignificação e suas implicações para o mapeamento. Para isso, supomos existir um movimento articulado entre a dimensão genealógica (já consolidada na literatura do currículo cultural) e a dimensão geomorfológica (ainda pouco abordada, mas, a partir de agora explicada com a ajuda dos conceitos citados anteriormente). Como forma de demonstrar essa articulação, propomos, daqui em diante, uma cartografia do currículo cultural posto em prática na escola.

Para tanto, é possível (e importante) diferenciar duas posturas ligadas à cartografia fundamentais para o encaminhamento da pesquisa: numa delas, compreendemos a cartografia como a produção dos mapas dos lineamentos de um território, junto a uma concepção de didática, relacionada com o que nomeamos de didatografia (Lopes; Vieira, 2023). Nesta perspectiva, se encaixa a noção artística de criação de mapas, ao mesmo tempo em que se observa o duplo movimento do mapeamento. Por outro lado, a cartografia, enquanto método de pesquisa (Passos;

Kastrup; Escóssia, 2020; Oliveira, Paraíso, 2012), responderá a outros problemas que não os da didática, já que está aliada às espirais (Lopes, Vieira, 2024) da escrita da pesquisa e não às da prática da Educação Física na escola.

Propomos uma cartografia enquanto método de pesquisa em educação para demonstrar, na prática das aulas, esse duplo movimento. É preciso que esse limiar fique bastante evidente: intentamos cartografar o que chamamos de professor/a-cartógrafo/a, ou seja, as produções dos mapas pelos/as docentes. Mapas sobre mapas. Explicaremos a seguir como lidamos com a cartografia enquanto método de pesquisa para, daí sim, adentrar sua descrição no ambiente escolar no capítulo subsequente.

Mapas sobre mapas 1: a metodologia de pesquisa

Ainda que guardem suas nuances particulares, qualquer noção de cartografia associada carrega consigo o sentido de produção de mapa a partir do acompanhamento ou da perseguição dos lastros abertos. Dessa forma, como enfatizado por Neira e Nunes (2022), o/a professor/a-cartógrafo/a não é soberano na produção do mapa, mas acompanha as estratificações que se abrem em rizomas das linhas mais diversas. A semântica associada a ‘acompanhar’, ‘perseguir’, ‘rastrear’, se faz necessária — “O sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 10).

Um método pós-crítico de pesquisa em educação¹⁹ inspirado na cartografia não tem por intento definir o seu objeto de estudo, estruturar suas funções, pois, cartografar é, justamente, intervir de maneira ativa no problema mapeado. Isso quer dizer: não existem “objetos de pesquisa” que necessitem ser descobertos, desvendados em seus propósitos a partir de alguma função social em particular. Ao mapear funções, a cartografia as inventa na mesma medida. É por isso que o método cartográfico não pratica exorcismos, pelo contrário, evoca as forças que disputam espaço no território.

Dessa forma, “[a] precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 11) — pois a multiplicidade da realidade é artistada pelos textos produzidos e, nesse sentido, é sempre uma intervenção. Os/as pesquisadores/as que utilizam a cartografia como método de pesquisa necessitam da compreensão de que “[...] conhecer a realidade é acompanhar o seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência” (Passos; Barros, 2020, p. 31).

Não se nega a realidade; pelo contrário, defendemos radicalmente as suas múltiplas existências — somos afirmadores do real. Se há algo a se contrapor, é a ideia de uma realidade objetiva (representacional ou socialmente construída): interessa-nos, por outro lado, os entrecruzamentos das linhas de investimento, os

¹⁹ É importante mensurar que o campo pós-crítico é bastante grande, como já proposto por Silva (1999). Queremos, com isso, sublinhar que não se trata de dizer que a cartografia é “o modo pós-crítico” de fazer pesquisa, mas um formato de pesquisa territorializado no campo pós-crítico.

efeitos da produção de determinadas ficções — vivenciar o espaço, “compor com o território existencial” (Alvarez; Passos, 2020, p. 135).

Isto até o momento em que for conveniente, já que não existe ponto fundamental de início ou término para a emersão de uma prática corporal. Nesse sentido, os recortes e processos são bastante valiosos. “O método cartográfico, [é] útil para descrever processos mais do que estados de coisa [...]” (Passos; Eirado, 2020, p. 109). É porque o rizoma começa sempre pelo meio que há algo como um eterno retorno de suas produções (Nietzsche, 2016); não necessariamente porque se repetem, mas pela falta de essência das artistagens e das composições: o que anima o ciclo de retorno da cartografia são suas novas ficções.

Por isso, o conceito de “diagrama de forças”, como sugerido por Hur (2021, p. 279) — ou “diagrama” (Hur, 2021, p. 280; 287) —, ganha relevo, visto que percebemos rapidamente que não basta uma filosofia que procure pelas causas dos efeitos, mas sim uma que ofereça ferramentas para a produção de um mapa que indique os pontos de conexão, dobras e cruzamentos. Hur (2021, p. 279) sublinha, em relação à cartografia e ao/a pesquisador/a-cartógrafo/a: “Busca-se investigar a movimentação dos fluxos, suas trajetórias, coordenadas, direções e sentidos”. Os próximos passos da cartografia estão sempre associados ao mapeamento das trajetórias, pois estas inspiram a necessidade de novas investigações — que, por sua vez, levam a muitas outras possíveis.

Deleuze e Guattari (2011a) argumentam que os rizomas (e todos os mapas possíveis que deles advêm) são antigenealógicos, e isso decorre de suas características associadas à extensão: a perspectiva genealógica empreende um olhar voltado às configurações do estado de um objeto qualquer na realidade em que está inserido; por outro lado, a cartografia do rizoma, sem se opor àquele movimento, concentra-se sobre suas extensões necessárias ou possíveis. Sua desconstrução não se volta ao olhar “histórico”, mas ao extensivo. Os diagramas, então, se constituem sempre na superfície, e as cartografias se caracterizam como pesquisas “superficiais” — porque se movimentam (fogem, dobram) em formato horizontal. Entendemos que a questão que orienta o método de pesquisa inspirado pela cartografia é: “por onde?”; “de que forma?” se constrói a necessidade de uma conversa, uma leitura, uma pesquisa de campo... Defendemos que o fundamental seja isto: *explicar o como das movimentações dos diagramas*.

Assim, Oliveira e Paraíso (2012, p. 165) entendem que a pesquisa cartográfica “[...] só quer saber quais ferramentas usar, como elas funcionam, o que podem criar, nunca por que construir”. Aproveitando-se dessas ferramentas, a cartografia intenta concretizar outras novas, visto que suas produções sempre se concluem com invenções — e não com o encerramento dos movimentos diferenciais. Deleuze e Guattari (2011b) propõem o conceito de máquinas com o intuito de afirmar que a única questão possível é “como isso funciona?”, pois o que importa são os seus engendramentos. Em Nietzsche (2017), encontramos o incentivo a novas perspectivas; em Deleuze e Guattari (2011b), o estímulo à criação de novas ferramentas. É nesse sentido que a pesquisa cartográfica não se pergunta pelo porquê de suas construções (Oliveira; Paraíso, 2012); entende-se que essa pergunta é infundada: não houve e não haverá porquês, apenas funcionamentos que liberam ou interrompem fluxos de força. O “porquê” se resume, portanto, a atualizar o possível em um nível que, antes, não existia.

Evidenciamos então um último aspecto, buscado em Vieira e Bonetto (2023, p. 61; p. 118): não existe pesquisa (ou postura) cartográfica que não lide com um “circuito dos afetos” contextual. Isso significa que nenhuma metodologia cartográfica sustenta a separação ou o distanciamento entre o/a observador/a e o problema ou objeto investigado — referimo-nos aqui ao/a pesquisador/a, ao/a professor/a, àquele/a que relata a própria prática na Educação Física, perspectivado/a pelo currículo cultural, relatando experiências ou produzindo dissertações ou teses sobre elas. Como já indicado por Deleuze e Guattari (1995), ainda que Spinoza ou Nietzsche tenham tratado de forma contundente essa temática, o agenciamento é sempre atravessado pelas maquinações do desejo. Isso quer dizer: não há como ignorar o que afeta, pois são os afetos — ou seus circuitos — que dão o tom da cartografia. É impossível que uma temática, por mais lógica ou racionalista que pareça, tenha relevância quando dissociada do território habitado pelo/a pesquisador/a e, portanto, daquilo que o/a agencia.

Tentemos tornar isso ainda mais evidente: reformulando Nietzsche (2017), quanto mais afetos forem capazes de emergir pelas linguagens da pesquisa (escritas, imagens, desenhos, versos), maior será a sua rigorosidade. Essas linguagens não buscam explicar, mas criar modos de expressão. Assim, o diagrama cartográfico (Hur, 2021) só toma forma quando a escrita do texto aprende a expressar a multiplicidade de seus afetos — uma escrita atéia, sem um/a criador/a

bem definido/a, tomada por todos os lados de inconsciente, como Froid (2020) chegou a sugerir na faixa *César Vialpando*²⁰: “[...] isso é mesmo muito sério, muito sério/ Eu sinto às vezes não sou eu que manipulo os verbos”.

Eis que é preciso chegar ao/à cartógrafo/a enquanto inventor/a de realidades. O/a cartógrafo/a não nega a realidade — como tantas vezes lhe é imputado — mas, ao contrário, afirma todas as realidades como verdadeiras. É justamente por isso que pode conhecê-las, traçar os riscos de cada uma delas, desde que tal operação funcione para seus objetivos (Deleuze; Guattari, 2011b). Dentro desse jogo complexo, ao produzir seus mapas, o/a cartógrafo/a inventa mais uma realidade entre as muitas que habitam e se sobrepõem — e o faz a partir dos problemas que recorta.

Enquanto pesquisadores/as da educação, tomamos em mãos as ferramentas e as próprias invenções para perspectivar a realidade em que nos inserimos: as cartografias espiraladas (Lopes; Vieira, 2024; Lopes, 2024). Nossa postura, portanto, está bem delimitada neste primeiro momento: adentramos a escola, a partir da qual operamos o recorte do nosso problema, justamente em busca desses espaços-tempos nos quais os movimentos genealógico e geomorfológico mostram sua articulação.

Chamamos de espirais essas distorções do mapa que nos detêm (ou gravitam) em determinadas circunstâncias. Retornando à imagem do rizoma e suas linhas de investimento, conforme já exposto: essas linhas — molares, moleculares e de fuga — se entrecruzam, se dissipam, se dobram e se torcem mutuamente.

Propomos, então, compreender o movimento das espirais como forças centrípetas, agenciando linhas de investimento em torno de uma centralidade provisória — que distorce o espaço-tempo a partir da condensação de enunciados, investimentos, práticas em pontos massivos. Somos gravitados pelas espirais de um determinado mapa quando agenciados por enunciados, problemáticas, conexões que instigam a permanecer — ou, ao contrário, quando encontramos dificuldade em nos deixarmos levar por forças centrífugas que nos retirariam desse vórtice. Ou, ainda, por razões que permanecem mal delimitadas. Eis uma questão para o/a cartógrafo/a: até onde ir? Ou até onde poderíamos ir? Dostoiévski (2009, p. 47-48)

²⁰ FROID. **César Vialpando**. In: FROID. O queridinho de Deus [CD]. Produção musical: LT no Beat. Brasil: Independente, 2020. 1 faixa son., estéreo.

já havia considerado a dificuldade dos agenciamentos, sua multiplicidade e divisões:

E por que estais tão firme e solenemente de que é vantajoso para o homem apenas o que é normal e positivo, numa palavra, unicamente a prosperidade? Não se enganará a razão quanto às vantagens? Talvez o homem não ame apenas a prosperidade? Talvez ele ame, na mesma proporção, o sofrimento? Talvez o sofrimento lhe seja tão vantajoso como a prosperidade? O homem, às vezes, ama terrivelmente o sofrimento, ama-o até a paixão, isto é um fato.

Nesse sentido, quanto maior o vórtice, mais “pesado” seu ponto central de condensação, maior a sua força de captura. É com base em Deleuze e Guattari (2012a, p. 84-85) que perguntamos — “até onde foram?” ou “de que maneira prosseguiram?” — um dos principais problemas da nossa cartografia, transformando-as em uma espécie de perguntas retóricas que se convertem na própria estratégia de deslocamento argumentativo, pragmático ou didático:

[...] quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos?

De qualquer forma, ainda seria possível estender as afirmações de Neira e Nunes (2022) sobre a falta de soberania do professor/a-cartógrafo/a na produção do mapa. Nosso método não se traduz na construção das espirais, mas, ao contrário, nos efeitos de seus agenciamentos, em como as linhas que riscamos nos mapas são dobradas pelos seus centros de gravidade — e isso é fundamental. Não se trata de dizer: “aqui é onde produziremos uma espiral”, mas, sim, “aqui nossas linhas são gravitadas por forças espiraladas”. É evidente que a espiral faz parte da construção metodológica, então, em certo sentido, somos nós que as inventamos. Invenção que parte do princípio de uma enunciação sobre um acontecimento desprovido de significância, e não da instituição de algo onde não havia nada.

Assim, seguindo as proposições de Deleuze e Guattari (2012a), utilizamo-nos da cartografia para conectar espirais, à medida que tentamos delinear a maneira como as linhas se dobram e entrecruzam (Bonetto; Neira, 2019), culminando no que chamamos de movimento articulado. Nossa tarefa, enquanto cartógrafos da pesquisa, é demonstrar por quais linhas se transita no território e como elas chegam

a produzir determinadas ações — da mesma forma, como algumas parecem facilitar deslocamentos pela morfologia territorial e como outras parecem dificultar o movimento centrífugo de escape das espirais. Há, sempre, como aponta Rolnik (2016), um elemento de impossibilidade nisso tudo — o que a autora caracteriza como o que está (ou ficou) embaçado na cartografia — mas o trabalho consiste justamente em tentar lançar um olhar mais cuidadoso a essas relações.

Em outras ocasiões (Lopes; Vieira, 2023; Lopes, 2024), fizemos delimitações mais demoradas da cartografia na área da Educação e da Educação Física. Nesta oportunidade nos concentramos em demonstrá-la em seu modo operacional. Logo, o que, em resumo, fizemos? Partindo do nosso quadro teórico, habitamos um território escolar onde elaboramos nossos próprios mapas, a partir dos lineamentos dos investimentos que lá acompanhamos. Dentre todas as problemáticas possíveis, demos maior atenção aos agenciamentos que gravitaram os traçados em espirais, correspondendo ao objetivo principal: demonstrar a maneira como o movimento articulado do mapeamento se dá naquele território específico.

Viajamos, assim, de distorções em distorções, mapeando aquilo que pertence à delimitação dos nossos questionamentos. Nesse sentido, não questionamos sobre o que são as coisas, nem intentamos, a partir disso, construir juízos de valor sobre o que deveria ou não ser feito ou ter acontecido. De outro modo, buscamos compreender os trânsitos da morfologia territorial e como as coisas chegam a se tornar o que cartografamos — quais suas facilidades, dificuldades e porque precisam (ou não) desviar ou investir determinadas linhas, como ficam presos (ou conseguem centrifugar) as espirais. Fazemos, então, mapas sobre mapas: mapas dos pesquisadores-cartógrafos que acompanham os mapas produzidos pelos/as professores/as-cartógrafos/as.

Mapas sobre mapas 2: a ida ao campo

No final de dezembro de 2024, realizamos a primeira visita a uma escola pública do município de Sorocaba, no interior de São Paulo. Como já conhecíamos o professor, fizemos apenas o contato por *WhatsApp* e combinamos um dia para estar na escola. Há algum tempo, conhecemos o docente em um dos espaços dedicados à formação continuada de professores, em uma faculdade também localizada em Sorocaba. Ele afirma que, desde meados de 2015, durante uma formação de professores da rede, conheceu o currículo cultural e, desde então, se interessa pela proposta teórica, afirmando colocá-la em ação em suas aulas.

Após algumas conversas sobre o andamento da pesquisa e a forma como ela se desenvolveria, combinamos também o início do trabalho de campo. Ficou definido que acompanharíamos uma turma de 5º ano, já no início do ano letivo. Conforme combinado, a turma daria continuidade ao estudo das ginásticas, iniciado no ano anterior.

O professor explicou que, em seu mapeamento (e em sua cartografia [Neira; Nunes, 2022]) inicial, havia transitado por alguns caminhos que indicavam agenciamentos relacionados às ginásticas²¹. Como havia abordado pouco essa temática durante os anos em que acompanhou essa turma, optou pelo investimento nesse estudo. Nesse sentido, o primeiro aspecto geomorfológico de andança pelos territórios com a classe se deu no ano anterior à nossa visita à escola. Combinamos que ele nos enviaria os horários das aulas antes do início do ano letivo. Como ficou acordado, voltamos no ano seguinte.

No dia 09/02/2025, estabelecemos uma última conversa pelo *WhatsApp*, registrada em nosso diário de notas, na qual foram enviados os horários de aula e a

²¹ Utilizamos da noção “agenciamentos relacionados às ginásticas” como uma forma de tentar localizar o/a leitor/a em relação à tematização. Em Deleuze e Guattari (1995), o agenciamento é descrito como um eixo entre quatro partes: os agenciamentos maquínicos de desejo; os agenciamentos de enunciação; a territorialização; e a desterritorialização. Pode-se dizer que as linhas de investimento do desejo são guiadas por uma multiplicidade infundável de agenciamentos possíveis. Assim, muitos agenciamentos variados ocorreram durante a tematização (e que não foram, evidentemente, vistos ou citados). É nesse sentido que aqui, bem como em trabalho anterior (Lopes, 2024), defendemos que o currículo (ou a instalação do território curricular) é, primeiramente, um agenciamento - concordando com Bonetto (2016) quando afirma que o/a docente do currículo cultural da Educação Física é, antes, agenciado pelos seus encaminhamentos didático-metodológicos e princípios ético-políticos. Desta forma, instala-se um território curricular quando o professor, *agenciado pelos encaminhamentos didático-metodológicos e princípios ético-políticos*, inicia a tematização das ginásticas e *passa a mapear os agenciamentos* “relacionados à ginástica”, bem como “dos movimentos relacionados à ginástica” ou “das enunciações relacionadas à ginástica”, dentre outros.

turma que acompanharíamos: 5º ano A, primeira aula, às 7 horas, todas as terças e quartas-feiras. Aproveitamos para destacar que chamaremos “diário de notas” nossos registros que, assim como na pesquisa anterior (Lopes, 2024) – que chamamos de diário de campo –, compuseram o material de análise. Contudo, optamos pelo termo “diário de notas” porque, como mantemos um contato mais facilitado com o professor da turma, também costumamos combinar, conversar e ajustar dinâmicas das aulas e da pesquisa pelo aplicativo *WhatsApp*. Dessa forma, podemos citar algumas datas durante a pesquisa que não sejam as mesmas em que estivemos na escola, ou seja, no campo, mas que são informações importantes e que entram para o nosso diário de notas – um documento simples do *Google Docs*. Desta feita, no dia 11/02/2025, em campo, iniciamos o acompanhamento da turma, objetivando demonstrar a maneira como o movimento articulado do mapeamento se dá naquele território específico.

Já na escola, conforme explicado no caminho para a sala de aula, as aulas de Educação Física são divididas em dois ambientes: a sala de atividades e a quadra — isso porque a instituição conta com dois professores de Educação Física e a quadra é pequena. Como são professores que já trabalham na escola há algum tempo, decidiram, em suas adequações, que essa divisão seria mais conveniente.

A escola, segundo informaram, foi projetada para ser um prédio comercial, e não uma escola de fato. Isso faz com que seus corredores sejam mais estreitos e que a quadra tenha sido instalada em um espaço pouco amplo. Alguns corredores desembocam em locais que lembram, de fato, um escritório, compostos até por mesas e cadeiras.

Conforme a explicação do professor colaborador, as turmas vêm de transporte escolar de outra localidade, pois a escola está situada em uma avenida, numa espécie de área comercial, e não no interior de um bairro residencial. Isso faz com que sua localização seja pouco privilegiada para o acesso dos/as discentes, dificultando até mesmo para os/as próprios/as professores/as.

Poucos/as alunos/as moram no entorno da escola — alguns/as poucos/as ficam na porta de entrada esperando o portão abrir, em uma pequena rodinha. Isso evidencia um território escolar que se constitui a partir da reunião de espaços alheios à própria escola, o que configura um encontro de possíveis territórios bastante diversos.

Imagem 3 - quadra do colégio



Fonte: o autor

Imagem 4 - sala de atividades



Fonte: o autor

Imagem 5: corredores do segundo andar.



Fonte: o autor

Imagem 6: corredores que lembram escritórios



Fonte: o autor

Imagem 7: estacionamento para vans.



Fonte: o autor

Começamos a primeira aula na sala de atividades. O professor iniciou com uma revisão dos temas estudados no ano passado: ginástica, basquete, futebol para cegos, dentre outros. O docente utiliza a terminologia do currículo cultural com as crianças, o que as leva a acionar esses termos também — como mapeamento, vivência, registro. Sua primeira atividade estava relacionada a mostrar o encadeamento desses temas no ano anterior, demonstrando e justificando seus aspectos geomorfológicos (como chegaram a eles, como encerraram, por que passaram de um para o outro): do basquete (março a julho) para o futebol de cegos; do futebol (agosto e setembro) para a queimada; da queimada para a ginástica (setembro até o final do ano).

Percebe-se que o professor transitou dos esportes para os jogos; destes para as ginásticas, demonstrando que não há uma preocupação em perpassar todas as práticas corporais previstas no currículo paulista, com tempo ou sequência definidos. Elencando algumas justificativas, como: interesse, questionamentos e intensidade das vivências, demonstrou também alguns aspectos genealógicos que parecem ter ficado marcados pelos enunciados que agenciaram as práticas — basquete para meninos, ginástica para meninas, futebol “normal” ou “anormal”.

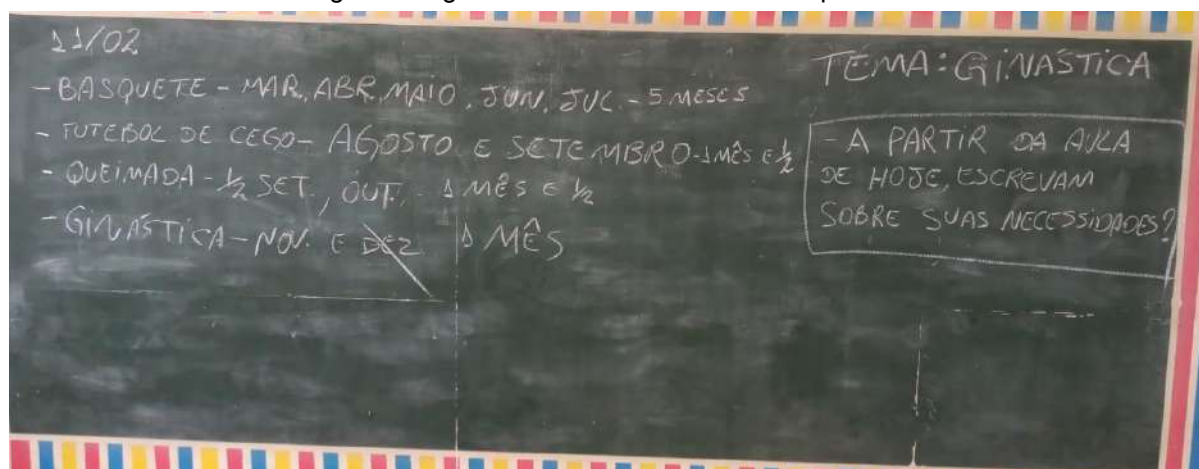
Seguindo a conversa, mencionaram que, no ano passado, as crianças haviam iniciado alguns movimentos de ginástica; comentaram sobre o pouco aprofundamento dado a essa prática corporal e sobre um possível interesse em continuar — confirmado pelos/as alunos/as. Embasado em um novo aspecto geomorfológico de andança pelo território, agenciado por seu mapeamento, o professor justifica a continuidade do estudo.

Percebe-se que até aquele momento não houve qualquer problematização específica que o levasse a investir na temática da ginástica, ou seja, seu mapeamento não capturou uma dimensão genealógica, mas observou os deslocamentos territoriais e suas composições.

Analisando a disposição das linhas de investimento, poderíamos dizer que o docente insistiu em uma extensão (Lopes; Vieira, 2024) — ou, ao modo de Deleuze e Guattari (2011a), imergiu nos platôs abertos pelos rizomas de sua cartografia. Utilizamos a ideia de extensão como uma forma de sublinhar as conexões entre os agenciamentos, ou seja, o deslocamento do ponto A para o ponto A¹, A², A[∞]... Neste caso, a extensão da ginástica em seus múltiplos agenciamentos.

Baseado em outro aspecto geomorfológico — desta vez relacionado ao conhecimento dos/as alunos/as sobre o que envolve a ginástica — o professor propôs uma vivência a partir das experiências deles/as. Podíamos perceber, como o agenciamento das ginásticas compunha de maneira diminuta o território e os agenciamentos que envolviam os movimentos e os enunciados dos/as alunos/as, pois o repertório de fala, questionamentos e proposições não se manifestava de forma intensa durante a tematização.

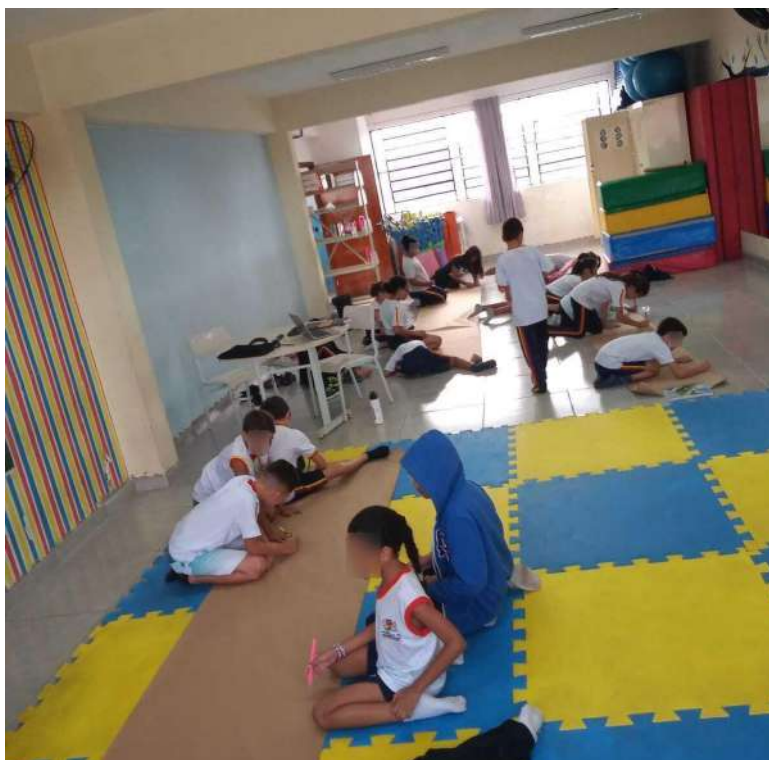
Imagem 8: registro sobre as revisões do ano passado.



Fonte: o autor

Outro ponto importante que vale ser ressaltado é que o professor (acionado por várias subjetividades, ponto de territorialização de vários personagens: cartógrafo, pesquisador [Deleuze; Guattari, 2012b]) estava escrevendo sua tese de doutorado, então ele também desenvolvia algumas tarefas de seu interesse, que envolviam a escrita no papel kraft e em outros materiais. Isso demonstra outros aspectos geomorfológicos e genealógicos que indicavam o início de possíveis agenciamentos específicos. Ao final da aula, buscando alcançar seus objetivos, o docente costumava pedir que os/as alunos/as, de maneira orientada, fizessem registros no papel kraft, os quais eram utilizados por ele posteriormente para as análises da sua tese.

Imagem 9: registro no papel kraft



Fonte: o autor

Voltamos no dia 12/02/2025 para nossa primeira aula na quadra. Descemos diretamente e já aguardamos o professor ali mesmo. Observamos que havia alguns materiais disponíveis para a ginástica. A aula começou com uma revisão da data anterior. Um dos pontos discutidos foi o comentário de um/a aluno/a que havia perguntado quando terminaria a ginástica, e que foi respondido: “quando acharmos que está bom e um novo estudo surgir” (Diário de campo, 12/02/2025) — indicando

uma referência à dimensão geomorfológica, relacionada aos agenciamentos e às correlações entre as vivências e os enunciados dos/as discentes.

Comentaram ainda sobre os movimentos que já haviam sido realizados: vela, parada de mãos, ponte, estrela ou rodante, rolamento, anel. Mencionaram, também, que haviam feito algumas sequências de movimentos no ano anterior. Falaram bastante sobre lesões que ocorreram em outras turmas: estiramentos musculares e quedas. No meio da conversa, surgiu um enunciado no âmbito da turma: “eu quero aprender lutas!” (Diário de campo, 12/02/2025) — algo que não foi investido pelo docente.

Como as lesões haviam ocorrido com outras salas, o professor justificou sua escolha por iniciar com alguns alongamentos mais leves — trazendo como exemplo uma menina de outra turma que era ginasta para mostrar algumas técnicas. Da metade para o final da aula, os/as alunos/as fizeram alongamentos e vivenciaram as técnicas que haviam sido comentadas. Segundo o professor, as dinâmicas seriam sempre bastante semelhantes, visto que as aulas eram divididas entre sala de atividades e quadra, constituindo, assim, a arte do seu mapa a partir desses dois ambientes.

Imagem 10: atividade de alongamento



.Fonte: o autor

No início da aula do dia 18/02/2025, aproveitando o tatame da sala de atividades, alguns meninos começaram a brincar de lutas — um investimento que parecia muito presente nas linhas territoriais e que apareceu pela segunda vez no campo geomorfológico. No entanto, esse movimento não foi estendido pelo professor. Sublinhar esse fato não se traduz em uma crítica ao encaminhamento proposto pelo docente. Ressaltamos que uma multiplicidade de práticas corporais habitava o território e, por vezes, distorcia as linhas perseguidas e entrecruzadas (Bonetto; Neira, 2019). Dentre essas práticas, algumas podem ser perseguidas ou estendidas pelo professor e outras, dependendo de seus objetivos, não. Ainda assim, consideramos relevante evidenciar a coexistência de investimentos molares — traduzidos na tematização da ginástica — e de investimentos moleculares, os quais faziam o território circunscrito pelo docente escapar aos contornos do currículo cultural da Educação Física. Essa constatação corrobora nossa perspectiva anterior: o currículo, ou a instalação curricular, configura-se como um agenciamento entre (muitos) outros, dentro de um contexto específico (Lopes, 2024).

O professor propôs, inicialmente, uma revisão das técnicas ginásticas que os/as alunos/as haviam estudado ou que conheciam. Um aluno questionou o termo “ginástica de solo”, perguntando se existiriam ginásticas em grupo ou outros tipos (Diário de campo, 18/02/2025). Esse questionamento inspirou o docente a registrá-lo na lousa. Embora a dúvida tenha confundido o jogo semântico da palavra “solo” — que indicaria a prática da ginástica no chão —, ainda assim, aproveitando-se da situação didática de mapeamento, possibilitou-se o registro dessa dimensão geomorfológica para um futuro aprofundamento a partir do enunciado que o discente fez circular.

Como atividade de leitura da prática corporal, o docente apresentou um vídeo sobre a “parada de três apoios”. Em seguida, discutiram a técnica e foi proposto que os/as alunos/as tentassem realizá-la. Uma menina da turma enunciou: “quando eu faço em casa, uso a cama e apoio os pés na parede. Eu consigo fazer sem apoio!” (Diário de campo, 18/02/2025), evidenciando um aspecto geomorfológico importante: parte das crianças já possuía experiência com a prática corporal, uma vez que ela já fazia parte de seus territórios extraescolares.

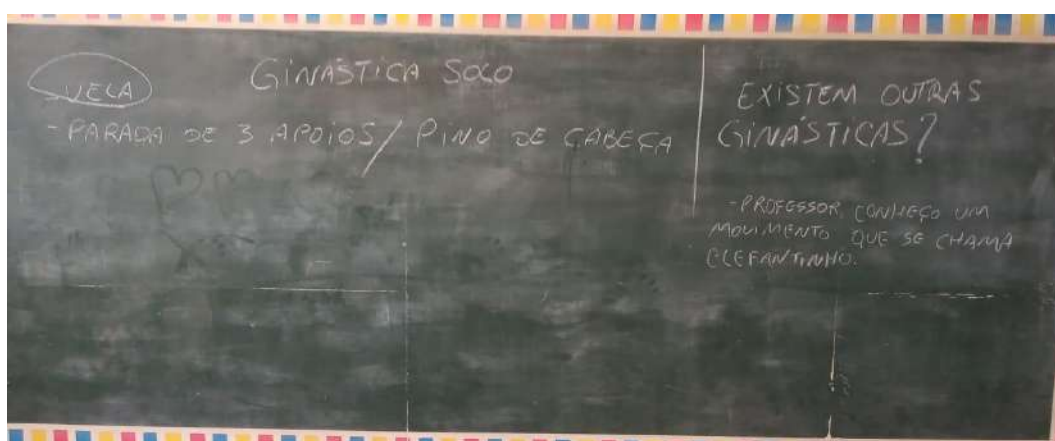
Após os aquecimentos iniciais, passaram à vivência da parada de três apoios. A primeira a ser chamada, aproveitando o enunciado territorializado, foi a menina que afirmara realizar a técnica. No decorrer da atividade, os/as alunos/as experimentaram e também compartilharam outros gestos que sabiam executar, como o “elefantinho”. Atento ao mapeamento e à sua função conectora, o docente destacou esses aspectos, o que o levou a registrar novamente os enunciados para intervenções futuras.

Imagem 11: vídeo sobre parada de três apoios



Fonte: o autor

Imagem 12: registro ginástica de solo e outras ginásticas



Fonte: o autor

Na aula seguinte, em 19/02/2025, os/as alunos/as chegaram à quadra imitando a gestualidade da capoeira — aspecto geomorfológico que, naquele

momento, não foi investido. O professor iniciou a aula abordando a parada de dois apoios, aproveitando para retomar o que viram nas aulas anteriores sobre a parada de três apoios e a vela. Ele mencionou também que, ao longo das aulas, haviam surgido elementos que seriam retomados nas próximas propostas — como novas técnicas corporais (a do elefantinho, por exemplo) e os diferentes tipos de ginástica (de solo, na trave, nas barras...) —, mas que, naquele momento, como de costume, o foco estaria nas vivências realizadas na quadra.

No meio da turma, um dos alunos questionou: “vai ter futebol?” (Diário de campo, 19/02/2025) — um aspecto geomorfológico que o professor resistiu a investir. Se, por um lado, as linhas moleculares do campo escapavam por todos os lados (Deleuze; Guattari, 2012a; 2012c), algumas pareciam não ter sido percebidas (como as das lutas), enquanto outras foram recusadas ou contornadas (como as do futebol) em favor da instalação territorial inicial — a das ginásticas.

Em todos os momentos, sob uma perspectiva cultural (Neira; Nunes, 2022), assim como em um sentido micropolítico (Deleuze; Guattari, 2012c), observa-se uma espécie de insistência nos investimentos que sustentam a instalação do círculo curricular. Nesse sentido, sublinhamos a multiplicidade de acontecimentos nos entrecruzamentos (Bonetto; Neira, 2019) qu

e disputam espaço. A didática do/a docente no currículo cultural é complexificada ao posicionar-se no entremeio dessas convergências, justamente com o intuito de animar sua tematização por meio das diversas dobras possíveis em seu mapa. Em outras palavras: uma modulação constante entre movimentos sistólicos e diastólicos no processo de mapeamento.

Já no início da vivência, uma das alunas lançou uma dúvida: “Professor, esse alongamento ajuda para quê?” (Diário de campo, 19/02/2025). O docente, atento ao que circulava no território (Alvarez; Passos, 2020) e à função conectora do mapeamento, identificou aí um novo aspecto geomorfológico. Respondeu à pergunta e, em seguida, registrou a dúvida da aluna. Logo depois, comentou: “isso pode ser uma deixa para as próximas aulas!”.

Imagem 13: registro sobre alongamento



Fonte: o autor

Iniciaram as vivências da parada de dois apoios com o auxílio do professor e dos colegas, nos tatames da quadra. Durante a atividade, outra aluna questionou: “é obrigatório?” (Diário de campo, 19/02/2025), possivelmente expressando receio de não conseguir realizar o que era esperado. O docente esclareceu que não era obrigatório, mas, ressaltando uma dimensão afetiva relevante, respondeu: “vale a pena tentar, sentir o movimento com o próprio corpo” (Diário de campo, 19/02/2025) — sublinhando o que Bonetto e Vieira (2023), sob a ótica da filosofia da diferença, denominaram de circuito dos afetos.

Até então, poucos aspectos genealógicos haviam encadeado o início da tematização. Isso, evidentemente, não se configura como uma regra, mas evidenciou um aspecto geomorfológico importante: foi a partir do seu destaque que os estudos foram se conectando e sendo estendidos. Por exemplo, não haviam sido retomados os enunciados anteriores que associavam a ginástica a uma prática feminina.

Dessa maneira, podemos compreender também a importância do aspecto geomorfológico do mapeamento na condução das tematizações: ainda que problematizações (de aspecto genealógico) não tivessem ocorrido, as andanças do

professor possibilitaram as conexões necessárias para os encadeamentos do mapeamento — reforçando sua característica adjacente aos demais encaminhamentos didático-metodológicos. Percebe-se de maneira evidente por que Neira e Nunes (2022) elevam o mapeamento à definição de "espírito das aulas": todos os outros encaminhamentos, em alguma medida, passam pelo olhar do docente atento à geomorfologia territorial, mesmo que a articulação genealógica ainda não tenha se efetivado.

Imagem 14: parada de mãos



Fonte: o autor

Na data de 25/02/2025, o professor iniciou a aula com uma nova revisão das técnicas trabalhadas nas aulas anteriores. Percebia-se uma forte preocupação com a explicitação e memorização dos gestos já explorados até aquele momento. Nessa revisão específica, o docente escreveu na lousa aqueles que haviam estudado, bem como os que ainda pretendia experimentar. É importante notar que o docente costumava conversar sobre seu plano com os/as discentes, o que abria a possibilidade de que eles/as opinassem sobre os próximos passos das aulas — ainda que isso não tenha ocorrido de forma direta durante a nossa cartografia.

Valorizando um aspecto geomorfológico das aulas anteriores, o docente retomou a fala de uma aluna que havia mencionado já ter praticado ginástica com a irmã e conhecer o movimento do “elefantinho”. Demonstrando ter pesquisado, o professor orientou o “elefantinho” como vivência para aquela aula. Destacando a contribuição da aluna, convidou-a a demonstrar para o restante da turma. Antes disso, apresentou um vídeo que explicava o passo a passo para a realização do

gesto: mãos no chão; depois a cabeça; em seguida, os joelhos apoiados sobre os cotovelos.

Imagem 15: assistência da execução do elefantinho



Fonte: o autor

Um destaque importante foi que, no plano semanal do professor, elaborado também no *Google Docs*, encontraram-se referências a esse aspecto geomorfológico de maneira bastante explícita — ainda que não nomeado diretamente: “*Observações/registros: o movimento elefantinho não foi vivenciado no ano passado, mas ele emergiu na última aula quando uma aluna, ao vivenciar a parada de 3 apoios disse já ter feito ginástica e que conhecia esse movimento. Ao pesquisar, vi que tem relação com a parada de 3 apoios*” (Diário de campo, 25/02/2025, grifo nosso).

A noção de emersão ganha destaque no contexto geomorfológico e, acreditamos, pode nos auxiliar como uma ferramenta conceitual — ao estilo de Deleuze e Guattari (1992). Pode-se dizer que o problema da articulação geomorfológica reside, justamente, na emersão das forças que sustentam os entrecruzamentos das linhas do desejo, percebidas quando a atenção é voltada ao mapeamento. Neste exemplo em particular, no plano do professor, observamos a expressão evidente da emersão e de sua extensão: uma aula é planejada (com foco

nas técnicas da ginástica); linhas de força são encontradas durante o mapeamento (como o elefantinho, alheio à programação inicial); sua emergência é aproveitada (o professor opta por trazê-lo em aulas posteriores); e a linha é estendida em vivências que abrem (ou não) novas hastes de rizomas (Deleuze; Guattari, 2011a).

Ainda que possíveis extensões tenham ocorrido, é prudente considerar que essas movimentações não se deram apenas de forma racionalizada pelo campo — algo já sublinhado por Neira e Nunes (2022, p. 112), ao afirmarem que o docente não é soberano na produção dos mapas —, mas emergiram em entrecruzamentos (Bonetto; Neira, 2019) que disputavam espaço entre a racionalização e a andança, a qual já assumia nova forma a partir de acontecimentos que não foram registrados, apesar dos esforços. Nesse sentido, sublinhamos: não se trata de uma origem, mas de um rastreio das forças já existentes, na esteira de Nietzsche (S/D, p. 307).

Iniciando a aula com uma atividade de aquecimento e, em seguida, passando para o alongamento, como havia combinado com a turma, o professor retomou a fala da aluna que havia perguntado “para que serviam os alongamentos?” (Diário de campo, 25/02/2025). Conforme novo combinado, convencionou que explicaria a função dos alongamentos, as partes do corpo envolvidas e os músculos acionados. Logo, uma das meninas questionou: “o que é antebraço?” (Diário de campo, 25/02/2025). Passaram então pela explicação do ombro, do tríceps, do posterior de coxa, do quadríceps e dos glúteos. Foram abordadas também algumas noções fisiológicas relacionadas à ginástica, que emergiram como novos aspectos geomorfológicos, mas que, naquele momento, não foram aprofundadas — apenas mencionadas. Por fim, seguiram para a vivência do elefantinho.

Imagem 16: aluno tentando o elefantinho



Fonte: o autor

No encontro seguinte na quadra, em 26/02/2025, chamou a nossa atenção o fato de alguns alunos terem chegado novamente executando a gestualidade da capoeira. Ouviu-se, nesse momento, alguns questionamentos sobre “uma data de inscrição estar acabando” (Diário de campo, 26/02/2025). Ao ser perguntado, o docente explicou que ministrava aulas em um projeto da rede municipal chamado “Eu pratico esportes”, que oferecia aulas de capoeira.

O projeto ocorria no contraturno, na própria escola, e dependia da inscrição dos/as alunos/as para acontecer. Isso pode explicar por que observávamos certos ritornelos anteriores ritmados pelas lutas durante as aulas e também por que o professor não investia nessas emersões relacionadas àquela prática corporal. Talvez, em função do território, de seus personagens e paisagens (docente, quadra, escola), as aulas e os objetivos se cruzassem, levando o professor a preferir preservar espaços e momentos distintos para as ginásticas e as lutas.

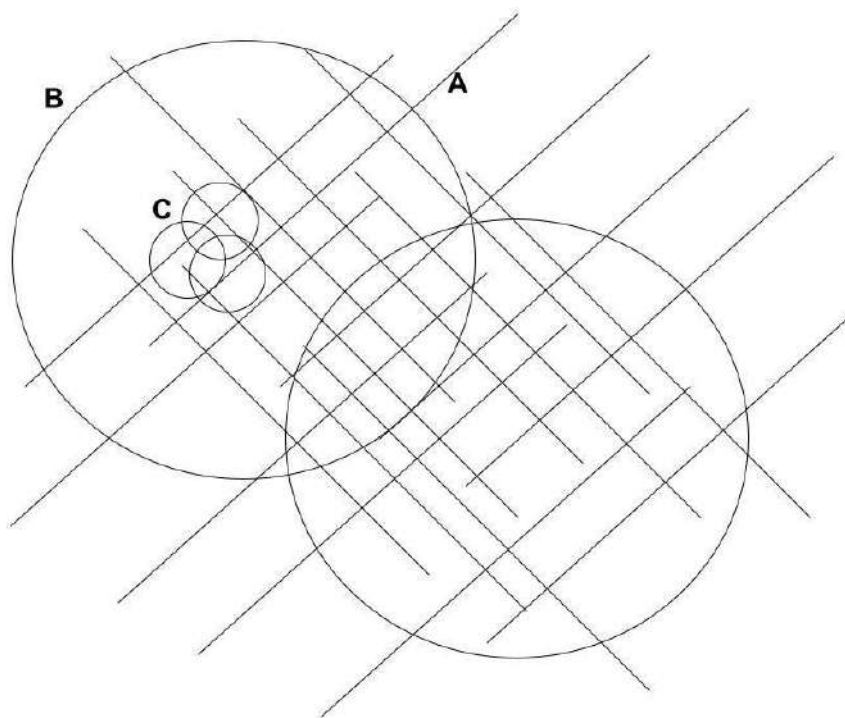
O professor iniciou explicando o que havia sido planejado para aquela aula: uma revisão da ponte e, em seguida, a continuidade do elefantinho. Sublinhando um aspecto geomorfológico, comentou que muitos alunos demonstraram interesse em continuar a experimentação — o que indica uma linha de investimento estendida pelo professor nesta aula, conectada com a vivência anterior. Nesse sentido, o mapeamento das aulas anteriores, em paralelo à articulação geomorfológica, engendrou uma nova conexão com a vivência da aula posterior — o que reforçou a

característica conectora do mapeamento, como já havíamos delimitado anteriormente.

Até aquele momento dependera fortemente de aspectos geomorfológicos para a abertura dos rizomas condizentes com a tematização da ginástica. Apesar do interesse dos/as alunos/as, foram poucos os questionamentos direcionados à ginástica em outros enunciados para além das experimentações. Da mesma forma, não cartografamos investimentos por parte do docente que possibilitassem novas dobras em seus mapas — como, por exemplo, articulações genealógicas. Os rizomas abertos até então, baseando-se principalmente na geomorfologia territorial, concentraram-se na experimentação dos gestos, o que constitui, evidentemente, uma dimensão importante da ginástica.

Buscamos demonstrar essa dinâmica na imagem abaixo: (A) linhas de rizomas que foram abertas (descritas ou não); (B) círculos territoriais instalados (também descritos ou não); e (C) enunciados territorializados de maneira bastante próxima, animados principalmente pela dimensão geomorfológica.

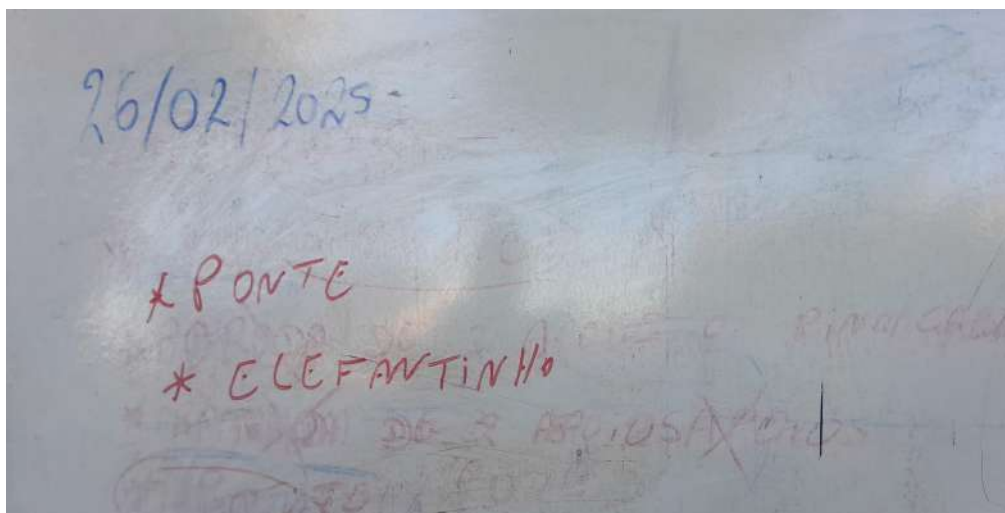
Figura 17 - mapa das técnicas: vela, parada de dois apoios, elefantinho, parada de dois apoios, ponte, estrela/roda, rolamento de frente, anel



Fonte: o autor

Como aquecimento, o docente propôs a brincadeira do pega-pega gelo. Após permitir que os/as alunos/as brincassem por alguns minutos, os/as que foram pegos permaneceram “congelados” em seus lugares, e, a partir dessa posição, iniciaram os alongamentos acompanhados de explicações sobre a musculatura envolvida. Em seguida, passaram para a vivência da ginástica: começaram com a ponte e, por fim, retomaram o elefantinho.

Imagem 18: registros na lousa



Fonte: o autor

Cabe destacar que, ao docente do currículo cultural, exige-se um cuidado específico²² em relação às linhas e *aos seus próprios sistemas gravitacionais*. Toda espiral também possui o seu próprio horizonte de eventos (ou ponto de não retorno). Se são as andanças do docente que animam o mapeamento e, conseqüentemente, a tematização, ainda assim, imergir demais — adentrar o “horizonte de eventos”²³ — pode gerar certa dificuldade em retornar à superfície do mapa, em livrar-se das espirais que, porventura, gravitam as linhas de investimento do docente — espécie de espaguetificação que não encontra força de retorno.

²² Deleuze e Guattari (2012a, p. 85, grifo nosso) dissertam sobre os perigos das linhas, pois não se trata de distinguir as boas das ruins, mas de conhecer os seus funcionamentos: “Linha de segmentaridade dura ou molar, linha de segmentação maleável e molecular, linha de fuga: *muitos problemas se colocam*”

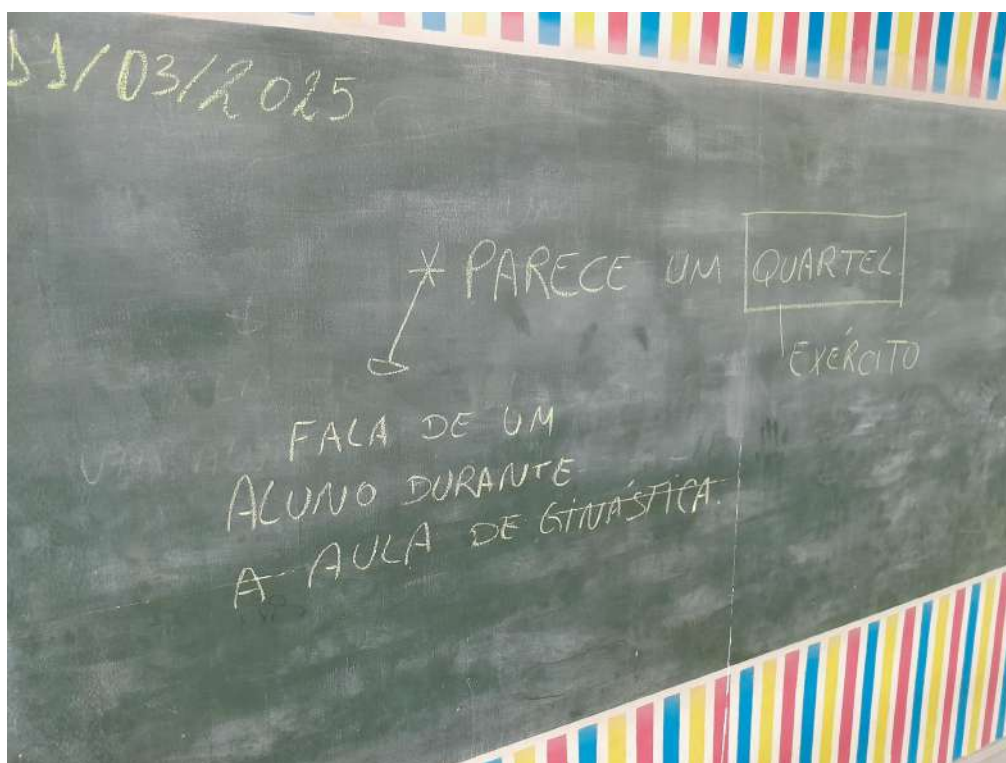
²³ O horizonte de eventos refere-se ao fenômeno de aproximação de um buraco negro. Qualquer corpo que ultrapasse esse ponto de não retorno não consegue se desvencilhar da força gravitacional da estrutura espacial, sendo inevitavelmente tragado para o seu “centro”. Estabelecemos uma relação com as espirais do nosso método de pesquisa no sentido de que o docente pode adentrar uma prática e ter dificuldade de se desvencilhar das forças que gravitam em torno de seus fluxos.

Vejamos: após ser gravitado pelas espirais relacionadas às movimentações, ainda que bem descritas pelo professor em seus primeiros mapeamentos, depois de algumas semanas, percebemos uma dificuldade em promover novas extensões que facilitassem a abertura de outros rizomas nos mapas das aulas. Observou-se, assim, como a tematização perdia força de deslocamento, mesmo após poucas semanas de seu início. Eis a importância da articulação do mapeamento: a dimensão genealógica é capaz de animar a geomorfológica — e vice-versa.

Na semana seguinte, em 11/03/2025, no início da aula, o professor retomou o tema dos alongamentos. Uma das alunas mencionou que tentou realizar alguns em casa, que procurou vídeos e observou que dançarinos de balé também executam certos tipos de alongamento. O professor comentou que os alongamentos são amplamente estudados e que, ao iniciá-los, a possibilidade de lesões por estiramento, por exemplo — como havia ocorrido em outro ano — seria significativamente menor. Acrescentou que optou por iniciar com esse assunto porque, durante as vivências com os alongamentos na aula anterior, ouviu um dos alunos dizer: “parece um quartel!” (Diário de Campo, 11/03/2025).

Nesta aula, o docente aproveitou para expandir o questionamento do aluno, estendendo uma linha de investimento que se territorializou na geomorfologia do seu mapeamento a partir da fala de um aluno: “no exército, antes de fazer algum tipo de exercício como flexão, fazem alongamentos” (Diário de campo, 11/03/2025). O professor lembrou que não era sua intenção fazer com que a aula se assemelhasse a um quartel, mas sim, proporcionar aos alunos o conhecimento sobre como a ginástica é praticada fora do ambiente escolar, oferecendo vivências relacionadas a essa prática corporal. Ao final de sua fala, reconheceu que o aluno não estava equivocado/a ao relacionar os territórios da ginástica, da escola e do quartel — ainda que essa articulação não tenha sido aprofundada sob uma perspectiva histórica.

Imagem 19: registros na lousa



Fonte: o autor

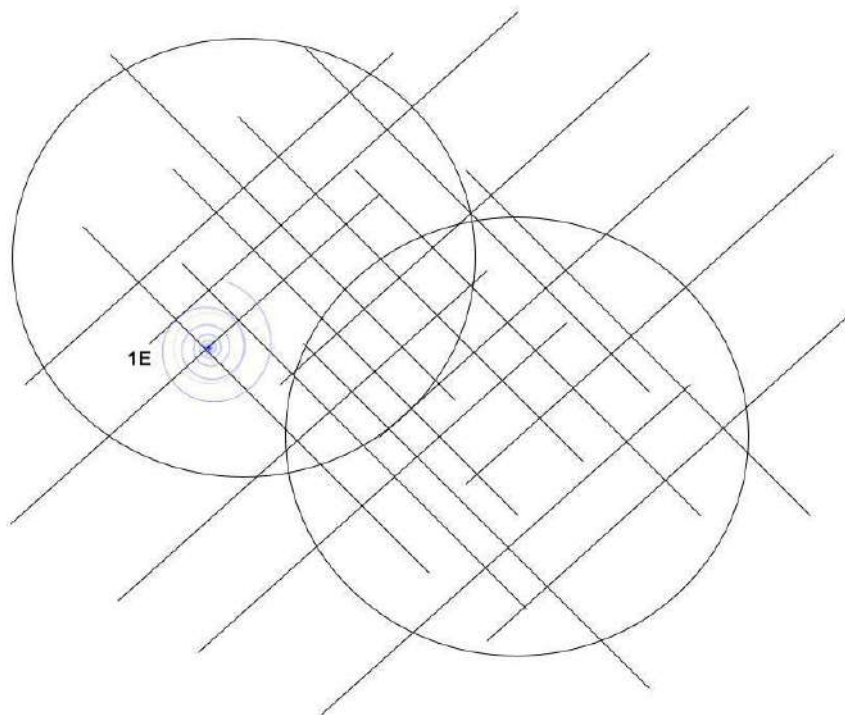
Após a primeira parte, iniciou a exibição de um vídeo para os/as alunos/as — o vídeo mostrava uma menina que treinava ginástica e fazia uma espécie de vlog²⁴ contando como eram sua rotina e seus treinos. Com uma edição simples, o vídeo era dividido em tópicos, e o primeiro era, justamente, o alongamento. O segundo abordava a corrida — de frente e de costas —, caracterizando o aquecimento. O professor perguntou: “No quartel isso também acontece?”, “Sim”; “No futebol nós não aquecemos também?”, “Sim”. Um/a aluno/a levantou a mão: “No futebol, quando eles estão no banco, eles ficam correndo na lateral do campo”. O professor questionou: “E por que isso?”, “Para não se machucar!” (Diário de campo, 11/03/2025). Também questionaram: “Professor, além disso, eles fazem outra coisa?”, “Sim, vamos ver no vídeo. Percebam como esses movimentos não acontecem no futebol, ou seja, o alongamento e o aquecimento da ginástica possuem os seus movimentos próprios” (Diário de campo, 11/03/2025).

²⁴ Um vlog consiste em uma forma de publicação digital cujo conteúdo é predominantemente audiovisual, geralmente produzido por um indivíduo ou grupo, com o propósito de compartilhar reflexões, experiências, tutoriais, análises ou opiniões por meio de vídeos.

O terceiro tópico eram os exercícios de força. Flexões de braço diferenciadas apareciam. O quarto e último tópico antes do treino era a flexibilidade. No vídeo, aparecem meninas sentando na cintura uma da outra. Nesse momento, os meninos pronunciavam ritornelos jocosos: “iiiih”, “lá ele” — uma possível dimensão genealógica do mapeamento, que dobra as linhas de investimento do professor, mas que não foi estendida por problematizações mais acentuadas naquele momento. O docente questionou: “O que tem demais no vídeo, pessoal?” (Diário de campo, 11/03/2025). Vê-se, de maneira evidente e pela primeira vez, a articulação das dimensões: a partir do investimento numa dimensão geomorfológica (o enunciado sobre o “quartel”), uma possível dimensão genealógica emerge dessa dobra no mapeamento do professor (enunciados que remetem a agenciamentos preconceituosos e hostis relacionados à ginástica).

Na imagem abaixo, relacionamos o mapa anterior ao objeto de pesquisa: a primeira espiral (1E), que gravita as linhas traçadas pelo pesquisador e evidencia a articulação entre as dimensões genealógica e geomorfológica.

Figura 20: cartografia do pesquisador



Fonte: o autor

Na parte final, o professor propôs a revisão de uma estrutura de aula a partir do vídeo. “Hoje, eu quis contextualizar como era uma aula de ginástica. Cada aula, cada espaço, terá seus movimentos específicos. O que nós trazemos ou falamos não é uma ideia nossa, mas nos embasamos em estudos ou coisas que já existem” (Diário de campo, 11/03/2025). Como última proposta, iniciou uma vivência relacionada à revisão da técnica da estrela, mas da maneira como viram no vídeo — com vários gestos repetidos, e não apenas um rodante.

Imagem 21: atividade de leitura da prática corporal



Fonte: o autor

Imagem 22: vivência da prática corporal



Fonte: o autor

Posteriormente, na aula na quadra daquela semana, em 12/03/2025, antes mesmo da chamada, ritornelos de ritmos bastante conhecidos: “Professor, passa

futebol?”, “passa ginástica para as meninas”. O professor respondeu: “hoje, não, nosso tema é ginástica” (Diário de campo, 12/03/2025), pois, nos anos anteriores, os alunos já haviam estudado o futebol. Foi possível perceber que o agenciamento de enunciação (Deleuze; Guattari, 1995) “ginástica é das meninas” ainda permanecia presente nas linhas mapeadas, apesar de não ter sido problematizado durante aquele ano — visto que, segundo o professor, esse foi um dos motivos que o levaram a engendrar o estudo daquela prática corporal em 2024, indicando um investimento problematizador inicial numa dimensão genealógica.

Uma aluna questionou: “Mas nós brincaremos de pega-pega algum dia?”. O professor respondeu: “eu passo pega-pega, mas pra que ele serve no nosso contexto?” — “para fazer o aquecimento!”, responderam os/as discentes (Diário de campo, 12/03/2025). Relembrando as atividades passadas, ele afirmou que sua ideia naquele momento era demonstrar como uma aula de ginástica acontece em um contexto mais esportivo, conforme visto no vídeo da aula anterior. Falou, também, novamente sobre a estrutura da aula que assistiram: aquecimento, alongamento, força, flexibilidade e, por fim, exercícios de solo. Antes de começar, fez uma rápida menção aos enunciados hostis da aula passada e foi logo interrompido: “não fui eu professor, os outros que começaram a falar ‘lá ele’” (Diário de campo, 12/03/2025) — o que indicou que os/as discentes esperavam uma possível bronca.

Como vivência, o professor indicou que faria a revisão do “anel” — espécie de “ponte” que exigia ainda mais flexibilidade, encostando os pés na parte de trás da cabeça e que podia ser feito no ar ou no chão (que, no caso, seria realizado naquele).

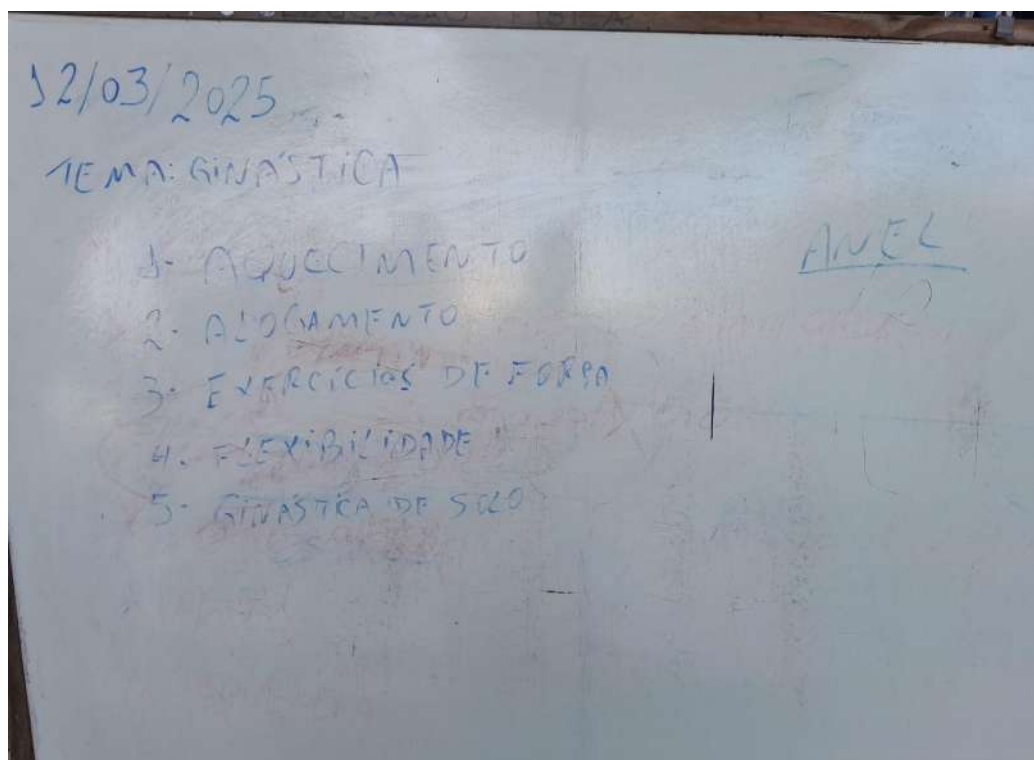
Vimos, nesta fase da tematização, a atenção do docente (Kastrup, 2020) e as vivências bastante atreladas ao intento de uma revisão das movimentações — fazendo referência ao horizonte de eventos ultrapassado, que acabava dificultando a saída (o escape ou a expansão) de suas próprias espirais relacionadas aos movimentos da ginástica. Por outro lado, os momentos de conversa, em que havia apoio dos registros na lousa ou em que os/as discentes eram estimulados a falar, apoiavam-se de maneira mais evidente nos enunciados que emergiam daqueles territórios, tendo aqueles personagens e horizontes como vetores de enunciação.

É relevante mencionar a importância do registro para um mapeamento que se apoia nos lastros emergentes da aula. Nesse sentido, podemos afirmar que o

mapeamento está fortemente vinculado ao registro enquanto encaminhamento do currículo cultural da Educação Física (Muller; Neira, 2022), visto que muitas das informações pertinentes à aula podem ser esquecidas durante as tematizações, ao mesmo tempo que outras informações posteriores se mostram necessárias. O registro configura-se como um encaminhamento fundamental, capaz de ajudar o docente a conectar as “pontas soltas”, por assim dizer.

Procuramos evidenciar como ele ganhou destaque na tematização com esse professor — e, por consequência, em seu mapeamento. Utilizando-se, principalmente, de registros na lousa, fotográficos e em papel kraft, os agenciamentos ganharam destaque na tematização justamente por não serem esquecidos — ou seja, por não gerarem linhas de fuga às espirais emergentes no mapeamento do professor —, o que permitiu que conduzissem a maioria das discussões. Isso estabeleceu uma relação paralela entre o registro e o mapeamento enquanto encaminhamentos didático-metodológicos bastante próximos: o mapeamento, nesta tematização, materializou-se nos registros; os registros conduziram as discussões, as problematizações, as vivências e as leituras (como os vídeos ou as atividades na quadra).

Imagem 23: 1) aquecimento; 2) alongamento; 3) exercícios de força; 4) flexibilidade; 5) ginástica de solo



Fonte: o autor

.Imagem 24: vivência do anel

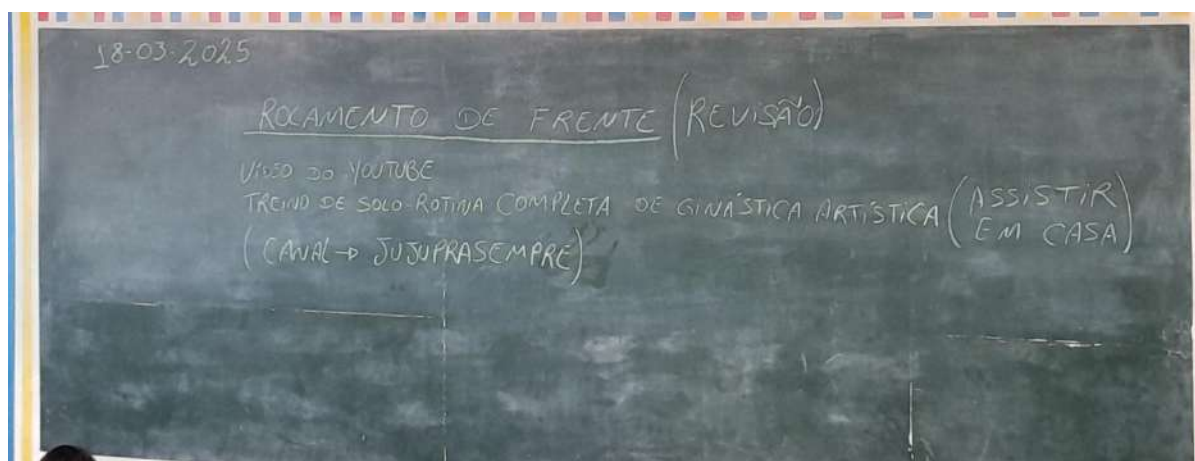


Fonte: o autor

No início da aula da outra semana, 18/03/2025, durante a chamada, alguns alunos estavam fazendo flexões, algo que o professor não chegou a ver — e que poderia ter sido um aspecto geomorfológico a ser investido, visto que a problemática da “força”, dentro da proposta das aulas passadas, foi uma temática importante. Menções a “quartel” ou “treinamento” também foram cartografadas nas enunciações discentes pelo pesquisador, mas, até aquele momento, não haviam sido estendidas — ou seja, cartografadas pelo mapeamento do docente para as aulas.

Prontos para iniciar, o professor explicou que, no encerramento do ano anterior (quando se deu o início da tematização), haviam combinado que fariam revisões dos movimentos de ginástica que já tinham visto e que ainda faltava vivenciar o rolamento. A proposta inicial foi assistir ao vídeo da semana passada de forma menos cortada, pois, na primeira vez, passaram rapidamente. O docente questionou se gostariam de ver o vídeo inteiro; responderam que não (algo que poderia indicar uma extinção gradual dos investimentos relacionados à ginástica — importante aspecto geomorfológico — ou que os/as alunos/as estavam mais interessados na vivência) (Diário de campo, 18/03/2025). A decisão foi respeitada, mas foi sugerido que, quem tivesse interesse, assistisse em casa. O docente também propôs que quem o fizesse, trouxesse novos elementos para a próxima aula.

Imagem 25: rolamento de frente



Fonte: o autor

Iniciando a vivência do rolamento, começaram com uma atividade de aquecimento — polichinelos, corrida no lugar, contração da panturrilha. Durante o alongamento, o professor foi questionando os/as alunos/as sobre onde cada exercício se encaixava na sequência de uma aula de ginástica: alongamento, aquecimento, exercício de força ou flexibilidade. Logo após, em roda, antes de iniciarem, uma das alunas comentou que costumava fazer rolamentos em casa, em cima da cama (Diário de campo, 18/03/2025). Apesar de se tratar de uma dimensão geomorfológica importante, a discussão permaneceu em agenciamentos menos extensos, visto que enunciações como essa já haviam ocorrido em aulas passadas.

Em conversa com o professor, fomos informados de que ele participaria de um congresso na Universidade Estadual de Campinas na quarta-feira, o que nos levou a retornar à escola apenas na semana seguinte. Ainda assim, ele nos deixou à vontade para participar da aula com o/a professor/a eventual que estaria presente. Contudo, naquele momento, entendemos que não faria sentido cartografar a prática do/a professor/a eventual, visto que, apesar de ele ter deixado atividades recomendadas, nada garantia que elas aconteceriam na sua ausência ou mesmo que a aula se conectasse com as posteriores.

Imagem 26: vivência do rolamento



Fonte: o autor

No dia 25/03/2025, no momento da chamada, dois alunos estavam realizando movimentos de luta — com indícios de judô, jiu-jitsu ou outras lutas com ênfase em técnicas de chão. Um dos alunos questionou se a camiseta da *Growth*²⁵,

²⁵ Marca de suplementos e equipamentos de academia em ascensão no Brasil.

que o professor vestia, “não é coisa de academia?” (Diário de notas, 25/03/2025) — algo que indicava uma informação interessante em relação à constituição geomorfológica das aulas.

Recentemente, pôde-se acompanhar um aumento exponencial de conteúdos na internet que remetem a academias e a um estilo de vida dito saudável. Ao mesmo tempo, observou-se um crescimento igualmente expressivo nas vendas de suplementos e nas propagandas das grandes empresas do setor. Apesar de ser um ponto interessante, não surpreendeu que o aluno tenha reconhecido a marca estampada na camiseta e feito o questionamento. No entanto, o professor afirmou que a camiseta não era dele.

Logo no início da aula, o professor comentou que a proposta seria outra: fazer combinações de movimentos. “Como assim, o que é isso?!” (Diário de notas, 25/03/2025) — perguntaram os/as alunos/as. Explicou que fariam sequências de movimentos, visto que uma apresentação de ginástica acontece a partir dessas combinações. Retomando o vídeo que havia trazido nas aulas passadas, repassou as técnicas demonstradas de maneira combinada. Explicou que os/as alunos/as criariam as suas próprias combinações, utilizando aqueles que haviam aprendido até o momento.

As exigências: postura inicial da ginástica (pés unidos, mãos acima da cabeça), postura final da ginástica (cravando os pés no chão, abrindo os braços e fechando). Começaram, como sempre, com um aquecimento: corrida no lugar. “Vamos, soldados!” (Diário de notas, 25/03/2025) — enunciou um dos alunos, fazendo referência à discussão de outras aulas que remetia aos exercícios feitos em um quartel, indicando que o agenciamento ainda não havia se dissipado — sua emergência seguia com força gravitacional ativa.

“Quais movimentos fizemos até o momento? Roda, parada de 3 apoios, estrela, elefantinho!” (Diário de notas, 25/03/2025)²⁶. O próprio docente se propôs a iniciar a execução das técnicas, começando com aquelas que os/as alunos/as haviam vivenciando. “O que eu fiz aqui? Parada de 3 apoios, elefantinho e rolamento!” (Diário de notas, 25/03/2025). Na sequência, foi ajudando os/as

²⁶ Ainda que pudéssemos chamar de posições estáticas (a “parada de 3 apoios” ou “elefantinho”), ou fazer alusão aos elementos de equilíbrio, mantivemos a maneira como o docente e os alunos se referiram aos “movimentos”. Nesse sentido, referimo-nos aos “movimentos da ginástica” em geral, em relação aos que todos/as vivenciaram durante a tematização.

estudantes, que fizeram mais ou menos três técnicas, conforme havia indicado. Como estavam em grande quantidade, a atividade tomou o restante da aula.

Imagem 27: professor demonstrando



Fonte: o autor

Imagem 28: professor ajudando



Fonte: o autor

Imagem 29: alunos fazendo combinações



Fonte: o autor

No dia seguinte, o professor indicou a continuidade das aulas anteriores. Aproveitou para relembrar a aula passada: iniciaram as combinações de técnicas da ginástica de solo e depois terminaram em demonstrações em grupo. Naquele dia, poderiam optar — quem quisesse fazer individualmente, em duplas ou trios, poderia montar seu próprio grupo. Iniciaram com uma atividade de aquecimento, caminhando pelas linhas da quadra — começaram andando e, logo, estavam correndo. Como já estavam acostumados/as, fizeram também vários alongamentos. Com os tatames posicionados em retângulo no meio da quadra, o professor indicou que executassem as técnicas com as quais se sentissem seguros. Reforçou que “uma combinação de movimentos é de, pelo menos, 2 movimentos” (Diário de campo, 26/03/2025). Deu um tempo para que os alunos se organizassem, planejassem e demonstrassem.

Pode-se perceber, como comentado anteriormente, um ponto importante da dimensão geomorfológica do mapeamento no currículo cultural da Educação Física: as forças espalhadas pelo território. No primeiro momento, acompanha-se a instalação de um agenciamento curricular que captura os fluxos territoriais dentro do círculo que se instala — ao mesmo tempo, forças moleculares escapam por todos os lados, dinamizando a tematização e, por consequência, as dimensões do mapeamento. Ainda assim, com Deleuze e Guattari (2011a), poderíamos chamar de estagnação dos platôs a sua progressiva perda de força. O platô, numa cartografia,

é justamente este contínuo de intensidades que se espalha em uma ramificação específica — no nosso caso, no território escolar. Os platôs ganham e perdem força, assim como as espirais ganham ou perdem força gravitacional (Lopes; Vieira, 2024), dependendo de sua massividade.

Ainda que as aulas do docente fossem divididas em dois ambientes com propostas diferentes, via-se como a tematização parecia ter atravessado um horizonte de eventos e não encontrava novas intensidades em seus agenciamentos. Evidência disso era o fato de a dimensão geomorfológica não se articular com a dimensão genealógica de maneira mais efetiva, para animar suas possíveis extensões, bem como investir pouco nos próprios enunciados emergentes que dizem respeito à sua dimensão. Estávamos, ao que tudo indica, impossibilitados de escapar das vivências e revisões de técnicas ginásticas.

Imagem 30: início da apresentação



Fonte: o autor

Imagem 31: apresentação



Fonte: o autor

Na primeira aula de abril, 01/04/2025, partindo de algumas situações em emergência, o professor, como afirmou apoiado em seu mapeamento, “havia algumas questões que eu gostaria de problematizar há algum tempo e que vêm acontecendo nas nossas aulas” (Diário de campo, 01/04/2025), aproveitando um projeto da escola que tratava sobre a temática do *bullying*, trouxe algumas enunciações que emergiram durante suas aulas.

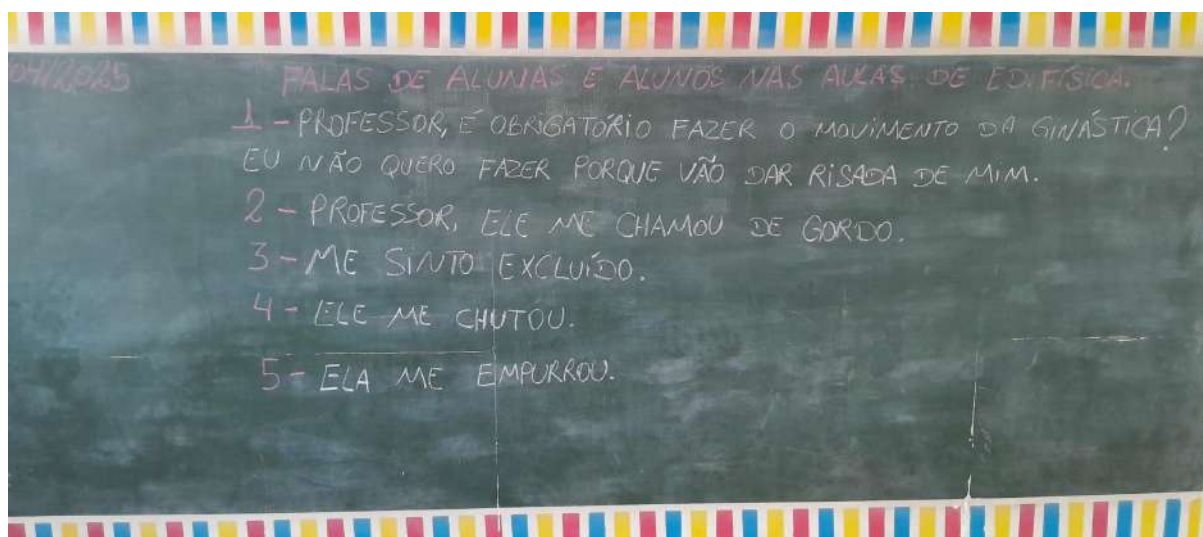
Na lousa, o professor escreveu algumas falas para impulsionar as discussões com os/as estudantes — que, ao chegarem na sala, pararam para ler os escritos na lousa e nos cartazes, que diziam: “1 - professor, é obrigatório fazer o movimento da ginástica?”, “2 - professor, ele me chamou de gordo”, “3 - me sinto excluído”, “4 - ele me chutou”, “5 - ela me empurrou”. No cartaz, também se lia: “As violências nas aulas de Educação Física. Como acontece? Como resolver? Como evitar?”.

É importante notar que o professor abordou a temática em várias turmas, ou seja, nem todas as falas surgiram com a turma do 5º ano A. Um dos alunos também relatou que já teve vergonha de fazer os movimentos, por medo de que rissem dele - o que poderia indicar a abertura de uma segunda espiral (2E) de articulação entre

as dimensões que gravitaria os traçados do nosso mapa: o problema, como chamou o professor, da violência nas aulas.

Essa era uma articulação bastante focada na questão dos enunciados que se concentram sobre os diferentes corpos que praticam ginástica — aqueles que, de alguma maneira, estariam autorizados, por serem “magros”, por exemplo, e aqueles que deveriam ser denunciados, por serem “gordos”. Risadas, constrangimentos e comentários que rebaixam as tentativas são algumas das problematizações envolvidas nessa articulação e que abrem uma espiral que distorce o fluxo das linhas que acompanhamos. Seguindo por agenciamentos que se ramificam pelo território, o docente encontra um ponto de problematização (conforme demonstrado na *Imagem 1 - mapeamento dos poderes*), o qual seria retomado nas aulas seguintes.

Imagem 32: enunciados de violência



Fonte: o autor

Imagem 33: kraft e os enunciados de violência



Fonte: o autor

O professor questionou: “Algum de vocês já sofreu algum tipo de violência nas aulas de Educação Física? Se alguém cair e os outros derem risada, isso é uma violência?”, respondeu um aluno, “violência verbal!”, e o professor retrucou: “essa é uma situação vexatória” (Diário de campo, 01/04/2025). Três alunos/as, a todo momento, conversavam e riam, principalmente quando o significante “gordo” era enunciado. Em outro momento, ao interromperem a fala de um colega com risadas, o docente questionou se isso não poderia ser considerado um tipo de violência²⁷, estendendo a problematização que a articulação entre as dimensões genealógicas e geomorfológicas do seu mapeamento havia indicado até então. Os/as alunos/as responderam positivamente ao questionamento e passaram a indicar novos comentários.

Bastante focado nas violências, o professor afirmou que continuaria nas próximas aulas a conversar sobre o assunto, pois muitos casos haviam ocorrido nas aulas anteriores e novos enunciados também emergiram com ênfase durante essa primeira conversa. De forma bastante original, relacionou um tema muito presente em práticas que desafiam os mais diferentes corpos, como a ginástica, e instigou os/as alunos/as a refletirem sobre suas próprias atitudes — e, nesse sentido, sobre o que poderia constituir tipos de comportamentos que minimizam, atrapalham ou até mesmo impedem a vivência de práticas corporais, os quais podem e devem ser questionados, por representarem, de forma vexatória, determinadas pessoas, exercendo o controle sobre quem pode ou não fazer ginástica (Neira; Nunes, 2022). O docente ainda propôs que cada um/a escrevesse no painel aquilo que considerasse violência. “Pode escrever amanhã?” (Diário de campo, 01/04/2025), o professor respondeu que sim, que essa seria a proposta da metade final da aula e que o cartaz os acompanharia durante as próximas aulas, ficando acessível sempre que quisessem registrar algo.

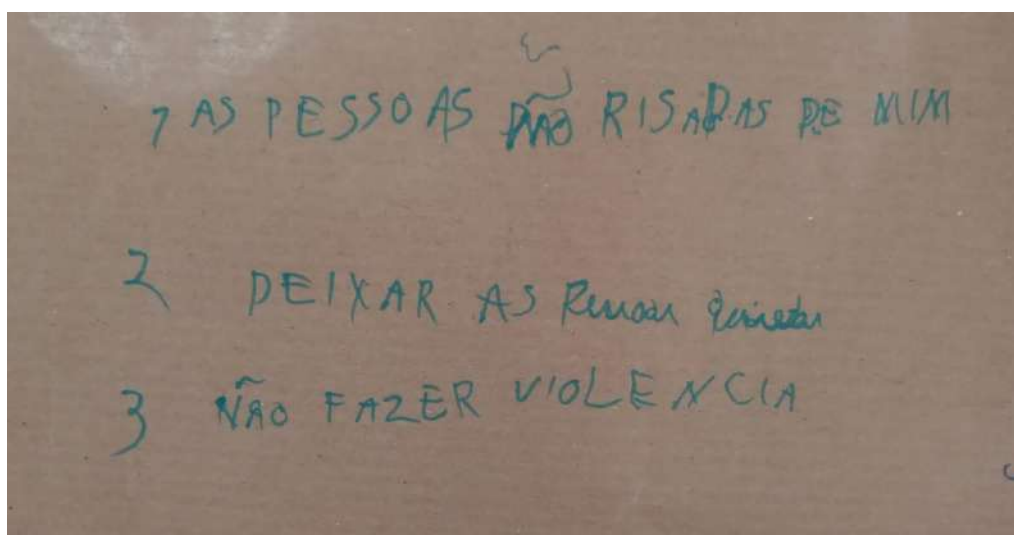
²⁷ Ainda que possamos questionar se o significante “violência” foi utilizado de forma muito abrangente, para fins da cartografia e como uma forma de habitar aquele território (Kastrup, 2022), utilizamo-lo da maneira como acordado pela turma durante as aulas.

Imagem 34: alunos lendo papel kraft



Fonte: o autor

Imagem 35: escritas no papel kraft



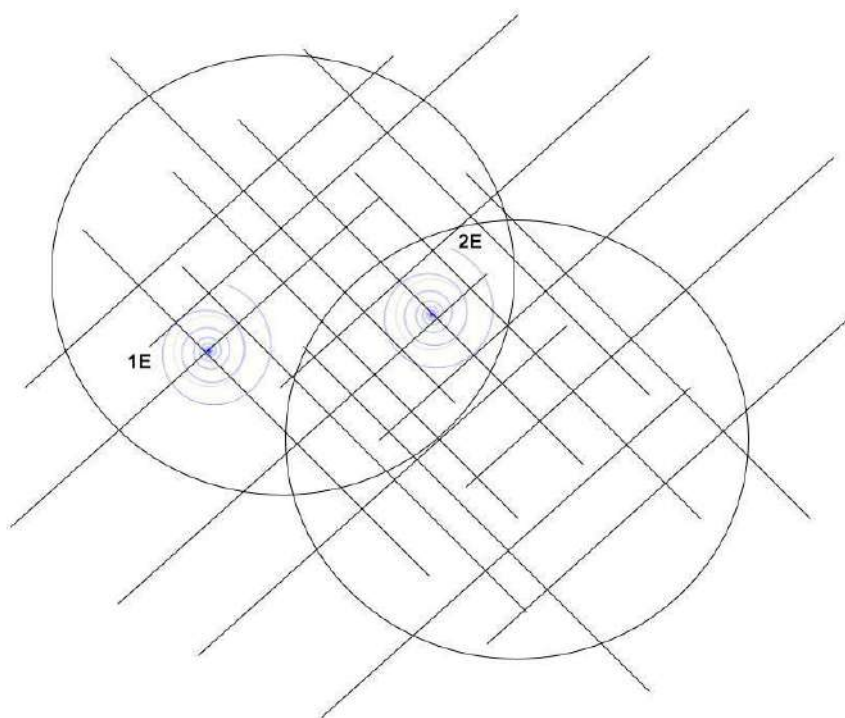
Fonte: o autor

Vimos que o incômodo de passar por uma situação vexatória esteve bastante presente nos cartazes e, conseqüentemente, na fala dos/as alunos/as. Identificamos pelo menos duas menções a “risadas” (relacionadas a deboches ou escárnios sobre os gestos dos colegas), mas que, naquele primeiro momento, não foram aprofundadas — demonstrando uma gravitação importante que distorcia o espaço-tempo daquele território (Lopes; Vieira, 2024). Enveredando por novas andanças a partir desses enunciados, algumas questões poderiam ter surgido: qual o motivo dessas risadas? O que leva um aluno a debochar do outro? Estaria

relacionado à forma de executar a técnica ou possuiria outros sentidos? Essas dúvidas, ainda naquele momento, permaneceram em aberto e não foram exploradas.

No entanto, vimos a importância da dinâmica entre as dimensões do mapeamento. Quando a dimensão geomorfológica encontrou a dimensão genealógica, constituindo a articulação de maneira mais evidente, a tematização retomou nova força para se desvencilhar do horizonte de eventos relacionados às técnicas da ginástica. Isso foi constatado pela quantidade de novos enunciados que emergiram no território, bem como pelos novos fluxos para as linhas de investimento que foram traçadas e perseguidas pelo professor durante o seu mapeamento. Se foram investidas ou não, isso dependeu de diferentes fatores que sucederam as aulas seguintes, como ocorre em qualquer escola. Contudo, ficaram evidentes as potencialidades do duplo movimento na ação de mapear — que só foram efetivadas, novamente, a partir de um olhar atento do docente (Kastrup, 2020), como pudemos cartografar.

Figura 36: cartografia do pesquisador



Fonte: o autor

O encontro seguinte, na quadra, iniciou com uma revisão da aula anterior, retornando ao tema da violência. O professor estendeu o papel kraft na grade e voltou a falar sobre as situações que ocorreriam em todas as suas turmas — e na escola em geral —, comentando sobre o projeto que estava acontecendo. “Como podemos fazer para resolver esse tipo de problema? Vamos começar a pensar na escola como um todo” (Diário de campo, 02/04/2025). Naquele dia, orientou os/as alunos/as que ainda não haviam escrito, que escrevessem no cartaz principal. Como primeira atividade, pediu que os/as alunos/as lessem o que os outros haviam escrito. “Isso é verdade!”, “acho que ele não apanhou de verdade” (Diário de campo, 02/04/2025) — falavam em referência ao que liam. Pudemos constatar, durante a atividade de leitura, algumas meninas dançando e alguns meninos brincando de lutas — agenciamentos territorializados há mais tempo no território e outros que se engendraram pela primeira vez, aspectos geomorfológicos que não foram sublinhados pelo docente naquele momento.

Iniciaram a metade final da aula com o aquecimento, andando em volta da quadra, depois caminhando e movimentando os braços; logo após, realizaram o alongamento. Como proposta, os/as alunos/as retomaram a combinação das técnicas ginásticas. O professor pediu, novamente, que os/as discentes se organizassem em grupos e pensassem em novas sequências, separou ainda dois espaços de tatames, para que os diversos grupos vivenciassem as combinações.

Imagem 37: combinações de movimentos



Fonte: o autor

No dia 08/04/2025, segunda semana em que o cartaz sobre as violências seguia exposto, outros cartazes também foram fixados na entrada da escola por todas as salas. Alguns/as meninos/as conversavam, outros faziam menção à luta de boxe – aspecto geomorfológico presente em praticamente todas as aulas.

O professor retomou a temática das violências nas aulas de Educação Física, revisando algumas conversas que haviam ocorrido nas semanas anteriores. Mencionou que o problema não se resolvia apenas pedindo para alguém pedir desculpas, como no caso de chamar um colega de “gordo”, por exemplo. Seria preciso compreender o porquê as pessoas chamam as outras por esse tipo de nomenclatura e por que isso seria um problema na ginástica. Mais uma vez, os alunos riram diante desse signifiicante.

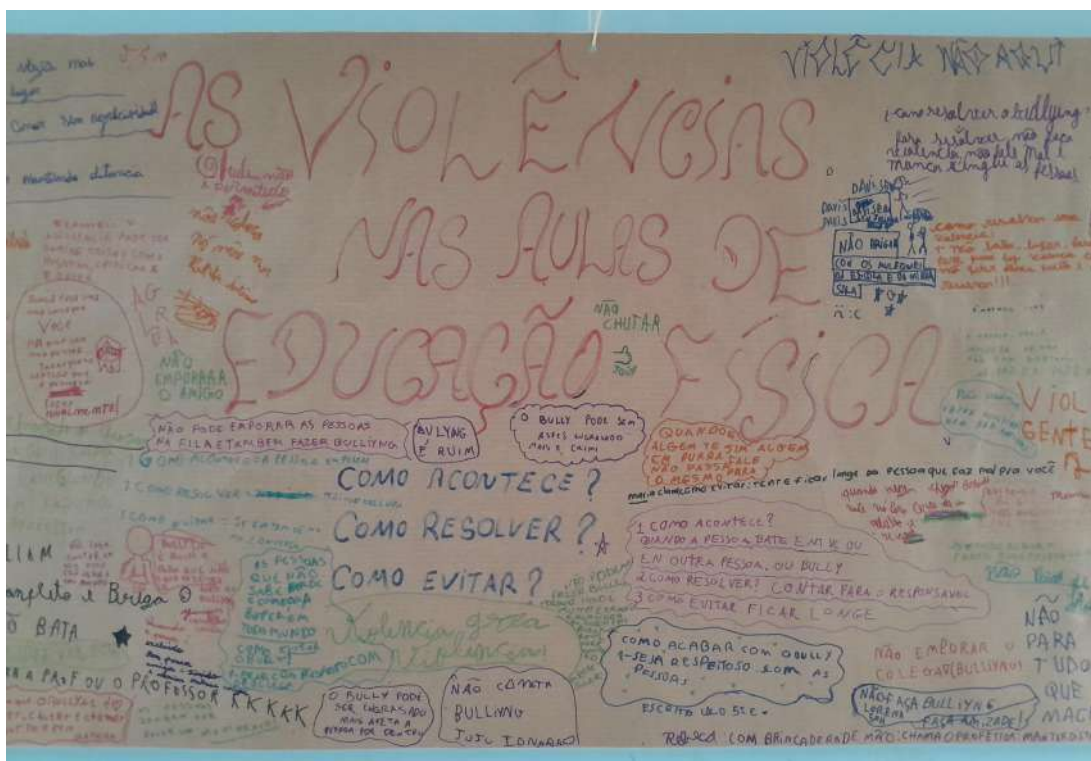
O professor convidou a turma a se dirigir novamente ao painel para lerem o que estudantes de outras turmas haviam escrito. O papel kraft já estava repleto e assinado por crianças de várias salas. “Até que dia trabalharemos isso?”, perguntou um dos alunos. “Trabalhar com ginástica?”, questionou o professor. “Não, isso da violência” (Diário de campo, 08/04/2025), respondeu o estudante. O docente afirmou que trabalhariam com a temática até o final do ano – ou sempre que surgissem situações relacionadas a ela.

Imagem 38: escritas no papel kraft



Fonte: o autor

Imagem 39: escritas no papel kraft

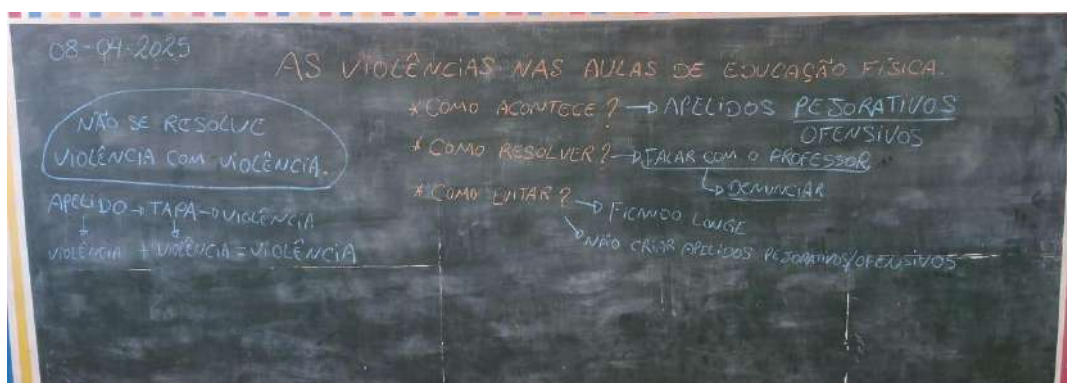


Fonte: o autor

Como proposta, pede para que os/as alunos/as digam o que viram nos cartazes. Uma das meninas levanta a mão e diz que um dos alunos falou que ela “tem bafo de merda”. O professor retoma essa postura e pergunta se isso não seria um tipo de violência. “Ele falou isso, sim!”, “cala a boca!” (Diário de campo, 08/04/2025). O docente acalma os ânimos e se dirige ao colega que comentou sobre até quando conversariam sobre isso, justificando a necessidade deste debate. Muitas crianças começam a intervir, mostrando que a temática é muito presente na turma. Os meninos também começam a falar sobre as meninas xingarem ou baterem neles. “Os dois estão certos, professor, porque se ela bate ou se ele xinga, eles precisam fazer alguma coisa”, diz uma aluna. Outro aluno diz: “não, os dois estão errados, nós devemos chamar as pessoas pelo nome” (Diário de campo, 08/04/2025).

O professor retomou a importância do debate, justamente para pensarmos sobre a “normalização da violência” (Diário de campo, 08/04/2025) - ou seja, como ela acontecia entre os discentes sem que esses percebessem que esses poderiam ser atos prejudiciais ao outro.

Imagem 40: violência: 1) como acontece?; 2) como resolver?; 3) como evitar?



Fonte: o autor

Imagem 41: alunos lendo o papel kraft



Fonte: o autor

Na aula de 09/04/2025, o professor programou a apresentação de uma convidada: uma menina, Alice, amiga de uma aluna de outro 5º ano, que era praticante de ginástica — fazendo relação com os vídeos que haviam assistido em aulas anteriores, os quais mostravam a rotina de meninas atletas da ginástica. Por isso, nesse dia, outros 5ºs anos acompanharam a aula e a apresentação. Alguns tatames foram separados, assim como um banco e vários colchonetes. A praticante chegou com uma roupa com as cores e características da bandeira do Brasil e organizou suas várias medalhas sobre uma mesa. Após se apresentar e dizer que havia iniciado a prática da ginástica em 2021, com 8 anos, contando um pouco da sua trajetória e os/as alunos/as foram orientados a fazer perguntas à ginasta.

“Como é ser ginasta aqui no Brasil?” — “Algumas pessoas fazem para se divertir, mas eu quero ir para as Olimpíadas.” “Com quantos anos você pode ir para as Olimpíadas?” — “Se não me engano, pode começar a competir com 16 anos.” “Quantos anos você tem agora?” — “Tenho 11.” “O que te motivou a fazer ginástica?” — “Eu era uma criança muito agitada, e até hoje gosto de ficar pulando pelos cantos.” “Qual é o seu movimento preferido da ginástica?” — “Eu gosto do flick, mas ainda não consigo fazer direito, porque lesionei os punhos.” “Qual movimento você tem mais dificuldade?” — “O flick mesmo, por causa da lesão.” “Qual movimento você tem mais facilidade?” — “Reversão para frente” (Diário de campo, 09/04/2025).

Após a conversa, o professor comentou que a atleta havia pedido para se aquecer antes de fazer as demonstrações pelo mesmo motivo pelo qual eles aprenderam a importância do aquecimento e do alongamento. “Existe uma chance muito grande de ter lesão se não nos aquecermos” (Diário de campo, 09/04/2025), disse ela, relatando que, certa vez, ao chegar atrasada ao treino e não conseguir participar do início da aula, acabou lesionando o joelho e o tornozelo por falta de aquecimento.

Em sequência iniciaram os aquecimentos junto com a atleta, antes de sua demonstração. Posteriormente, a apresentação de ginástica prosseguiu até o final da aula — marcada por muitas expressões de espanto, que evidenciavam a dificuldade técnica. Antes do encerramento, após a apresentação de algumas posturas da ginástica, abriu-se uma terceira espiral (3E), a qual foi rastreada e enfatizada pela dimensão genealógica da articulação: a problematização da representação gênero relacionada à prática corporal — a ideia de que ginástica seria “coisa de menina” ou de que “homem de verdade não faz ginástica”.

Imagem 42: atleta Alice



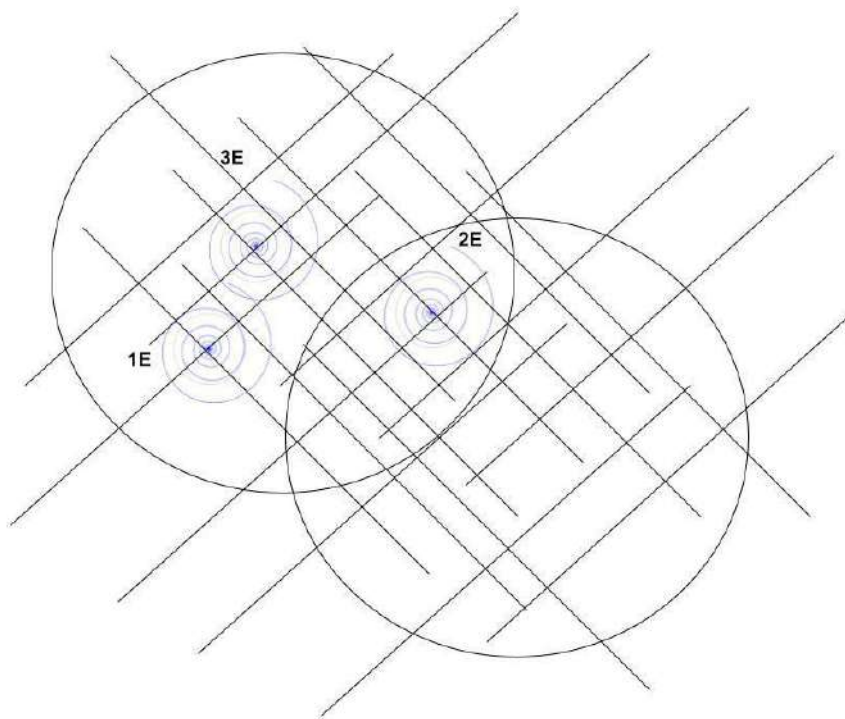
Fonte: o autor

Imagem 43: medalhas



Fonte: o autor

Figura 44: cartografia do pesquisador



Fonte: o autor

Nessa terceira espiral, conforme o tom das aulas engendradas pelo professor, vemos uma articulação que se concentra na questão da problemática de gênero, correspondendo “coisas de meninas” e “coisas de menino”, o que nos remete a um tipo de agenciamento impeditivo aos meninos que queiram praticar ginástica - ou, por outro lado, das meninas que queiram praticar o futebol, por exemplo. Nessa articulação, são questionados os agenciamentos de enunciação como “ginástica é de menina!”, “não terá futebol para os meninos?”, com o intento de desconstruir significantes que estruturam práticas deste ou daquele público, liberando as mais diversas interações com as práticas corporais. O assunto rapidamente tomou conta da discussão no final da aula e, em conversa com o professor, ele comentou que isso voltaria a ser discutido nas aulas seguintes (Diário de campo, 09/04/2025).

No meio de abril, a turma continuou com a temática da violência, ainda presente nas aulas de Educação Física. O docente comentou que seguiriam com

essa discussão, pois a continuidade de seu mapeamento identificava casos e enunciados de violência — seja por meio das falas dos/as alunos/as ou pelo que escreviam no papel kraft. Durante o início da aula, alguns/as alunos/as relataram situações de brigas ou acontecimentos ocorridos ao longo da semana.

Mais à frente, mudando de tema, o professor questiona sobre a visita da Alice na escola: “o que nós podemos aprender com a Alice?” - “aprendi o movimento com os dedos de aquecimento?”, “fiz a estrelinha depois da aula e quase caí de cara no chão”, “ela fez um tipo de ponte nova que eu aprendi”, “ela parece que misturou um pouco da ginástica artística e rítmica” (Diário de notas, 15/04/2025). O professor, atento à geomorfologia territorial, comenta que um dos alunos já havia perguntando sobre os tipos de ginásticas²⁸, o que estava relacionado ao que eles viram na apresentação da Alice, mas que voltaria nesse estudo mais adiante.

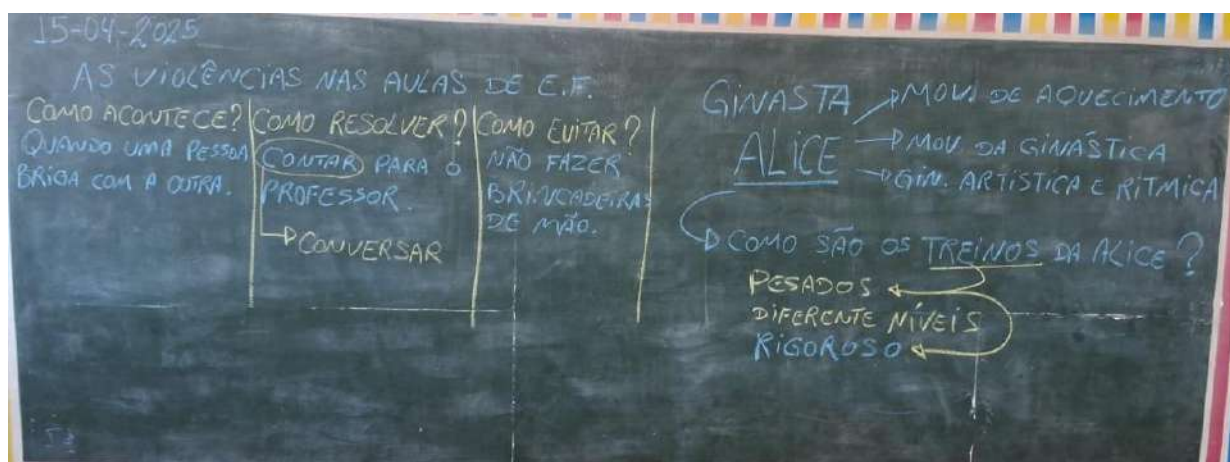
Isso reforça a importância de um docente atento ao mapeamento, ainda que, até aquele momento, o professor não tivesse investido diretamente nesse agenciamento, foi possível observar como essas linhas haviam sido dobradas em seu mapeamento e, mesmo após mais de um mês, ainda reverberavam em seus registros, expandindo-se e atualizando-se em novos enunciados discentes. Essa questão, como indicado pelo professor, voltaria a se manifestar, juntamente com a articulação que seu mapeamento havia registrado em relação à discussão de gênero na ginástica.

Mais adiante na aula, o professor escreveu na lousa: “como são os treinos da Alice?” — “são pesados!”, “poderíamos dizer que são mais rigorosos” (Diário de campo, 15/04/2025). Em seguida, ele ligou a televisão, pois havia separado um caso de violência na ginástica esportiva, denunciado à Confederação de Ginástica da Alemanha, que tratava de abusos físicos e mentais, ou seja, da exploração de atletas de alto rendimento. “Tem uma ginasta do Brasil, será que ela usa peruca? Toda vez eu vejo o cabelo dela está diferente” — questionou um dos alunos. O professor comentou que Alice também estava com o cabelo preso e que, na academia de ginástica onde ela treinava, era exigido que o cabelo estivesse assim — não se tratava de uma escolha da atleta (Diário de campo, 15/04/2025). A partir desse momento, curiosos com os termos “violência física” e “violência mental”, os/as alunos/as passaram a investir nos enunciados próximos da articulação mapeada

²⁸ Questionamento que aparece no dia 18/02/2025 no diário de notas.

que se relacionava à violência e o que isto poderia significar nos treinos e no contexto da ginástica esportiva, concluindo que estavam ligados ao excesso de treinamentos e às cobranças exigidas no contexto competitivo — “acho que violência mental é quando a pessoa está treinando e o treinador fica insistindo para ela faça mais coisas” (Diário de campo, 15/04/2025). Antes de finalizar a aula, os/as alunos/as ainda puderam vivenciar mais uma vez os aquecimentos e alongamentos que haviam aprendido com Alice na aula anterior.

Imagem 45: mapas na lousa



.Fonte: o autor

Imagem 46: alongamentos



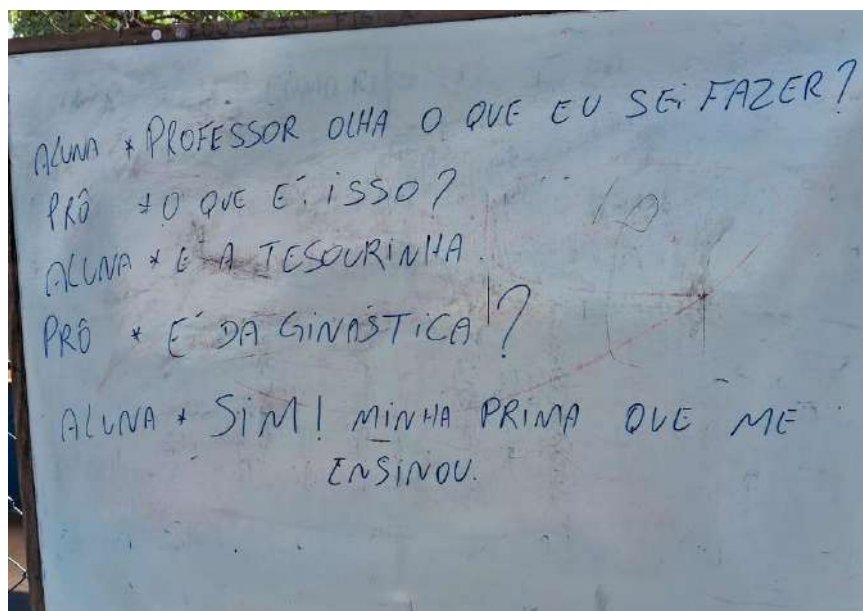
Fonte: o autor

No início da aula do dia 16/04/2025, o docente comentou que “sentia que estávamos chegando no final” (Diário de campo, 16/04/2025), mas que ainda desejava explorar algumas pontas que haviam ficado soltas, como, por exemplo, a articulação relacionada às problematizações das representações de gênero (cuja emergência relacionamos à dimensão genealógica do mapeamento) e os tipos de ginástica (aprofundamento cuja emergência vinculamos à dimensão geomorfológica do mapeamento docente). Combinamos de conversar sobre o planejamento e avaliar um possível encerramento próximo da tematização.

Para a aula daquele dia, o professor trouxe outra técnica da ginástica: a tesourinha, com base no que uma das alunas havia comentado na aula anterior — algo que também poderíamos associar à dimensão geomorfológica de seu mapeamento. Percebia-se como era característico do docente, conforme encontramos na literatura do currículo cultural (Muller; Neira, 2022), registrar os acontecimentos e, devido ao revezamento dos espaços entre a quadra e a sala de Educação Física, retomar posteriormente os eventos das aulas passadas para discussão.

Como aquecimento, o professor propôs um pega-pega gelo e, acatando a sugestão dos/as alunos/as, realizaram a brincadeira com três pegadores/as. Em seguida, aproveitando os alongamentos que haviam aprendido com Alice, fizeram uma sequência voltada para cada segmento corporal. Já no terço final da aula, investindo na questão da gestualidade da ginástica, após a montagem dos tatames, vivenciaram a “tesourinha” até o encerramento da atividade e o retorno para a sala.

Imagem 47: a tesourinha na lousa



Fonte: o autor

Imagem 48: a tesourinha no tatame



Fonte: o autor

Na semana seguinte, na aula de terça-feira, não pudemos estar presentes, mas o professor compartilhou algumas fotos e comentou sobre o trabalho no colchão de ginástica, bem como sobre a continuidade da temática da violência. No dia 23/04/2025, quarta-feira, na quadra, pôde-se ouvir: “professor, hoje vai ter futebol?”, “passa futebol para nós!”, “estão fazendo violência comigo aqui, me

mandaram calar a boca” (Diário de campo, 23/04/2025). Percebendo os fluxos moleculares relacionados ao futebol no território, o docente, fazendo com que parte dos investimentos retornassem ao agenciamento molar da tematização das ginásticas, afirmou que, na semana anterior, uma das alunas, de outra turma, havia comentado algumas dicas sobre como vivenciar a tesourinha de maneira mais simples, dizendo que existiriam alguns passos para aprendê-la — o que demonstrava um investimento nos enunciados que emergiam no território, possibilitando um aprofundamento relacionado à execução.

Para iniciar, como de costume, realizaram uma atividade de aquecimento com pega-pega. Em seguida, conforme o plano, passaram às atividades de alongamento e aquecimento, da forma como haviam aprendido até aquele momento, especialmente com a convidada Alice. É interessante notar que a aula com a convidada não foi utilizada como um encerramento dos estudos, mas como uma oportunidade de embasar as vivências posteriores — ou seja, uma forma do próprio professor conhecer e aprender com alguém envolvido diretamente com aquela prática corporal e com os enunciados trazidos para aquele território. Como o docente comentou no dia, Alice teria muito mais elementos do que ele para ensinar ou falar sobre o que envolve o treinamento da ginástica²⁹. Logo após, no momento final da aula, os/as alunos/as se dedicaram a vivenciar a tesourinha, conforme anunciado e, a partir da repetição, construíram mais algumas sequências, agora com o acréscimo da nova manobra.

Em determinado momento, durante uma conversa com o professor, reforçamos que nosso tempo de pesquisa de campo se aproximava do fim, visto que precisaríamos nos debruçar sobre o conteúdo do diário de campo, avançar na análise e finalizar as edições derradeiras. O docente insistiu que a tematização também se encaminhava para o encerramento, pois nenhuma questão nova havia surgido com destaque em seu mapeamento — em outras palavras, nenhum problema emergia com força suficiente para dobrar as linhas de investimento que se territorializavam no mapeamento daquela tematização. Ainda assim, comentou que uma das alunas do 5º ano A havia mencionado a existência de um filme sobre balé que aprofundava algumas questões relacionadas ao treinamento e à violência, e que considerava a possibilidade de exibi-lo para finalizar a tematização, após

²⁹ Referência à aula de 09/04/2025, segundo o diário de campo.

abordar alguns problemas ligados ao gênero. Comentamos também que não seria necessário acompanharmos a tematização até o último dia, pois já havíamos registrado pontos que davam conta do objetivo da nossa cartografia, no entanto, caso houvesse essa possibilidade, seria mais interessante para a pesquisa. Combinamos de acertar os detalhes até a semana seguinte (Diário de campo, 23/04/2025).

Abaixo, segue o registro da aula do dia 22/04/2025, quando os/as alunos/as utilizaram o “colchão gordo” pela primeira vez.

Imagem 49: ginástica no “colchão gordo”



Fonte: o autor

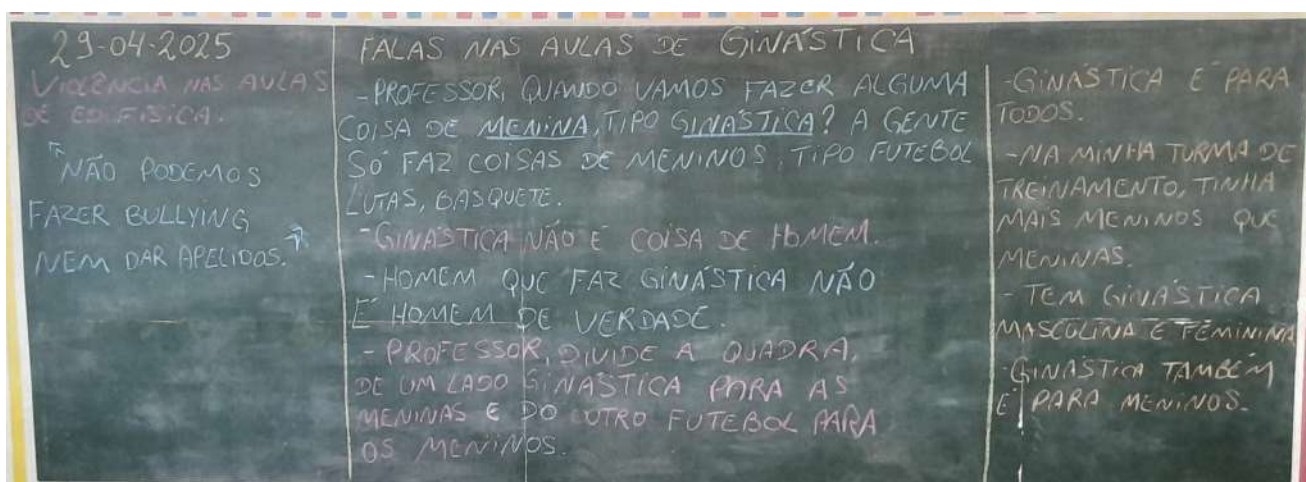
Antes da última semana de abril, entramos em contato com o professor para discutirmos as atualizações referentes ao encaminhamento final da tematização. Ele comentou que, durante as semanas seguintes, planejava concluir os estudos, mas que ainda abordaria, na próxima aula, algumas problematizações das representações de gênero, modalidades da ginástica e que, caso não se territorializasse mais nenhum agenciamento detectado por seu mapeamento durante essas andanças, encerraria com a apresentação do filme indicado por uma

das alunas — que abordava a temática da violência, mas no contexto das danças (Diário de campo, 24/04/2025).

Na aula da semana de 29/04/2025, o professor iniciou uma problematização das representações de gênero na ginástica, com base no que seu mapeamento havia detectado durante as aulas anteriores — dobras nos fluxos que territorializavam investimentos em enunciados que afirmavam a ginástica como uma prática feminina. Iniciou a primeira conversa da aula comentando sobre a violência e o bullying, relacionados a apelidos e práticas, como vinha fazendo até então.

Para iniciar a conversa, o professor escreveu na lousa diversos enunciados mapeados, muitos dos quais relacionavam a ginástica às meninas e, por exemplo, o futebol aos meninos. Um dos alunos comentou: “muitos meninos não gostam de ginástica, mas se eles forem servir ao exército, os exercícios são ainda mais pesados” (Diário de campo, 29/04/2025). A respeito da lousa, o professor questionou: “o que tem em comum nessas falas?”, ao que os/as alunos/as responderam: “machismo!”, “preconceito!”. O docente aproveitou para reforçar: “no entanto, também encontramos essas outras falas” (em laranja, na imagem 50: ginástica é para todos; tem ginástica masculina e feminina; ginástica também é para meninos), demonstrando que os enunciados se entrecruzavam, se opunham e se apoiavam — ou seja, diferentes perspectivas se encontravam nas falas que circulavam sobre a temática (Diário de campo, 29/04/2025), evidenciando como, em um território complexo, os ritornelos agenciam subjetividades ainda mais heterogêneas (Deleuze; Guattari, 2012b; Guattari, 1992). Por isso, insistimos que o problema do mapeamento não é o da contradição, mas dos entrecruzamentos (Bonetto; Neira, 2019) e seus efeitos nas subjetividades.

Imagem 50: enunciados entrecruzados



Fonte: o autor

Na sequência, o docente preparou uma atividade de leitura da prática corporal: exibiu um vídeo com modalidades olímpicas de ginástica masculina para os/as alunos/as e pediu que observassem a dificuldade dos movimentos e a força dos atletas. “Ginástica no cavalo só os homens podem fazer”, disse um dos alunos. “As barras paralelas também são somente para os homens”, respondeu o professor. “Por que só os homens podem fazer?”, questionou outro. “Não sei te dizer, temos que pesquisar” (Diário de campo, 29/04/2025).

Atento aos deslocamentos geomorfológicos, o docente retomou, por meio da tematização, a articulação do mapeamento que se referia à problematização das representações de gênero (3E), de dimensão genealógica, animando novas questões relativas às regras da ginástica olímpica — um possível aprofundamento que emergiu a partir da dimensão geomorfológica. Observa-se como a articulação entre as dimensões do mapeamento, em seu duplo movimento, foi e é capaz de vitalizar (um)a tematização.

Neste contexto, entendemos por vitalidade a correlação entre as partes que faz com que a tematização se expanda, abra suas hastes mapeáveis (Deleuze; Guattari, 2011a), entrecruze seus agenciamentos — essa correlação está diretamente ligada às forças que se encontram e inventam novas conexões entre os fluxos mapeados. Com Nietzsche (2016; 2017), compreendemos uma noção fisiológica de saúde diferente do pensamento que estabiliza os enunciados em oposições, apoiados em sistemas de valores fixos: a saúde como um bem maior; a doença como um mal que deve ser evitado. Para o filósofo, as articulações entre um

e outro excedem esse sistema classificatório e vão além: uma grande saúde depende, intrinsecamente, da superação das forças capazes de adoecer um corpo. Uma subjetividade constituída por forças reativas, incapaz de ultrapassar a si mesma, é tomada pela doença. Subjugar o “si mesmo”, constituir-se ainda mais das forças ativas, é parte do que o filósofo propõe como uma grande saúde.

Nós, os novos, inominados, mal compreendidos, nascidos precocemente, pertencentes a um futuro ainda não testado - também precisamos, para um novo objetivo, de um novo remédio, ou seja, uma nova saúde, mais forte, mais experimentada, resistente, ousada, divertida do que todas as saúdes até hoje. Aquela cuja alma anseia por viver toda a abrangência dos valores e todas as coisas desejáveis, por navegar ao longo de todas as costas desse “mar mediterrâneo” ideal, e por experiência própria, a partir de suas aventuras, quiser saber como se sente um conquistador e descobridor do ideal, como se fosse um artista, um santo, um legislador, um sábio, um erudito, um devoto, um adivinho, um ateu à moda antiga, precisará em primeiro lugar de uma coisa, *a grande saúde - do tipo que não apenas possuímos, mas também adquirimos e precisamos readquirir constantemente, porque sempre a abandonamos, e precisamos abandonar!* (2016, p. 428, grifo nosso).

Dessa forma, é assim que pensamos a cartografia e o mapeamento: terá mais vitalidade aquele mapeamento que souber se apropriar de todas as forças para a sua expansão, escapando do juízo de valor moralizante que se apoia nos fundamentos decadentes do “bom e do mau” ou do “certo e do errado” como fundamentos externos ao próprio território. Serão tanto mais saudáveis aqueles/as que puderem confrontar seus próprios valores e souberem, assim, legislar sobre aqueles que lhes parecerem mais interessantes; da mesma maneira, será tanto mais vitalizado o mapeamento (e sua postura cartográfica) que souber apropriar-se dos múltiplos agenciamentos em favor da sua própria expansão, de suas superações e confrontos. Como bem demonstra a lousa do professor (Diário de campo, 29/04/2025), todos os enunciados são confrontados, aumentando a capacidade do mapeamento de perseguir novas distorções no tempo-espço do território.

Após o vídeo e algumas conversas, o professor questionou: “Dá para dizer que a ginástica é só para meninas?” — “Não!”, respondeu a turma. Na parte final da aula, os/as alunos/as foram orientados/as a iniciar os aquecimentos e alongamentos que haviam aprendido, além de vivenciarem mais alguns movimentos no colchão vermelho, na sala de Educação Física, os quais se estenderam até o encerramento da aula. Ao nos despedirmos do professor, ele comentou que não estaria presente

na escola no dia seguinte. Assim, combinamos de nos encontrar novamente no início de maio, quando finalizaríamos o acompanhamento com a turma.

Imagem 51: vivência.



Fonte: o autor

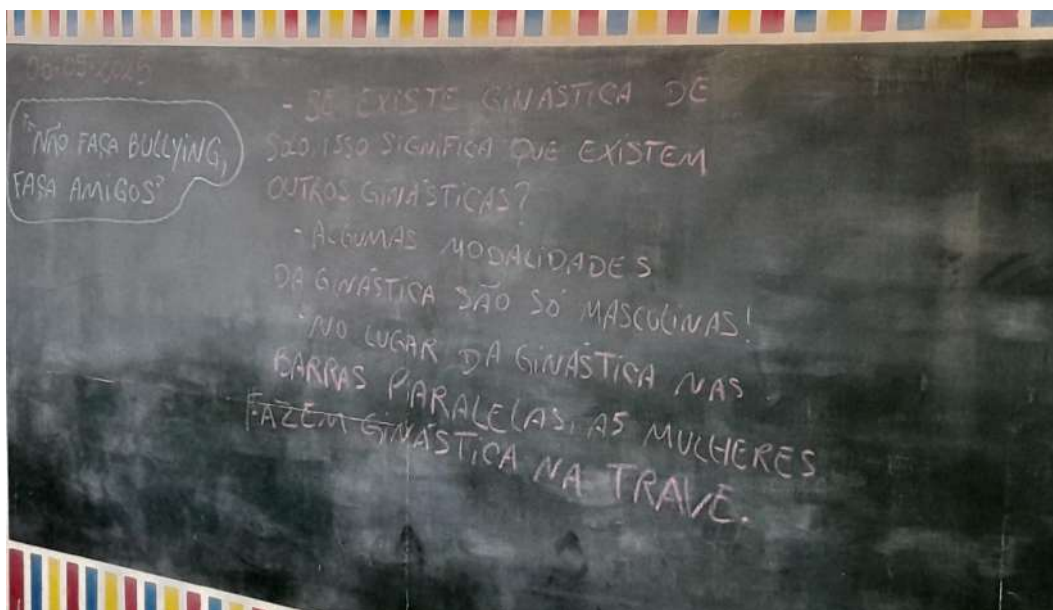
Na última semana, uma das alunas começou perguntando se utilizariam o “colchão gordo” vermelho. O professor respondeu que provavelmente não. Um dos alunos também tentava realizar uma parada de mãos, o que, sob uma perspectiva geomorfológica, demonstrava linhas de investimento contínuas na temática da ginástica. Ao iniciar a aula, o professor retomou a temática da violência, assunto que perpassava todos os componentes curriculares. Começou escrevendo na lousa “não faça bullying, faça amigos” e deu o tom inicial da aula comentando brevemente sobre os atos de violência — um platô que já parecia ter perdido intensidade, se comparado às discussões iniciais, visto que novos enunciados já não emergiam mais no mapeamento do território.

Recuperando alguns enunciados anteriores, o professor escreveu na lousa: “se existe ginástica de solo, isso significa que existem outras ginásticas?”, “algumas modalidades são só masculinas”. Foi mencionando algumas modalidades e perguntando se eram masculinas e/ou femininas e terminou questionando se alguém tinha alguma observação. “Têm mais modalidades masculinas do que femininas”, disse um/as dos/as alunos/as. “Por que será?” “Acho que eles pensam que requer mais força, por isso só os homens praticam.” “O que vocês acham sobre

isso?” “Geneticamente, isso pode ser comprovado”, afirmou o mesmo aluno. “Se os dois treinarem, eles possuem a mesma força?” “Para mim, não vai ser justo, o homem será mais forte se competirem juntos.” “Mas isso impede as mulheres de fazer alguma modalidade?” “Não.” “Por que os homens não fazem ginástica rítmica, por exemplo?”³⁰ “Geneticamente, as mulheres são mais flexíveis.” “Pode ser uma boa.” (Diário de campo, 06/05/2025).

Do meio para o final da aula, o professor selecionou, novamente, uma atividade de leitura da prática corporal: um vídeo para os alunos assistirem. Muitos deles, enquanto o vídeo era exibido, brincavam de lutas, algo recorrente em aulas anteriores. O vídeo, intitulado “Ginásticas: tudo sobre as modalidades”, mostrava imagens de ginástica de competição e explicava um pouco sobre cada modalidade. O vídeo, naquela oportunidade, não gerou maiores discussões.

Imagem 52: registros na lousa



Fonte: o autor

³⁰ É importante destacar que a ginástica rítmica não é oficializada pela FIG nas olimpíadas como uma modalidade masculina, no entanto existem países que tradicionalmente os homens também participam. Isso também não quer dizer que os homens, em lugar nenhum, pratiquem a ginástica rítmica. A afirmação surge no contexto das ginásticas de competição.

Imagem 53: alunos assistindo ao vídeo trazido pelo professor



Fonte: o autor

Chegou o último dia em que acompanhamos a turma. No momento na quadra, antes da chamada, as crianças estavam livres, imitando gestos de luta — o que ressaltava a territorialização desses ritornelos. Aproveitando a proximidade do fim, questionamos o professor sobre qual prática corporal ele imaginava tematizar após o término da ginástica. Ele comentou que ainda não sabia, mas estava inclinado a iniciar a tematização do jogo pique-bandeira. Ao que tudo indicava, essa possibilidade havia surgido no mapeamento de outra turma, visto que com o 5º A nada relacionado a esse tema havia emergido nas semanas anteriores.

Antes do início da aula, o professor propôs uma revisão com a turma: “ginástica artística, acrobática, trampolim, rítmica, geral, artística, aeróbica. Algumas masculinas, outras femininas, outras para todos” (Diário de campo, 07/05/2025). A partir disso, os/as alunos/as retomaram algumas conclusões baseadas em perspectivas biológicas, afirmando que os homens seriam mais fortes, enquanto as mulheres mais flexíveis. Problematicando essas generalizações, o professor passou a tensionar tais ideias, questionando se uma mulher que treinasse não poderia ser mais forte que um homem, ou se um homem que se dedicasse ao treino da flexibilidade não poderia ser mais flexível que uma mulher. Sem oferecer respostas fechadas, provocou a turma a refletir: “A mulher não consegue ou ela não pode devido às regras? O homem não faz ginástica rítmica porque não consegue ou porque não pode devido às regras?” A partir dessas provocações, emergiram

enunciados diversos, possibilitando novos registros, aprofundamentos, ampliações, vivências, leituras, enfim, reforçando a função conectora do mapeamento: “ela é fraca!”, “não pode ser machista!”, “e se ela treinar?”, “se for na academia, sim.”, “mas por que existe essa regra então? Será que é justa? Fica aí para pensarmos” (Diário de campo, 07/05/2025).

Imagem 54: problematização



Fonte: o autor

Imagem 55: início das atividades



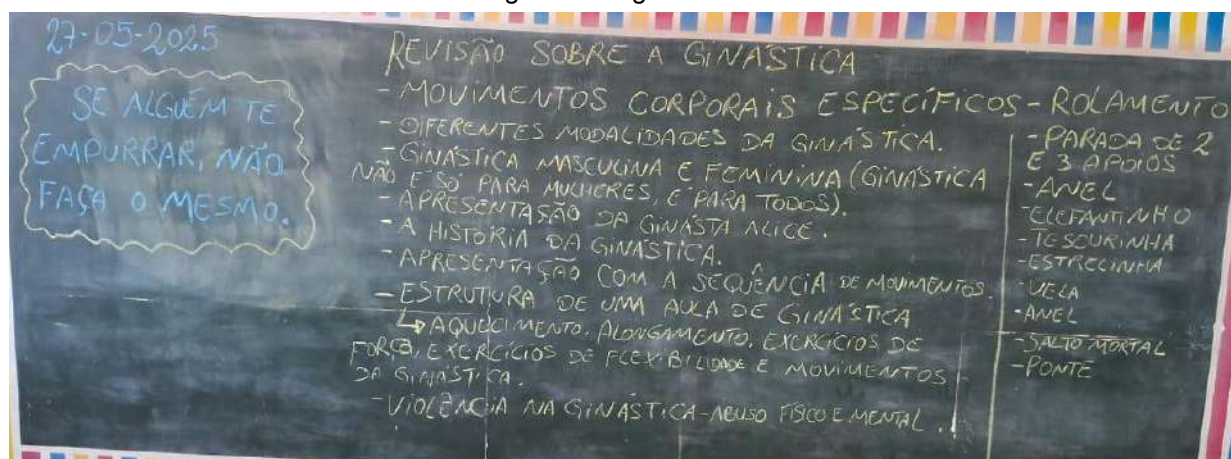
Fonte: o autor

Da metade para o final da aula, com os tatames já montados no chão da sala de Educação Física, os/as alunos/as foram instigados/as a pensarem em cinco técnicas para apresentar aos colegas. Como de costume, iniciaram com uma caminhada leve e, em seguida, passaram à corrida, compondo o aquecimento inicial. Sem indicar quais exercícios deveriam ser feitos, o professor solicitou que retomassem os alongamentos aprendidos ao longo da tematização. Na sequência, a partir de formatos próprios e criativos, foram elaborando e executando pequenas coreografias com até cinco técnicas, com vistas à apresentação final.

Já próximo do encerramento da aula, em conversa com o docente, foi reforçado que aquele seria o último dia de acompanhamento presencial, dado que o tempo de cartografia já se aproximava do limite previsto. O professor comentou que pretendia seguir por mais duas semanas, pois havia emergido, em outra turma, uma discussão sobre os saltos na ginástica, o que havia “despertado o desejo de explorar mais esse aspecto antes de concluir a tematização” (Diário de campo, 07/05/2025). Mencionou, ainda, que planejava encerrar com apresentações dos/as alunos/as para suas próprias turmas — motivo pelo qual propôs a construção das sequências de cinco movimentos. Explicamos que, apesar do interesse, nosso tempo de campo havia se encerrado, pois, a partir daquele ponto, o processo da tematização entraria em sua fase final, com poucas novas problematizações sendo investidas. Nesse sentido, novos mapeamentos ocorreriam, mas com foco em outras práticas corporais. Agradecemos pela acolhida e pela parceria ao longo das semanas e despedimo-nos do professor e da turma.

Ao longo da semana de 12 a 16/05/2025, enviamos uma mensagem ao docente e pedimos que nos mantivesse informados sobre o que haviam feito para finalizar a tematização. Alguns dias depois, na última semana de maio, o professor entrou em contato e confirmou o encerramento do trabalho com a ginástica: comentou que havia feito uma revisão completa de tudo o que tinham estudado, bem como uma apresentação de alguns movimentos que os/as alunos/as haviam aprendido. Essas apresentações ocorreram apenas nas próprias salas e não envolveram demonstrações para a escola em geral. Por fim, ele nos enviou o registro final da tematização.

Imagem 56: registro final



Fonte: o autor

Conclusões

Vimos, assim, a produção de dois diferentes mapas ao longo desta pesquisa: o primeiro, um mapa do professor-cartógrafo; o segundo, oriundo da cartografia como método de pesquisa. Ambos possuem suas diferenças, mas se encontram na produção deste texto. Concentramo-nos, enquanto cartógrafos, de maneira mais objetiva, na função/conceito de mapeamento no currículo cultural da Educação Física — aquele que, segundo Neira e Nunes (2022), teve sua acepção problematizada, associada à cartografia de Deleuze e Guattari (2011a), e definida como uma arte de produzir mapas, ou seja, uma forma específica de cartografar.

Preocupados com uma discussão de fronteira, que parecia se localizar numa encruzilhada, Neira e Nunes (2022) acionam a noção problematizadora do mapeamento, a que chamamos de dimensão genealógica, ao mesmo tempo em que o mencionam como o “espírito das aulas”, o que nomeamos e nos esforçamos por definir como a dimensão geomorfológica do mapeamento — aqui reside a principal contribuição desta pesquisa. Assim a intitulamos porque compreendemos que essa última definição, longe de se vincular a uma perspectiva metafísica do conhecimento, estava associada às andanças do docente pelo território visitado, aos encontros com dificuldades, facilidades, entraves, afetos, enunciados e agenciamentos... produzindo uma espécie de característica conectora para função/conceito, tornando-o adjacente a outros encaminhamentos didático-metodológicos — o que, em outras palavras, “daria vida” à tematização.

No entanto, mesmo que as dimensões genealógica e geomorfológica tenham sido aproximadas, é ainda necessário ressignificar essa nova noção de cartografar, visto que não encontramos, na genealogia de Michel Foucault, uma preocupação explícita com a produção do desejo; da mesma forma, não identificamos, na geofilosofia de Deleuze e Guattari, um método voltado à desconstrução das edificações do poder — pelo contrário, chegam a mencionar o rizoma como uma empreitada antigenealógica (Deleuze; Guattari, 2011a). Aproveitando o movimento inicial de Neira e Nunes (2022), esta pesquisa propôs, ao se apropriar da ressignificação da cartografia, o/a docente do currículo cultural — agenciado/a pelo mapeamento (Bonetto, 2016), o/a professor/a-cartógrafo/a — como aquele/a que inventa a correlação entre forças e poderes em um território específico. Nesse sentido, o mapeamento torna-se um ponto de encontro entre diferentes quadros

teóricos, ao mesmo tempo que constrói uma forma própria de atuação, alinhada a seus próprios problemas: os personagens rítmicos e as paisagens melódicas da escola, seus ritornelos e territórios.

Para rastrear os efeitos dessa forma própria de atuação, propusemos o método cartográfico, bem como o objeto principal do método da nossa pesquisa: o rastreio das espirais — distorções do tempo-espço do território escolar que dobram ou torcem (Hur, 2021) as linhas de investimento do desejo, compondo o delineado da nossa cartografia, e que chamamos de articulação entre as duas dimensões do mapeamento (genealógica e geomorfológica). As espirais são, portanto, nesta pesquisa, evidências da emersão dessas articulações que dobram as linhas do mapa. Durante o período de investigação, cartografamos a irrupção de três dessas espirais na produção do nosso mapa, três articulações evidenciadas em nosso diário de campo: a dos enunciados hostis, a da violência e a da problematização das representações de gênero.

A primeira espiral que distorceu o espaço-tempo do território que habitávamos (Alvarez; Passos, 2020) e reverberou efeitos nas linhas rastreadas pelo nosso mapa de pesquisa foi a dos enunciados hostis. Sua massividade central estava relacionada a agenciamentos ligados a falas jocosas sobre a ginástica, bem como ao impedimento de determinadas formas de se relacionar com a modalidade e suas técnicas. Identificamos, especialmente entre os meninos — o que sugere uma territorialização de subjetividades específicas —, expressões como “iiih” e “lá ele” em resposta a atividades que envolviam leitura da prática corporal, especialmente quando apresentados vídeos de meninas se ajudando mutuamente em alongamentos (Diário de campo, 11/03/2025). Naturalmente, as atletas se encostavam, pegavam nas mãos umas das outras, e os ritornelos que emergiam no território revelavam formas de rebaixamento simbólico, indicando que os movimentos, as poses, o formato de treinar, não eram reconhecidos naquele espaço.

Isso foi possível na medida em que o professor-cartógrafo, promovendo suas andanças, investiu em situações didáticas relacionadas a vídeos, filmagens de treinamento, conversas sobre o que os/as estudantes viam, reconheciam ou entendiam. É justamente nesse contexto que os enunciados emergem e abrem a possibilidade de problematização — ou seja, são sublinhados pelo mapa do professor-cartógrafo. Quisemos demonstrar como essa função conectora do

mapeamento é de grande importância, já que não há possibilidade de, sem habitar aquele território, o professor-cartógrafo chegar a problematizar qualquer enunciado que pudesse emergir — justamente porque eles não surgem no vazio, mas são captados por uma atenção e percepção específicas, ativadas durante uma vivência, um registro, uma ampliação.

É também com esse olhar problematizador que as linhas de investimento do professor-cartógrafo são torcidas por agenciamentos ligados ao que cartografamos como a segunda espiral, com sua massividade central relacionada ao que a turma concordou chamar de violência — inspirados, em parte, por um projeto escolar lançado naquele momento. Diferentemente da primeira, essa espiral gravitava em torno de ritornelos que acusavam características físicas, como “gordo”, sugerindo que apenas determinados corpos poderiam realizar a ginástica (Diário de campo, 01/04/2025). Também observamos sentimentos de recusa das atividades, expressos em registros que mencionavam o medo de risadas diante das tentativas de realizar certas técnicas. Atento a isso, o professor-cartógrafo questionou tais afirmações, dialogando com as crianças sobre a noção de violência e investindo em temáticas como o treinamento de ginastas e as diferentes formas de violência no contexto esportivo (física, verbal, psicológica).

Aliado, principalmente, aos registros feitos em papel kraft e às conversas com os/as alunos/as, o professor-cartógrafo promovia seus deslocamentos pelo território e trazia para seu planejamento questões que emergiam das articulações entre as dimensões do seu mapeamento. Ainda que, muitas vezes, as vivências na quadra não se apoiassem diretamente nas discussões desenvolvidas na sala de atividades, é inegável a importância de ambos os espaços para a continuidade da tematização — era comum que as conversas sobre os significantes “violentos” ocorressem apenas na sala de atividades, enquanto, na quadra, os/as alunos/as se concentravam nos “movimentos da ginástica”.

Ainda assim, ao organizarem uma vivência com uma atleta convidada, nossa cartografia rastreou a emersão de uma terceira espiral, relacionada à problematização das representações de gênero. Em seu centro, estavam agenciamentos que enunciavam a ginástica como prática feminina e o futebol como prática masculina (Diário de campo, 09/04/2025). Nesses termos, era considerado “menos homem” quem praticasse ginástica, o que gerava, por exemplo, uma repetição da segunda espiral: comentários hostis, piadas, risadas. Cartografamos os

investimentos do professor-cartógrafo, que, atento a essas questões, buscou tensionar noções territorializadas nas subjetividades produzidas naquele território, organizando situações didáticas em que os/as alunos/as pudessem assistir a vídeos de ginastas homens (Diário de campo, 29/04/2025). Essa ação, de um ponto de vista geomorfológico, oportunizou discussões sobre as modalidades masculina e feminina da ginástica, sua origem militar e problematizações de perspectivas biológicas generalizantes — como a ideia de que homens são mais fortes que mulheres, ou de que mulheres são mais flexíveis do que homens (Diário de campo, 06/05/2025).

Pudemos cartografar essa terceira espiral com base nos deslocamentos do docente-cartógrafo, aliado a situações didáticas que expunham os/as alunos/as ao tensionamento dos seus próprios ritornelos. Em outras palavras, foi ao acompanharem a apresentação de uma ginasta que enunciados estereotipados de gênero vieram à tona e, quando mapeados, tornaram-se objeto de novas situações didáticas. Enfatizamos essa dinâmica: de uma dimensão geomorfológica, o docente inventa a articulação genealógica — e vice-versa. É justamente isso que anima o mapeamento.

Vê-se o que quisemos propor como o aprofundamento da noção de ressignificação da cartografia para pensar o mapeamento do currículo cultural, bem como porque concordamos com Neira e Nunes (2022) quando os acompanhamos na afirmação da cartografia como uma arte de produzir mapas: é numa espécie de movimentação artística, de modelagem subjetiva (Guattari, 1992), que o professor-cartógrafo emprega suas andanças pelo território e é capaz de se deparar com uma multiplicidade de fluxos que se deslocam e dispersam pelos campos geomorfológicos particulares, que se atualizam nas mais diferentes forças de investimentos; bem como é capaz de rastrear os poderes que constituem os agenciamentos que envolvem as práticas corporais, estruturando-as de maneiras específicas, impedindo as mais diferentes formas de se relacionar com os jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas. É nesse processo artístico que o professor-cartógrafo é inventado por uma multiplicidade de heterogêneses subjetivas (Guattari, 1992) desconhecidas, bem como conduz, pelos diferentes vetores de força (conscientes ou inconscientes), a produção do seu próprio mapa. Não há, nesse sentido, distância entre objeto e observador/a, apenas simbiose.

De forma mais objetiva: é somente caminhando pelo território (dimensão geomorfológica) que o/a professor/a-cartógrafo/a encontrará formas diversas de relações com as práticas corporais e com os elementos que possam ser problematizados (dimensão genealógica). É justamente esse deslocamento que procuramos nomear e evidenciar. Quanto mais atento e aberto aos possíveis acontecimentos, mais ampla será a construção do mapa docente, pois os embates entre as forças dos territórios estão sempre em curso.

Nesse sentido, a produção artística do mapa é tanto mais vitalizada pelo encontro com a articulação das dimensões. A tematização, no que corresponde ao mapeamento, pode privilegiar uma ou outra dimensão, no entanto, é no seu entrecruzamento (Bonetto; Neira, 2019) que a tematização ganha ainda mais vitalidade, superando a si mesma quando gravitada por um horizonte de eventos que, por vezes, impede o escape da centralidade massiva de um agenciamento em particular - seja de dimensão genealógica ou, como vimos pelo estudo da ginástica, de dimensão geomorfológica. Insistimos, nesse sentido, no argumento primeiro: a articulação, ainda que corresponda ao ponto de encontro entre duas dimensões diferentes, não intenta denunciar suas contradições, mas ser um ponto agenciador de seus entrecruzamentos.

Assim, ao retomarmos nossa questão — como especificar a ressignificação do mapeamento na perspectiva cultural da Educação Física como arte de produzir mapas? —, consideramos ter respondido afirmativamente: trata-se de uma maneira própria de cartografar o território em que se habita, aproveitando-se das articulações entre as dimensões genealógica e geomorfológica para vitalizar a construção do mapa e, conseqüentemente, a tematização no currículo cultural da Educação Física.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir, primeiramente, com o campo teórico em que ela surge, visto que tentou dar conta de alguns conceitos acionados até então, mas que não foram aprofundados de maneira mais demorada em outras oportunidades (Neira; Nunes, 2022; Lopes; Vieira; Neira, 2025). Pudemos nos concentrar em seus aparecimentos, o que nos concedeu uma vantagem de tempo, método e formato sobre o primeiro trabalho (Neira; Nunes, 2022) em que muitas conexões já tinham sido notadas de maneira muito hábil. Objetivamos, durante todo o texto, apenas somar contribuições aos primeiros escritos.

Desejamos também que a forma como organizamos os argumentos possa inspirar docentes em suas próprias tematizações, problematizações e criações, nas

mais diversas andanças pelos territórios em que o currículo cultural se realize enquanto agenciamento territorializador. Quando nomeamos e chamamos a atenção para as dimensões articuladas e para a vitalidade que elas são capazes de engendrar na tematização, acreditamos poder conferir ao docente novas ferramentas para pensar o território em que se insere e, com elas, poder construir uma multiplicidade de formas de agir. Pensando com o nosso quadro teórico, é possível afirmar que os conceitos e funções não são, nunca, estruturantes, mas correspondem, antes, aos problemas a que são interpostos. Diferentes “problemas” (escolas, turmas, bairros, sistemas, burocracias, perguntas, vivências, leituras, resistências) necessitarão de diferentes formas de conjugar nossas ferramentas. Em outras palavras: novos problemas, exigirão novos conceitos/funções. Eis o que entendemos por pós-estruturalismo.

Assim como na oportunidade anterior (Lopes, 2024), mencionamos novamente a cartografia como um método de pesquisa radicalmente contextual, que não é replicável em outras instâncias, justamente porque o seu mapa é o das linhas dos fluxos (des)territorializados em locais específicos. Nesse sentido, encontraremos, sempre, limitações de recorte para as pesquisas que recorrem a este método. Mesmo que inspirados por um quadro teórico como o nosso e, por gosto, utilizando-se dos mesmos conceitos aqui acionados, roubados e inventados, ainda assim, novos pesquisadores não confirmarão os mesmos resultados de forma ordenada, o que implicará na necessidade de uma singularidade na sua forma de lidar com seus próprios conceitos e funções – inevitavelmente, constituindo formas particulares de olhar para os problemas irrompidos por seus questionamentos.

Por fim, ainda podemos dizer que o estudo deixa em aberto algumas possibilidades teóricas que não foram investidas com mais profundidade nesta oportunidade: por exemplo, acreditamos que as noções de vitalidade da tematização e suas aproximações nietzschianas, da micropolítica deleuze-guattariana, bem como uma metodologia de pesquisa focada nas espirais do território, também podem ser investidas e ampliadas em estudos futuros, próprios, que se concentrem unicamente na exposição dessas construções teóricas. Disso dependerá o fortalecimento de problemas de pesquisas que invistam na cartografia como um método de investigação baseado no critério da multiplicidade.

Referências

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, P. X. R.; GEHRES, A. F. **A dança que a fessora não gosta**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2018.

BONETTO, P. X. R. **Ginástica rítmica: coisa de mulherzinha?** EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2019.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**. Santa Maria. Revista Educação. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.

BONETTO, P. X. R. **Esquizo-experimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G. **Deleuze-Guattari e a Educação Física**. Belém: RFB, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012c.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do subsolo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GANZELLA, S. de F. **Mapeamento no currículo cultural: uma análise dos relatos de prática**; 2023; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Unicamp; Orientador: Mário Luiz Ferrari Nunes.

GHERES, A. F. **Currículo cultural de Educação Física e a linguagem corporal: uma intervenção/cartografia a partir da dança**. 2019. 125f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo, Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S.; MELLINO, M. **La cultura y el poder: conversaciones sobre los cultural studies**. 1. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HUR, D. U. Cartografia das intensidades: pesquisa e método em esquizoanálise. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 275-292, jul./set. 2021.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LINS, D. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Rizoma e Educação Física escolar: didatografias. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e121799, 2023.

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Territórios, linhas e práticas corporais: a dimensão geomorfológica da Educação Física escolar. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–17, 2024.

LOPES, J. P. G.; VIEIRA, RUBENS ANTONIO GURGEL ; NEIRA, M. G. . Mapeamento no currículo cultural da Educação Física: o duplo movimento. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (ONLINE)**, v. 38, p. 1-25, 2025.

LOPES, J. P. G. **Currículo cultural da Educação Física: cartografias dos efeitos na prática docente a partir da filosofia da diferença**. 2024. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MULLER, A.; NEIRA, M. G. Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

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

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

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

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: princípios, procedimentos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores. Itapetininga**, v. 04, n. 03, p. 108-124, jul./set., 2019.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Martin Claret, 2016.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

NIETZSCHE, F. **Vontade de potência**. São Paulo: Escala, s/d.

NUNES, K. R. **Currículos com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana**. 2019. 167 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,

2019.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental: componentes curriculares**. São Paulo: SEE, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2020.

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

SILVA, T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

SILVA JÚNIOR, W. S. **O basquete nas diferentes narrativas**. E. M. Benedicto Cleto, Sorocaba, SP, 2019.

VIEIRA, R. A. G. **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.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física menor**. Jundiaí [SP]: Paco, 2022.