



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ALESSANDRA APARECIDA DIAS

**AGENCIAMENTOS RIZOMÁTICOS NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
CIDADE DE SÃO PAULO E OS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE**

**SÃO PAULO
2024**

ALESSANDRA APARECIDA DIAS

AGENCIAMENTOS RIZOMÁTICOS NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
CIDADE DE SÃO PAULO E OS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE – UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

SÃO PAULO
2024

Dias, Alessandra Aparecida.

Agenciamentos rizomáticos no currículo de educação física da cidade de São Paulo. / Alessandra Aparecida Dias. 2024. 219 f.

Tese (Doutorado)- Universidade Nove de Julho - Uninove, São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

Agenciamentos. 2. Rizomas. 3. Currículo. 4. Educação física. 5. Prática docente.

Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título

CDU

ALESSANDRA APARECIDA DIAS

AGENCIAMENTOS RIZOMÁTICOS NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
CIDADE DE SÃO PAULO E OS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE – UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo, 13 de setembro de 2024.

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
PPGE/Uninove

Examinador I: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
FE/USP

Examinador II: Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes
FEF/Unicamp

Examinador III: Prof. Dra. Patrícia Aparecida Bioto
Progepe/Uninove

Examinador IV: Prof. Dra. Márcia Fusaro
PPGE/Uninove

Dedico este trabalho aos meus pais, Luzia Silva Dias (*in memoriam*) e Francisco Dias, aos meus irmãos, Ângela Maria Dias, Ana Lúcia Dias, Gislene Dias, Marcelo Tadeu Dias e Roberto Eduardo Dias, e em especial ao meu filho, Vinicius Dias Aguiar, com amor!

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo importante apoio concedido para realização da presente pesquisa.

À Universidade Nove de Julho pela oportunidade oferecida e a todos os professores pelo aprendizado durante esses anos de estudos.

A todos que contribuíram na construção desta pesquisa, em especial ao Professor Orientador Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho, com suas intervenções precisas e esclarecedoras, preservando a minha autonomia, liberdade de escolha teórica e metodológica. Gratidão!

Aos professores Dr. Marcos Garcia Neira, Dra. Patrícia Aparecida Bioto, Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes e Dra. Márcia Fusaro pelas contribuições, disponibilidade e aceitação ao convite para participar da banca de doutorado.

Aos amigos pelo incentivo e motivação, ao Grupo de Pesquisas em Educação Física da FE/USP¹, em nome de Marcos Neira e Mário Nunes, pelas contribuições na discussão curricular de educação física, especificamente na autoria do Currículo Cultural de Educação Física e principalmente na defesa da escola pública.

Aos amigos da Secretaria Municipal da Educação, em específico ao departamento pedagógico-Casa do Professor e aos professores de educação física da rede.

À EMEF Maria Alice Borges Ghion, em nome de todos os funcionários, especialmente aos de educação física, às coordenadoras pedagógicas, diretora e vice, que me acolheram com muito carinho na escola, durante o tempo da pesquisa.

Aos professores de ciência e biologia, Ricardo Gonçalves e Janaína Peres, pelas contribuições e análises sobre o sistema reprodutor partenogenético do escorpião amarelo.

¹Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/>. Acesso em:20/04/2026.

POEMAS PRESOS²

Viviane Mosé³

A maioria das doenças que as pessoas têm são poemas presos.

Abscessos, tumores, nódulos, pedras...

São palavras calcificadas, poemas sem vazão.

Mesmo cravos pretos, espinhas, cabelo encravado, prisão de ventre...

Poderia um dia ter sido poema, mas não...

Pessoas adoecem da razão, de gostar de palavra presa.

Palavra boa é palavra líquida, escorrendo em estado de lágrima.

Lágrima é dor derretida, dor endurecida é tumor.

Lágrima é raiva derretida, raiva endurecida é tumor.

Lágrima é alegria derretida, alegria endurecida é tumor.

Lágrima é pessoa derretida, pessoa endurecida é tumor.

Tempo endurecido é tumor, tempo derretido é poema.

E você pode arrancar os poemas endurecidos do seu corpo.

Com buchas vegetais, óleos medicinais, com as pontas dos dedos, com as unhas.

Você pode arrancar poema com alicate de cutícula, com pente, com uma agulha.

Você pode arrancar poema com pomada basilicão, com massagem, hidratação.

² Poema disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U5IbJB4GEt0>. Acesso em: 05 jan. 2024.

³ Viviane Mosé é uma poetisa, filósofa, psicóloga, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas. Mestre e doutora em filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mas não use bisturi quase nunca,
Em caso de poemas difíceis use a dança.
A dança é uma forma de amolecer os poemas endurecidos do corpo.
Uma forma de soltá-los das dobras, dos dedos dos pés, das unhas.
São os poemas-cóccix, os poemas-peito, os poemas-olhos.
Os poemas-sexo, os poemas-cílio...

Ultimamente, ando gostando de pensamentos-chão.

Pensamento-chão é poema que nasce do pé,

É poema de pé no chão,

Poema de pé no chão.

É poema de gente normal, gente simples,

Gente do Espírito Santo.

Eu venho do Espírito Santo.

Eu sou do Espírito Santo, eu trago a Vitória do Espírito Santo.

Santo é um espírito capaz de operar milagres sobre si mesmo.

RESUMO

DIAS, Alessandra, Aparecida. **Agenciamentos rizomáticos no Currículo de Educação Física da Cidade de São Paulo e os efeitos na prática docente**. 2024. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, 2024.

O trabalho teve como objetos de estudo o currículo e as práticas professores de educação física. Pretendeu investigar os processos de formulação e implementação das políticas curriculares, especificamente o currículo de educação física no universo da Diretoria Regional – Butantã, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Partindo desses objetos, emergiram algumas inquietações, que motivaram e direcionaram o problema da pesquisa: Como a política curricular, agencia a prática docente? Os efeitos potencializam vidas? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se o objetivo geral da investigação: Compreender como professores de educação física, que atuam no ensino fundamental, incorporam as orientações do Currículo da Cidade e as expressam em sua prática cotidiana. Quanto aos objetivos específicos, eles foram assim definidos: 1) Perceber as políticas curriculares educacionais e a influência do capitalismo; 2) Compreender os efeitos das políticas curriculares na sala de aula; 3) Entender as linhas de forças que agenciam as ações didáticas dos professores; 4) Analisar se as práticas docentes potencializam vidas. A pesquisa foi desenvolvida utilizando a metodologia cartográfica, um trabalho de campo de escuta sensível, que pressupõe uma proximidade com as pessoas, situações e com os caminhos de intervenção. Para tanto, os instrumentos usados foram os mapas, por meio dos quais registraram-se todos os aspectos que envolvem o espaço escolar, nos agenciamentos e nas linhas de força. Do ponto de vista teórico-conceitual e analítico, o estudo situa-se no horizonte da filosofia da diferença e, por essa razão, optou-se pelas contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). As categorias fundamentais mobilizadas foram: política educacional, currículo, agenciamento, rizoma, educação física e prática docente. Os resultados mostram que o Currículo da Cidade de educação física produz outros efeitos na prática docente, distanciando-se das orientações nele contidas. Assim, a escola e os professores mantêm os projetos e práticas, independentemente das orientações curriculares. Ademais, verificou-se que as políticas educacionais, assim como os discursos, as leis e o capitalismo influenciam as práticas escolares, e o currículo é apenas parte desse efeito.

Palavras-chave: Agenciamentos. Rizomas. Currículo. Educação Física. Prática Docente.

SUMMARY

DIAS, Alessandra, Aparecida. **Rhizomatic assemblages in the Physical Education Curriculum of the City of São Paulo and the effects on teaching practice.** 2024. 219f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Nove de Julho, 2024.

The objects of study were the curriculum and practices of physical education teachers. It aimed to investigate the processes of formulation and implementation of curricular policies, specifically the physical education curriculum in the universe of the Regional Directorate – Butantã, of the Municipal Department of Education of São Paulo. From these objects, some concerns emerged, which motivated and directed the research problem: How does the curricular policy act on the teaching practice? Do the effects enhance lives? With the questions presented, the general objective of the investigation was delimited: To understand how physical education teachers, who work in elementary school, incorporate the guidelines of the City Curriculum and express them in their daily practice. The specific objectives were delimited as follows: 1) To understand the educational curriculum policies and the influence of capitalism; 2) Understand the effects of curriculum policies in the classroom; 3) Understand the lines of force that mediate the didactic actions of teachers; 4) To analyze whether teaching practices enhance lives. The research was developed using the cartographic methodology, a fieldwork of sensitive listening, which presupposes a proximity to people, situations and paths of intervention. To this end, the instruments used were maps, through which all aspects involving the school space, in the assemblages and in the lines of forces were recorded. From the theoretical-conceptual and analytical point of view, the study is situated in the horizon of the philosophy of difference and, for this reason, the contributions of Gilles Deleuze and Félix Guattari (1995) were chosen. The fundamental categories are: educational policy, curriculum, agency, rhizome, physical education and teaching practice. The research shows as a result that the City Curriculum of physical education produces other effects in the teaching practice, distancing itself from the guidelines contained in it and the school and the teachers maintain the projects and practices independently of the curricular guidelines. It was found that educational policies, as well as discourses, laws and capitalism influence school practices, and the curriculum are only part of this effect. What justifies this research is the fact that its results can contribute to the deepening of curricular studies and specifically that of physical education.

Keywords: Agencies. Rhizomes. Curriculum. Physical education. Teaching Practice.

RESUMEN

DIAS, Alessandra, Aparecida. **Ensamblajes rizomáticos en el Currículo de Educación Física de la Ciudad de São Paulo y sus efectos en la práctica docente.** 2024. 219f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Nove de Julho, 2024.

Los objetos de estudio fueron el currículo y las prácticas de los profesores de educación física. Su objetivo fue investigar los procesos de formulación e implementación de políticas curriculares, específicamente el currículo de educación física en el universo de la Dirección Regional – Butantã, de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. A partir de estos objetos, surgieron algunas inquietudes, que motivaron y dirigieron el problema de investigación: ¿Cómo actúa la política curricular sobre la práctica docente? ¿Los efectos mejoran la vida? Con las preguntas planteadas se delimitó el objetivo general de la investigación: Comprender cómo los profesores de educación física, que laboran en la escuela primaria, incorporan los lineamientos del Currículo de la Ciudad y los expresan en su práctica diaria. Los objetivos específicos se delimitaron de la siguiente manera: 1) Comprender las políticas curriculares educativas y la influencia del capitalismo; 2) Comprender los efectos de las políticas curriculares en el aula; 3) Comprender las líneas de fuerza que median las acciones didácticas de los docentes; 4) Analizar si las prácticas docentes mejoran la vida. La investigación se desarrolló utilizando la metodología cartográfica, un trabajo de campo de escucha sensible, que presupone una proximidad a las personas, situaciones y vías de intervención. Para ello, los instrumentos utilizados fueron mapas, a través de los cuales se registraron todos los aspectos que involucran el espacio escolar, en los ensamblajes y en las líneas de fuerza. Desde el punto de vista teórico-conceptual y analítico, el estudio se sitúa en el horizonte de la filosofía de la diferencia y, por ello, se eligieron las aportaciones de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1995). Las categorías fundamentales son: política educativa, currículo, agencia, rizoma, educación física y práctica docente. La investigación muestra como resultado que el Currículo Municipal de educación física produce otros efectos en la práctica docente, distanciándose de los lineamientos contenidos en el mismo y la escuela y los docentes mantienen los proyectos y prácticas independientemente de los lineamientos curriculares. Se encontró que las políticas educativas, así como los discursos, las leyes y el capitalismo influyen en las prácticas escolares, y el currículo es solo una parte de este efecto. Lo que justifica esta investigación es el hecho de que sus resultados pueden contribuir a la profundización de los estudios curriculares y específicamente de la educación física.

Palabras clave: Agencias. Rizomas. Currículo. Educación física. Práctica Docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Currículo cultural

CEB – Câmara de Educação Básica

COVID 19 – Doença de coronavírus 2019

CNE – Conselho Nacional de Educação

DRE – Diretoria Regional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GPEF – Grupo de Pesquisas em educação física

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LB DEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, as deformidades do corpo	76
Figura 2: Infográfico do processo das aulas de educação física	104
Figura 3: Aterro ilegal e transferência das famílias para Cohab	114
Figura 4: Festa do Sacy	116
Figura 5: Frente da escola e sala de materiais	118
Figura 6: Refeitório: Crianças almoçando e limpeza do ambiente	119
Figura 7: Cartazes dos projetos da escola	120
Figura 8: Banheiros dos professores e dos estudantes	120
Figura 9: Livros disponíveis para os professores e sala de leitura	121
Figura 10: Luta indígena do derruba toco	122
Figura 11: Menina petecendo; crianças reunidas e menina na bicicleta	123
Figura 12: Vivência no arco e flecha	124
Figura 13: Boletim da escola	125
Figura 14: Crianças pedalando	126
Figura 15: Crianças se ajudando, e a autora participando da aula	127
Figura 16: Espaço do parque	128
Figura 17: Entrada da quadra; jogos mistos e equipe organizadora	129
Figura 18: Último dia de jogos e premiação das salas vencedoras	130
Figura 19: Cartazes dos projetos da escola	131
Figura 20: Cartazes dos projetos da escola	131
Figura 21: Cartazes dos projetos da escola	133
Figura 22: Corte da grama	135
Figura 23: Aula sobre o karatê e crianças brincando	136
Figura 24: Planejamento do professor 1 do período da manhã 7º B	138
Figura 25: Planejamento do professor 2 do período da manhã 8º A	140
Figura 26: Planejamento do professor 3 do período da tarde 1º A	143

LISTAS DE MAPAS

Mapa 1: Ilustração simbólica do fluxo aéreo mundial	33
Mapa 2: O mapa da internet	47
Mapa 3: Rede Metroferroviária de São Paulo-SP	92
Mapa 4: Artesanato de Pernambuco	111
Mapa 5: Partenogênese no escorpião amarelo	147
Mapa 6: Tetraivalente dos agenciamentos rizomáticos na Emef Professora Maria Alice Borges Ghion	150
Mapa 7: Partenogênese escolar, um pouso na prática docente.	171
Mapa 8: Efeitos dos agenciamentos rizomáticos	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos que versam sobre a cartografia	34
Quadro 2: Calendário da pesquisa de campo	46
Quadro 3: Trabalhos que versam sobre os processos da política curricular	68
Quadro 4: Trabalhos que versam sobre o currículo e a educação física	82
Quadro 5: Trabalhos que versam sobre a prática docente	89
Quadro 6: Trabalhos que versam sobre o Currículo da Cidade	99

LISTA DE *QR CODES*

QR Code 1: Efeitos discursivos	153
QR Code 2: Efeitos codificados	154
QR Code 3: Efeitos sedentários	156
QR Code 4: Efeito estriado	157
QR Code 5: Efeito da máquina capitalista	159
QR Code 6: Efeito liso	160
QR Code 7: Efeito devir animal	161
QR Code 8: Efeito potencializador	163
QR Code 9: Efeitos provisórios	164
QR Code 10: Efeitos nômades	165
QR Code 11: Efeitos dos agenciamentos rizomáticos	166

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA	17
INTRODUÇÃO	22
1 CARTOGRAFANDO E CONSTRUINDO O PERCURSO METODOLÓGICO	33
1.1 Princípio da cartografia	33
1.2 Revisões de literatura: trabalhos que versam sobre a cartografia	34
1.3 Mapas rizomáticos, agenciamentos e linhas deleuze guattarianas	37
1.4 Cartografia se faz cartografando: algumas pistas.	40
1.5 Construção coletiva dos mapas da prática docente	44
1.6 Iniciando o caminho metodológico	45
2 MACROPOLÍTICAS EDUCACIONAIS: INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO E NA PRÁTICA DOCENTE	47
2.1 Princípios da conexão e de heterogeneidade	47
2.2 Aparelhos de Estado: que espaço é esse?	49
2.3 Macropolítica e legislação educacional na era neoliberal	52
2.4 Teorias curriculares: o que é o currículo?	64
2.4.1 Revisão de literatura: trabalhos que versam sobre os processos de formulação da política curricular	68
2.5 Currículos de educação física	74
2.5.1 Currículos não críticos	75
2.5.2 Currículo crítico	78
2.5.3 Currículo pós crítico	79
2.5.4 Educação física na área de linguagens	80
2.5.5 Revisão de literatura: trabalhos que tratam do currículo e da educação física.	81
2.6 Reflexões sobre a prática docente	85
2.6.1 Revisão da literatura: trabalhos que se ocupam da prática docente	88
3 CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	92
3.1 Princípio de ruptura assignificante	92
3.2 Analisando o Currículo da Cidade	93
3.3 Revisão da Literatura: trabalhos que versam sobre o Currículo da Cidade	98
3.4 Orientações didáticas do Currículo da Cidade	101

3.5 Currículo da Cidade e os professores de educação física	108
4 RITORNELOS ÉTICO E ESTÉTICO NA EMEF PROFESSORA MARIA ALICE BORGES GHION	111
4.1 Princípio da multiplicidade.....	110
4.2 Cartografando a Emef Professora Maria Alice Borges Ghion	112
4.2.1 Cartografando as aulas de educação física	122
4.3 Agenciamentos: território e desterritorialização	135
4.4 Planejamento dos professores de educação física	137
4.5 Emef Professora Maria Alice Borges Ghion. Que território é esse?	144
5 ESCORPIÃO AMARELO E O SISTEMA REPRODUTOR PARTENOGENÉTICO: EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE	147
5.1 Princípios rizomáticos cartografia (mapa) e a decalcomania	147
5.1.1 Agenciamentos e efeitos partenogenéticos: entre mapas e decalques	149
5.1.2 Partenogênese escolar, um pouso na prática docente.	169
6 PARTENOGENÊSE ESCOLAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	176
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS RIZOMÁTICAS	194
REFERÊNCIAS.....	200
ANEXOS	215
APÊNDICE	218

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis (Deleuze; Guattari, 1995, p.49).

Quem sou eu? Sou multiplicidade e professora e pesquisadora e mulher e negra e mãe e filha de mineiros, que adora pão de queijo e café com leite e feminista e jandirense e amiga e sorridente e natureza e libriana e imensidão e tranquilidade e potência e palmeirense e ciclista e yoga e pilates e lutadora e ação e resistência e sonhadora e aprendiz e rizoma e devir e vida e...

A minha trajetória acadêmica tem relação com essas multiplicidades e com as brincadeiras de rua, por meio das quais nasceu o desejo de fazer faculdade de educação física. Formei-me pela Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba (FEFISO) em 2001 e, quando comecei a lecionar, percebi que as aulas desse componente estavam descontextualizadas do projeto político-pedagógico (PPP); a disciplina era apenas um meio de diversão dos estudantes e, a partir daquele momento, começou a reflexão sobre currículo.

Em 2002, resolvi fazer um curso de especialização em educação física escolar, no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)⁴, que contribuiu para a minha formação e didática em sala de aula. Em 2008, prestei o concurso público e ingressei na Secretaria Municipal da Educação de Jandira⁵, assumindo o cargo de professora coordenadora de educação física e atuando com formações e acompanhamento pedagógico dos professores de educação física e coordenadores pedagógicos da rede. A partir daí, passei a observar e a refletir sobre como o currículo pode interferir na subjetividade dos sujeitos.

⁴ Ano no qual tive a oportunidade e o prazer de conhecer o professor Marcos Neira, que lecionava nessa instituição e foi meu professor.

⁵ Jandira é uma cidade da Grande São Paulo e, segundo o último Censo (2022), a população é de 118.045 habitantes, tendo uma área de unidade territorial de 17,449 km² e densidade demográfica de 6.765,14 habitante por quilômetro quadrado.

Em 2009, fui buscar subsídio que oferecesse sustentação teórica à minha prática profissional, ingressando no Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-Feusp⁶). Desde então, compreendi a frase de Sócrates: “Só sei que nada sei!”. Atuando como professora-coordenadora, aos poucos, passei a observar e compreender as didáticas dos professores nas aulas e a influência do currículo; pude verificar como certas aulas da rede municipal eram ministradas com base numa concepção monocultural, eurocêntrica, privilegiando determinadas manifestações da cultura corporal, por exemplo, futebol, handebol, basquetebol, voleibol, mantendo a hegemonia dominante.

Nas formações para os professores de educação física da rede municipal, começamos, em conjunto, o processo de reflexão sobre as aulas e elaboramos o currículo municipal de educação física, numa concepção crítica da cultura corporal. Em 2012, tendo como base as inquietações sobre o currículo e a didática dos professores, elaborei um projeto de mestrado e participei do processo seletivo da Universidade Nove de Julho (Uninove). Fui aprovada para a linha de pesquisa em prática de ensino. Realizei o trabalho numa escola estadual de Jandira-SP, tendo como objetivo investigar o currículo e a construção da identidade feminina durante as aulas de educação física de uma turma do 8º ano⁷.

Durante o processo do mestrado, participei do Programa de Formação do Futuro Professor, destinado aos estudantes da própria instituição, que capacita profissionais para atuarem no ensino superior; foi uma formação que contribuiu com a minha formação. Depois do curso, fui convidada a trabalhar no ensino superior, no curso de licenciatura em educação física, para lecionar as disciplinas didática e prática de ensino, nas unidades da Barra Funda e Vila Maria em 2013, substituindo uma professora que estava grávida e permaneci no segmento durante um ano. Confesso que foi uma experiência transformadora, pois, antes, só havia trabalhado nas etapas da educação básica, e essa vivência contribuiu para a minha trajetória acadêmica.

No ano de 2018, atuando ainda como coordenadora de educação física no município de Jandira, elaboramos novamente o currículo municipal, tendo em vista as discussões da

⁶ No *site* encontram-se várias informações, entre elas, os conhecimentos produzidos pelo grupo. <https://www.gpef.fe.usp.br/>. Acesso em: 12/03/2024

⁷ As meninas de costas: análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/770>. Acesso em: 12/03/2024

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, optamos em organizar o documento epistemologicamente, com base no Currículo Cultural de Educação Física.

Em 2021, sentindo novamente a necessidade de aprofundar os estudos sobre o currículo e contribuir ainda mais para a educação pública do município em questão, participei do processo seletivo de doutorado em Educação na Universidade Nove de Julho (Uninove), na linha de pesquisa: Políticas Educacionais sendo aprovada e hoje tenho o privilégio de ser orientanda do professor Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho. Durante o curso, participei do módulo internacional realizado em Paris-França, em formato *on-line*/presencial; cursei as disciplinas oferecidas pelo programa da Uninove e pela Faculdade de Educação da USP, além de participar dos seminários da linha de políticas educacionais da Uninove, cumprindo os créditos necessários às exigências da pós-graduação e contribuindo para o enriquecimento desta pesquisa. A seguir, apresento uma síntese desses estudos.

Políticas educacionais foi uma disciplina ministrada pelo professor Dr. Celso de Prado Ferraz de Carvalho (Uninove), que abrangeu assuntos relacionados ao Estado, às políticas públicas e à educação, bem como aos fundamentos das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dividida em três unidades. — Educação no contexto da crise do capital; crise do capital e reforma da educação brasileira e a formação de professores em contexto de crise —, a disciplina contribuiu para o aprofundamento da seção de políticas curriculares.

Políticas contra-hegemônica foi uma disciplina ministrada pelos professores Dr. Manuel Tavares e Dra. Rosemary Roggero (Uninove), que abarcou assuntos relacionados a: educação decolonial, estudos pós-coloniais, culturas subalternizadas, colonialismo sul-americano, mulheres intelectuais e pedagogias decoloniais e para além da educação formal. A contribuição das aulas possibilitou ampliar as discussões nas seções sobre as políticas educacionais e as teorias do currículo.

Módulo internacional França/Brasil, cujos professores responsáveis foram Dr. Jason Ferreira Mafra e Dr. José Eustáquio Romão. O módulo internacional do segundo semestre de 2021 foi realizado nas modalidades presencial e a distância, na Uninove e no Instituto Bell Hooks – Paulo Freire em Paris-França, contando com a apresentação de trabalhos de pesquisadores. Houve um diálogo sobre o legado e a bibliografia de Paulo Freire e uma plenária final. As atividades artísticas aconteceram com a visita monitorada ao Museu do

Louvre, junto ao Instituto Paulo Freire da França e com a Associação Cultural Brasil-França (Alliance Française) e a oficina sobre 125 anos de cinema, com técnicas de sombras e o cinema mudo. O objetivo desse módulo era fomentar o ato de repensar a pesquisa enquanto movimento político, reivindicando a arte como possibilidade na escrita acadêmica.

Seminário Temático, Política e Organização da Educação Básica, foi uma disciplina ministrada pelos professores Dra. Patrícia Aparecida Bioto, Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho e a Dra. Rosiley Teixeira (Uninove), cuja ementa contemplava: a educação e a socialização; a educação e o capitalismo; o pensamento crítico e a educação; os fundamentos das políticas educacionais; assuntos relacionados à educação como processo de socialização, educação e capitalismo; pensamento crítico, educação e questões críticas do debate educacional contemporâneo. A participação nessa disciplina contribuiu para ampliar os conhecimentos em relação às teorias educacionais.

Seminários de Pesquisa da Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais (Liped), organizados pelos professores Dr. Carlos Bauer de Souza, Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. Manuel Tavares e Dra. Rosemary Roggero (Uninove). O escopo era trazer professores convidados para participar do debate educacional, discutir e apresentar pesquisas. Os assuntos estavam relacionados a: financiamento da educação, políticas públicas, greves por direitos trabalhistas, formação docente e movimento nacional em torno da questão, políticas de formação, reforma do ensino médio, BNCC e violência no trabalho escolar. Esses seminários auxiliaram na compreensão das estruturas da pesquisa, tais como a metodologia, o referencial teórico, os argumentos e os resultados provisórios.

Fórum de Pesquisa, por sua vez, foi uma disciplina ministrada pelo professor Dr. Antônio Joaquim Severino (Uninove), cujo objetivo foi consolidar a compreensão e domínio do processo de construção do conhecimento científico na área educacional. Visou a pensar e debater a contribuição de diversos paradigmas filosóficos que influenciam a educação, bem como a explicitar os alicerces epistemológicos nos quais se apoia uma pesquisa. Essa disciplina suscitou uma visão orgânica e sistemática do processo de investigação em educação, destacando como se configuram os referenciais teóricos que mobilizam o currículo.

Currículo Cultural da Educação Física. Perspectivas Política, Epistemológica e Pedagógica, por fim, foi uma disciplina ministrada pelos professores Dr. Marcos Neira (USP), Dr. Mário Nunes (Unicamp) e Dr. Wilson Alviano (UFJF). Dentre os objetivos,

possibilitou: relacionar os currículos da educação física aos seus objetos de ensino; compreender as noções de tematização, problematização e desconstrução adotadas pela teoria curricular cultural da educação física; e justificar a importância dos princípios ético-políticos e situações didáticas do Currículo Cultural da Educação Física. A disciplina contribuiu para estudar os referenciais teóricos pós-críticos, as didáticas metodológicas e os princípios ético-políticos que caracterizam a proposta do Currículo Cultural de Educação Física, fortalecendo a escrita das teorias curriculares e metodologia.

Essa trajetória proporcionou experiências de grande valia para meu processo intelectual e acadêmico, permitindo participar, refletir, dialogar e trocar, na construção de conhecimentos. As atividades acadêmicas complementares, como participação em eventos, escrita de artigos e capítulos, oportunizaram a melhora qualitativa da escrita e da pesquisa. Em síntese, sou esta multiplicidade de encontros e movimentos, “um rizoma não começa nem conclui, ele encontra-se sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (Deleuze; Guattari, 2019, p.49).

INTRODUÇÃO

Temos que aprender a desaprender para talvez muito mais tarde, alcançar ainda mais: mudar de sentir. Os maiores acontecimentos e pensamentos são os que mais tardiamente são compreendidos: as gerações que lhes são contemporâneas não vivem tais acontecimentos – sua vida passa por eles. (Nietzsche, 1974, p. 218)

Inicia-se essa introdução com a citação nietzschiana segundo a qual temos de aprender a desaprender, mudar e sentir; trata-se de uma provocação para pensar sobre como passamos pelos acontecimentos, como é produzido o conhecimento e especificamente quais caminhos percorre uma tese, qual metodologia utilizar e com quais autores nos alinhamos. Entendemos essas escolhas como um ato político. Tentar estabelecer a melhor constância do projeto, com o período de análise e a conclusão do presente estudo, requereu leitura, estudo, observação cuidadosa, reflexão, atuação *in loco*, experimentação, ampliação, aprofundamento e um constante desaprender.

Os caminhos percorridos se fizeram descobrindo as repetições, percepções e relações, guiados por uma série de questões que se desdobram, como o medo do desconhecido, as incertezas, as alegrias e as descobertas; tudo isso sem a intenção de encontrar antecipadamente a tese defendida. Este texto apresenta a ideia de escrever a partir dos acontecimentos⁸, dialogando com o leitor com palavras simples, de “pé no chão” e garantindo o rigor necessário exigido pela pesquisa acadêmica. Assim apresentamos o território e os picos de desterritorialização, valendo-nos de argumentos baseados nos referenciais teóricos da filosofia da diferença.

Os estudos sobre currículo e políticas curriculares vêm ganhando destaque nos últimos anos no meio acadêmico, com diversas pesquisas publicadas⁹. Diante disso, a presente tese tem a intenção de engrossar a discussão e fortalecer o embasamento teórico, com base sobretudo nos conceitos de Deleuze e Guattari (1995), entendendo como as políticas curriculares agenciam a prática docente e questionando se os efeitos dessa relação potencializam vidas. Utilizar a filosofia como ferramenta analítica pode escapar de uma

⁸ Deleuze e Guattari (1995) entendiam o tempo e o espaço como múltiplas linhas, também nomeadas como platôs, de diferentes camadas e que estão sempre em movimento. Não há uma visão propriamente, mas o tempo e o espaço são pensados como um aglomerado de linhas, que são os acontecimentos.

⁹ Pesquisa realizada no *site* de Catálogos de Tese e Dissertações da Capes, na busca da palavra currículo, nos últimos cinco anos, foram encontrados, entre dissertações e teses, 9.795 trabalhos publicados.

análise arbórea de estrutura de conhecimento, rompendo com a rigidez e a verticalidade dos saberes e atrelando a ciência, a arte e a filosofia para pensar o currículo e prática docente.

Ao colocar-se a escrever uma tese rizomática, há um exercício renunciante de busca de verdades, respostas e metodologias rígidas. Sendo assim, a pesquisa intenciona analisar o Currículo de Educação Física da Cidade de São Paulo¹⁰, compreendendo os agenciamentos e seus efeitos na prática do professor. Considerando que a cidade de São Paulo tem uma grande extensão territorial e rede de ensino municipal¹¹, delimitou-se a área a ser pesquisada: optou-se pela Regional Butantã e por apenas uma escola, analisando as micropolíticas. Escolhemos a Emef Maria Alice Borges Ghion¹² e trabalho teve como objetivos o currículo¹³ e as práticas dos professores de educação física¹⁴. Partindo desses objetos emergiram algumas inquietações, que motivaram e direcionaram o problema da pesquisa: Como a política curricular, agencia a prática docente? Os efeitos potencializam vidas¹⁵?

Com os questionamentos apresentados, delimitou-se o objetivo geral da pesquisa: Compreender como professores de educação física, que atuam no ensino fundamental, incorporam as orientações do Currículo da Cidade e as expressam em sua prática cotidiana. Quanto aos objetivos específicos, eles foram assim delimitados: 1) Perceber as políticas curriculares educacionais e a influência do capitalismo; 2) Compreender os efeitos das políticas curriculares na sala de aula; 3) Entender as linhas de forças que agenciam as ações didáticas dos professores; 4) Analisar se as práticas docentes potencializam vidas.

Partindo dos objetivos apresentados e da problemática, recorreu-se à cartografia, um trabalho metodológico de campo, de construção de mapas abertos, escuta sensível,

¹⁰ O professor orientador Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, nos últimos anos, tem realizado pesquisas sobre o currículo da cidade de São Paulo. Por isso, optamos por pesquisar o Currículo da Cidade.

¹¹ São Paulo tem uma área de extensão de 1.521 km² e com 11,96 milhões de habitantes. O Censo demográfico de 2021 aponta um total de 2.456.041 matrículas na rede municipal de ensino, distribuídas entre as 13 diretorias de ensino.

¹² Optou-se na busca desta unidade escolar, pois se localiza na divisa entre as cidades de Osasco e São Paulo, com acesso à Rodovia Raposo Tavares e próxima de onde resido/trabalho (Jandira), facilitando o acesso para realizar a investigação.

¹³ O currículo pesquisado foi o Currículo da Cidade do ensino fundamental, componente curricular de Educação Física de 2019. A Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP), iniciou ao longo do ano de 2017, a construção do Currículo da Cidade em conjunto com a comunidade escolar e sua implementação iniciou-se em 2018.

¹⁴ A pesquisa contou com a participação de três professores de educação física, professores, durante o segundo semestre do ano letivo de 2023.

¹⁵ Conceito utilizado com base em Deleuze; Guattari, (1995) para pensar a vida na diferenciação contínua do ser: a própria diferença, a favor da liberdade nômade e potencial da existência; um caminho que negue a ambiguidade e os dogmas da tradição seja religioso ou epistemológico.

proximidade com as pessoas, possibilitando uma pesquisa coletiva e de intervenção. Utilizamos os mapas coletivos como instrumentos, registrando todos os aspectos que envolvem o espaço escolar. Do ponto de vista conceitual e analítico, o estudo situou-se no horizonte da filosofia da diferença, e as categorias utilizadas foram: política educacional, currículo, rizoma, agenciamento, educação física e prática docente.

Na tese, trabalhamos com o conceito de rizoma deleuze-guattariano e seus princípios. Na botânica, o rizoma é um caule que cresce sem direção definida, como a grama, o bambu e a cana-de-açúcar. Todos eles crescem, escapam, confundem e não têm começo e nem fim, sendo múltiplas linhas. Na filosofia, o rizoma é entendido como uma aliança entre coisas heterogêneas e, dependendo daquilo a que se conecta, cria algo diferente, sempre num movimento desviante de uma tradição hegemônica, da verdade e de valores morais. Sendo assim, está sempre em movimento, viabilizando a multiplicidade e a criação.

Deleuze e Guattari (1995) tomaram emprestado o conceito de rizoma da botânica e utilizaram na filosofia, apresentando-o a partir de contrapostos entre o pensamento rizomático e o pensamento arborescente. Para tal, empregaram-se três conceitos, relacionados ao campo botânico: raiz pivotante, raiz fasciculada e o rizoma.

A raiz pivotante se caracteriza por apresentar uma raiz principal, de um pivô, do qual saem pequenas raízes secundárias. Esse eixo firma a planta ao solo, e as outras raízes absorvem água e sais minerais. Um pensamento arbóreo, comparado com a raiz pivotante, está relacionado ao binarismo/dicotômico, não compreendendo as multiplicidades e sempre necessitando da unidade principal para sustentar as raízes secundárias.

As raízes fasciculadas, por sua vez, têm várias ramificações, porém ainda partem de um único ponto; apresentam geralmente o mesmo diâmetro e sempre estão ligadas a uma raiz principal. O pensamento arbóreo de raiz fasciculado ainda busca interpretar o mundo com a ideia de uma verdade totalizante e universal.

Por fim, o rizoma é uma espécie de caule geralmente subterrâneo, quase sempre horizontal e de formas muito diversas. Distingue-se das raízes pelo fato de apresentar gemas ao longo de sua extensão, de onde surgem as brotações. As plantas com rizomas crescem formando touceiras que podem ser separadas para formar novas plantas. Exemplos de plantas com rizomas são gengibre, íris, alpínias, bastões do imperador, strelitzia, espada-de-são-jorge e bananeira.

Por não apresentar um pivô ou princípio ordenador, o rizoma pode conectar a qualquer outro ponto e se conecta de forma múltipla. O pensamento rizomático estaria conectado com a multiplicidade e a heterogeneidade, entendendo o mundo na ligação com os agenciamentos. Para explicá-lo, os autores mobilizam os princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania, aqui apresentados brevemente em cada seção, articulados com os mapas, princípios e agenciamentos.

Nesse momento, é lícito questionar o que são os agenciamentos mencionados. Deleuze e Guattari (1995) criaram o conceito de agenciamento como dispositivo composto de dois eixos: um vertical e o outro horizontal. No vertical, localiza-se a expressão; trata-se de um agenciamento sempre coletivo de enunciação, relativo à produção discursiva e que atua nos territórios exercendo as funções de estabilização e fixação. No horizontal, está relacionado ao conteúdo; consiste em um agenciamento maquínico corporal, relacionado às afecções/modificações dos corpos, ocorrendo picos de desterritorialização, transmutação e criação.

O agenciamento é uma máquina rizomática¹⁶, produzida em uma mistura de forças, choque de vetores e linhas com diferentes intensidades. Assim, ocorrem operações de disposições corporais e de produção de enunciados numa polaridade, provendo constância, enquadramento, potencial de fluidez, escape, produção e fuga. Em outras palavras, “[...] é possível dizer, que o agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. O agenciamento [...] pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e um acontecimento e entre duas ou mais pessoas” (Bonetto; Neira, 2018, p. 5).

Além disso, o agenciamento está relacionado à expressão, uma produção coletiva que atua no território fixando os discursos e o agenciamento de conteúdo, isto é, dos corpos que operam na modificação do território, em picos de desterritorialização e criação, como dito anteriormente. Dessa forma, o agenciamento pode ser entendido no encontro do beija-flor com a flor ou na água do mar com a areia, e não se reduz ao humano. Pensar dessa forma é entender que o agenciamento acontece não apenas pelo coletivo de enunciação produção discursivo, mas com os corpos que combinam, produzem, ligam, conectam e compõem movimentos.

¹⁶ Gilles Deleuze e Félix Guattari inspiraram-se na botânica, em que o pensamento se abre como raízes e em diferentes formas de organização na multiplicidade.

Os autores Deleuze e Guattari (1995) são críticos da perspectiva antropocêntrica; trabalham com óptica ontológica e imanente. Capturam os encontros da etologia para exemplificar a relação da vespa com a orquídea, da aranha com a mosca, e esses atravessamentos são provocados pela variação dos movimentos dos corpos, das forças na desterritorialização, visto que a natureza não é algo dado em si mesmo e está em constante transformação.

O dispositivo agenciamento ocorre sempre na relação das linhas de forças que atuam sobre os corpos e os discursos. Essas linhas são classificadas em: de segmentaridade molar/dura — características dos grandes conjuntos molares ou estratos que impõem modos rígidos de pensar; arborescente; binária; circular; e segmentada. As linhas de segmentaridade molecular/flexíveis são caracterizadas por relações que compõem elementos rizomáticos e fluxos. Já as linhas de fuga/escape se caracterizam por uma ruptura com os estratos. Conhecê-las não significa fazer uma hierarquização entre elas, pois cada uma tem seus perigos. “E seria um erro acreditar que basta tomar, enfim, a linha de fuga ou de ruptura. Antes de tudo, é preciso traçá-la, saber onde e como traçá-la. E depois ela própria tem seu perigo, que talvez seja o pior” (Deleuze; Parnet, 1988, p. 112).

Nessa perspectiva e pensando nos agenciamentos que nos atravessam, a palavra-chave no manejo das linhas é sempre a prudência, principalmente na utilização da linha de fuga, pois pode ser a mais perigosa e evitar cair no microfascismo e seus perigos. Discorrendo sobre os agenciamentos que atravessam a educação e o manejo das linhas, surgem os questionamentos: Qual agenciamento se acoplou à educação? Como conectar-se a uma educação alegre, afirmativa e potente?

Bonetto e Neira (2018), fundamentados pela teoria filosófica deleuze-guattariana, acrescentam a noção de agenciamento para se pensar a educação, visto que é cercada de linhas entrecruzadas:

Algumas molares (as leis educacionais, as regras e normas do regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico), outras moleculares (a cultura dos alunos, seus desejos, atitudes, falas, as disposições espaciais, temporais e os princípios pedagógicos) e, por fim, as linhas de fuga, que, sendo efêmeras, passam pela “escrita-curriculo” como acontecimentos e agenciamentos inesperados, destrutivos e criadores” (Bonetto; Neira, 2018, p. 1).

Esses estudiosos formularam o conceito de "escrita-curriculum", entendendo que as escolas têm suas intencionalidades e estão vinculadas à função social e às legislações educacionais, atravessadas por linhas. Atuar na escrita-curriculum não seria um *laissez-faire*¹⁷ nem um curriculum anárquico, que não segue as regras e as leis. Pelo contrário, pensar na "escrita-curriculum" seria como um rizoma, aberto a conexões; não se buscam o início nem o fim, apenas o meio, e ocorre nas heterogeneidades múltiplas, nas territorializações, nas experiências contingenciadas, provisórias, efêmeras e no espaço-tempo escolar.

Os agenciamentos e as linhas deleuze-guattarianas podem nos ajudar a pensar o curriculum e a prática docente, percebendo como elas são atravessadas por diversas forças, intensidades e vetores, que ora constroem e mantêm, ora destroem e violam, por meio das linhas duras, cruéis e que perpassam na educação.

Para compreender a filosofia de Deleuze e Guattari (1995) em específico em *Mil Platôs*, é necessário ponderar que a história colonial sempre privilegiou o antropocentrismo e o pensamento dogmático. Em contrapartida, problematizar a tradição filosófica não significa excluir toda a contribuição que esse pensamento trouxe à manutenção da vida. Para exemplificar, podemos pensar sobre o "mito da caverna", de Platão, e o pensamento platônico, ambos ligados às raízes arbóreas. "Desse modo, toda a teoria platônica do aprendizado funciona como um arrependimento, esmagado pela imagem dogmática nascente, e suscita um sem-fundo que permanece incapaz de explorar" (Deleuze, 2018, p. 223).

Em contrapartida ao pensamento platônico e para além da questão de fato, de direito, do problema, da fundamentação e dos valores, o pensamento pós-crítico nos faz questionar: Que vida resulta da fundamentação? Qual a legitimidade de um fundamento? O pensamento rizomático nos faz questionar a fundamentação de qualquer teoria, anunciando o afundamento de toda fundamentação, isto é, o "sem fundo" do pensamento.

Segundo Gallo (2017), o pensamento sempre foi discutido segundo a tradição ocidental, em matriz platônica, que afirma o pensar como reconhecimento e questiona se não seria viável questionar estando dentro da caverna.

Aqui a imagem pedagógica da "caverna platônica" já não faz sentido; é melhor estar dentro da caverna, vivendo suas experiências e aprendendo, do que ser conduzido para fora dela por alguém que "sabe mais" porque já fez o percurso antes. O aprendiz é aquele que sofre e diverte-se com sua errância,

¹⁷ *Laissez-faire* é uma expressão escrita em francês, que significa deixar acontecer.

aprendendo durante um processo que não tem fim, porque não teve um começo (Gallo, 2017, p.6).

O intuito dessa provocação é direcionar o olhar do leitor para outro modo de pensar, buscando aquilo que escapa, que tenciona, que muda de direção nas cavernas das subjetividades, nos agenciamentos com a heterogeneidade, colocando em dúvida as teorias atreladas às concepções da modernidade e seu dogmatismo que esmaga o pensar com suas fundamentações. Deleuze e Guattari (1995), compartilhando da filosofia nietzschiana, não têm a intenção de classificar um modo de pensar como certo ou errado, bom ou ruim; apenas propõem outra forma de ver e viver uma vida pautada na multiplicidade, na ética, na diferença. Convidam-nos, portanto, a agir com prudência; tal como a grama (rizomática) pode ser benéfica em determinados locais, em outros, pode não ser conveniente.

A filosofia de Deleuze e Guattari nos motiva a olhar para o “sem fundo” e, parafraseando Nietzsche (2005), “olhar para o abismo”; mais especificamente, aprofundar e problematizar tudo o que afunda, como afunda e o que percorre esse sem fundo. Os autores nos incitam a continuar os questionamentos, mesmo que recebamos respostas aberrantes e desviantes, pois as coisas nunca são fundamentadas de um jeito perfeito e imutável. A provocação reside justamente em seguir explorando esses sem fundos, num plano de imanência horizontal, consistente e com doses de prudência, a fim de evitar que eles nos conectam a um modo não compreensivo e sem estratificação, levando-nos à morte.

Em síntese, pretende-se olhar para o sem fundo da multiplicidade, sem colocá-la numa forma arbórea, e sobretudo indagar de que maneira ocorrem os agenciamentos, quais os seus efeitos e como lidar com a pluralidade na estratificação do território. A criticidade desse pensamento filosófico consiste em pensar na possibilidade de abertura para a multiplicidade. Esta última é um conceito abordado por Deleuze e Guattari (1995) em *Mil Platôs*, coleção publicada no Brasil em cinco livros, compostos de quinze "platôs". Do ponto de vista ético, as obras nos convidam a observar a pluralidade conceitual, em que cada platô realiza um mapeamento de acordo com os modos de acontecimentos. Para os pensadores em questão, revelam-se, nesse percurso, a heterogeneidade, a coexistência, as imbricações e a importância relativa das diferentes linhas que compõem uma multiplicidade. Ela, a seu turno, apresenta-se de forma legítima e torna a vida mais criativa, criando espaços que desloquem os limites e ultrapassem os mais estreitos, rindo, pensando em algo novo e expandindo.

Deleuze e Guattari (1995), valendo-se da geografia, entendem a terra como um conjunto de multiplicidade. Assim, o território seria um estrato; a territorialização, um processo; e a desterritorialização, aquilo que é produzido por baixo de qualquer estrato, sendo uma maneira de pensar a multiplicidade.

No presente trabalho, tencionamos dialogar com alguns conceitos deleuze-guattarianos — entre eles, o de rizoma, agenciamentos, linhas de força, espaços lisos e estriados, território, platôs, micropolítica e corpos sem órgãos —, que fazem parte do embasamento teórico, numa tentativa ética e política de pensar a educação. A revisão de literatura¹⁸ é um ponto importante na construção desta investigação, fortalecendo o diálogo com outros autores e com a multiplicidade de saberes. Por essa razão, a tese não é composta de seções, mas de platôs que, em certa medida, podem ser lidos independentemente, exceto o platô cinco, do qual constam a tese da tese e as considerações provisórias rizomáticas, que só deveriam ser lidas ao final.

No primeiro platô, apresentamos o caminho metodológico, com foco nas pistas cartográficas, e traçamos o caminho percorrido pela pesquisa. Mais especificamente, ocupamo-nos do princípio rizomático da cartografia fazendo uma revisão de literatura de trabalhos que versam sobre a cartografia como metodologia. Ademais, tratamos de mapas rizomáticos, agenciamentos, linhas deleuze-guattarianas, pistas de como realizar a cartografia e construção coletiva de mapas.

No segundo platô, concentramo-nos no aparelho de Estado¹⁹, nas macropolíticas e em sua influência nos currículos. Comentamos brevemente o princípio de conexão e heterogeneidade e discutimos as políticas curriculares, mobilizando a legislação na educação institucionalizada, as teorias curriculares e o conceito de currículo. Para tal, lançamos mão de trabalhos que versam sobre os processos de formulação da política curricular e a prática docente, focalizando os currículos de educação física.

No terceiro platô, analisamos os espaços lisos e estriados no Currículo da Cidade de São Paulo e refletimos sobre o princípio rizomático de ruptura assignificante. Nesse sentido,

¹⁸ Optou-se por um recorte das pesquisas apresentadas, tendo como critérios temporais, análises dos resumos referente aos diversos assuntos e a variedade de universidades nacionais, isso não significa que trabalhos não citados não tenham sua relevância social e científica, isto é, apenas foi feito um delineamento do tema para análise.

¹⁹ Conceito utilizado com base em Deleuze; Guattari, (1995) para pensar o aparelho de Estado enquanto captura impondo outros modos de funcionamento por meio da renda, do lucro/juros e dos impostos.

examinamos os documentos, sua implementação, os agenciamentos rizomáticos contidos nesses documentos e a discutimos participação docente na construção do Currículo da Cidade.

No quarto platô, partimos do princípio da multiplicidade para pensar os caminhos analíticos da pesquisa, os agenciamentos, as linhas de forças e a compreensão de como os três professores de educação física incorporam os princípios do Currículo da Cidade e os expressam em suas práticas cotidianas. No quinto platô, discutimos a tese, analisando o sistema reprodutor partenogênese, seus efeitos na prática docente e a articulação com o princípio rizomático da decalcomania e discutimos a criação do conceito de partenogênese escolar.

No sexto platô, focamos na partenogênese escolar como ferramenta política e pedagógica, uma alternativa para pensar uma educação física orgânica e que gere vida, discutindo sobre os corpos sem órgãos, as micropolíticas, a defesa do currículo Cultural de Educação Física e a utilização da prudência como ferramenta pedagógica. Por fim, tecemos as considerações provisórias rizomáticas e mencionamos os efeitos do Currículo da Cidade na prática docente.

Vale ressaltar que o presente estudo é um convite ao pensamento múltiplo e heterogêneo, experimentando-se outras formas de adquirir o conhecimento, principalmente por meio da utilização da cartografia como metodologia que permite olhar para os encontros e vivenciar os agenciamentos daquilo que nos acontece enquanto pesquisadores. De acordo com Bondía (2002), a experiência é o que nos toca, o que nos passa; aquilo que nos acontece, possibilitando-nos parar para pensar e olhar mais devagar, sentindo e cultivando a atenção com delicadeza.

Esperamos que esta tese possa contribuir para repensar uma educação orgânica, pulsante, alegre e que potencialize vidas nos espaços, com novas possibilidades abertas de fluxos, reconstruindo novos lugares e modos de pensar o currículo e a prática docente. Do mesmo modo, nosso intento é que a escola possibilite encontrar caminhos nômades²⁰, a fim de que as multiplicidades se agenciam pelos extratos e tensões com os territórios, relacionando-se na estrutura escolar de modo pulsante.

²⁰ Nômade é aquele que se territorializa na desterritorialização, ou seja, encontra seu modo de viver não em um fundamento incondicional, mas no próprio devir. Não espera chegar a nenhum lugar; está sempre de passagem, em percurso; concomitantemente chegando e partindo.

Sendo assim, a relevância desta tese para o desenvolvimento científico, está relacionada a metodologia, cartografia²¹ como mapas abertos, utilizando a metáfora do rizoma e dos agenciamentos na construção do conhecimento múltiplo e horizontal, distanciando-se, portanto, de metodologias clássicas estruturadas em hipótese, tese, antítese e síntese. Tecnicamente, este trabalho se faz a partir dos acontecimentos, isto é, vivendo a experiência do cartógrafo naquilo que acontece, sem a intenção de buscar respostas prontas; apenas percorrendo os caminhos incertos da pesquisa. Na escola pesquisada, houve diálogo e intervenção com os agentes envolvidos, o que possibilitou a construção de mapas coletivos; e os resultados do estudo podem influenciar culturalmente as reflexões dos futuros projetos desenvolvidos na unidade escolar e socialmente pode ser instrumento de análise da prática escolar a partir do currículo, contribuindo para a discussão educacional acerca da temática.

A originalidade do trabalho está justamente no plano de imanência, ao apresentar a criação do conceito partenogênese escolar, em articulação com o sistema reprodutor do escorpião amarelo para pensar a educação, além da criação e inovação de vídeos com QR Code sobre os efeitos na prática docente atrelados à tecnologia, também merece destaque a utilização da metodologia/referencial teórico na área da educação física que é pouco utilizado, outro ponto a ser mencionado é que no sexto platô, apresentamos ferramentas pedagógicas possibilitando caminhos para se trabalhar uma educação física que possibilite a potencialidade do viver, e além disso, acrescentamos ao fato, que o estudo foi realizado numa escola não antes pesquisada.

Para finalizar, retomamos outro pensamento nietzschiano, da obra *Humano, demasiado humano*.

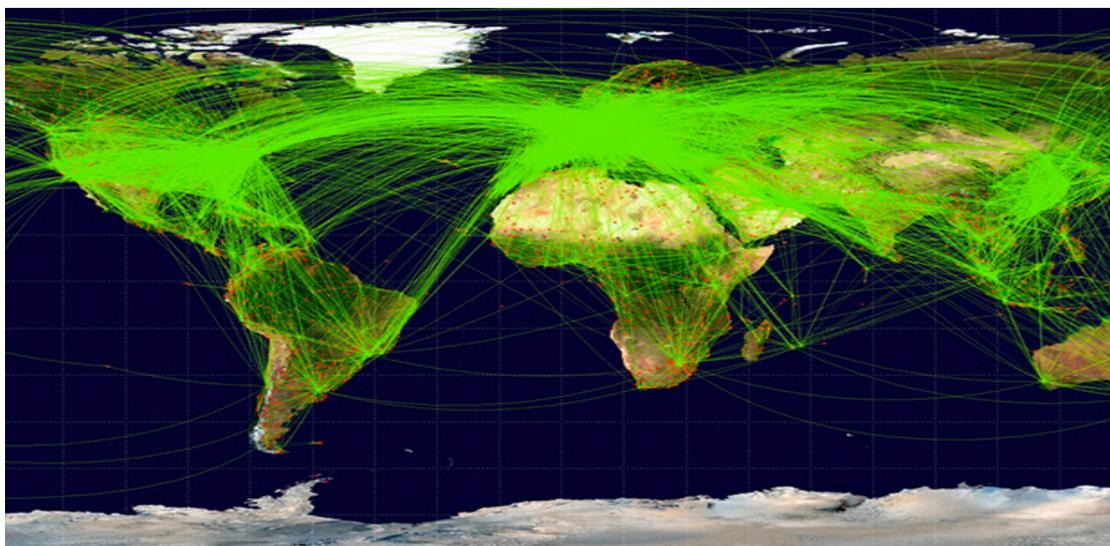
A jovem alma é sacudida, arrebatada, arrancada de um golpe - ela própria não entende o que se passa. Um ímpeto ou impulso a governa e domina; uma vontade, um anseio se agita, de ir adiante, aonde for, a todo custo; uma veemente e perigosa curiosidade por um mundo indescoberto flameja e lhe inflama os sentidos (Nietzsche, 2000, p.3).

²¹ No campo daqueles que discutem a filosofia da diferença, não há um consenso se a cartografia é um método ou uma atitude ética na pesquisa. Nesta tese, assume-se a defesa enquanto método de pesquisa.

É preciso abandonar o terreno da moral e da metafísica e seguir novos caminhos, como a possibilidade do experimento, da coragem de um espírito livre, criando um deserto e povoando-o com a vida, dotada de vontade de potência.

1 CARTOGRAFANDO E CONSTRUINDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Mapa : Ilustração simbólica do fluxo aéreo mundial



Fonte: WikiCommons, 2009.

1.1 Princípio da cartografia

O mapa escolhido para este platô tem relação com as linhas aéreas e com o fluxo de aviões pelo mundo, articulando-se com o 5º princípio rizomático, denominado cartografia. Esta última apresenta sempre múltiplas entradas, numa pluralidade de linhas, tal como ocorre no tráfego aéreo, que pode ser alterado a cada momento devido a vários fatores — por exemplo, número de voos, velocidade, tempo climático, horários, imprevistos, mudança de destino — formando novos mapas cartográficos.

A cartografia é um recurso metodológico que vem ganhando forças no campo acadêmico nos últimos anos, principalmente na área da educação. Na educação física, esse crescimento é mais discreto, porém com uma produção significativa, baseada no conceito defendido por Gilles Deleuze e Félix Guattari em seu livro *Mil Platôs* (1995).

Ao realizar uma busca no portal da Capes Periódicos, encontramos, tomando-se como intervalo temporal os anos de 2006 a 2021, um total de novecentos e trinta e cinco (935) trabalhos utilizando a metodologia cartografia, esse número diminui significativamente cento e trinta e seis (136) trabalhos referentes à cartografia no âmbito do componente curricular em foco, por meio das palavras-chave: cartografia e educação física. Chancelados pelo Grupo de

Estudo de Educação Física Escolar (GPEF), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), e acerca da cartografia e do currículo cultural de educação física, localizamos as contribuições; Borges (2014); Gheres (2019); Vieira (2020); e Bonetto (2021).

1.2 Revisões de literatura: trabalhos que versam sobre a cartografia

A fim de selecionar os trabalhos da revisão de literatura, pesquisamos teses publicadas de 2013 a 2023. O recorte teve como referências estudos mais recentes, que se ocupavam da cartografia como metodologia. A busca iniciou no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por meio do descritor “cartografia”. Em seguida, realizamos a leitura dos resumos desses estudos, e os escolhidos constam do quadro a seguir.

Quadro 1: Trabalhos que versam sobre a cartografia

Ano	Título	Autor	Universidade
2016	Pedagogias Culturais – uma cartografia das (re)invenções do conceito	Andrade, Paula Deporte de	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. UFRGS
2017	Entre Deleuze, Guattari e o currículo: uma cartografia conceitual (2000-2015)	Caffagni, Lou Guimarães Leão	Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. FEUSP
2020	Cartografar na educação básica pública em reforma: linhas pela internacionalização do currículo como plano de imanência	Bona, Camila Thaisa Alves	Universidade do Vale do Itajaí. Univali
2020	Currículos: redes de conversações e ações complexas tecidas nos entre-lugares dos encontros/negociações seme-escolas como possibilidade de criação de movimentos de resistência à BNCC	Vargas, Cristina Lens Bastos de	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Ufes
2020	Cartografia dos movimentos de resistências na universidade: possibilidades de	Pessoa, Helen Moura	Universidade Federal do

Ano	Título	Autor	Universidade
	agenciamentos da máquina desejante ambiental		Espírito Santo, Vitória. Ufes
2021	Cartografia dos afetos: ou da alegria como experimentação política da gestão inventiva nos territórios crianceiros	Lobos, Juliana Paoliello Sánchez	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Ufes

Fonte: Elaboração própria.

Andrade (2016) discute a construção de uma cartografia que permite pensar as possibilidades do conceito na educação como ferramenta teórica. A pesquisa ancorou-se no referencial pós-estruturalista e nos estudos culturais. A investigação mostrou que existe um processo de (re)invenção e hibridização do conceito cultural na educação entre os estudos culturais e os estudos Foucault anos. Nessa cartografia, foi possível observar como o conceito de pedagogias culturais têm auxiliado a problematização, diversificação e ampliação do entendimento sobre a pedagogia e a relação com a vida social.

Caffagni (2017), por sua vez, apresentou uma cartografia produzida a partir da filosofia da diferença, utilizando os conceitos deleuze-guattarianos no campo do currículo. A investigação se concentrou no modo como tais conceitos se propõem a modificar a forma de pensar, pesquisar e escrever a pesquisa sobre o currículo. O autor lançou mão da cartografia como metodologia, analisando as noções de conceito e de filosofia, expondo os resultados quantitativos e buscando elementos da crítica ao currículo da diferença, mapeando a produção conceitual nas pesquisas relacionadas a currículo, território, imagem e filosofia da diferença.

Como resultados, verificou-se que, apesar das inúmeras contribuições relativas ao currículo e à filosofia da diferença, há alguns pontos frágeis, destacando-se a oposição que estrutura o pensamento a partir de dimensões opostas entre modernidade, controle e técnica, de um lado, e rizoma, liberdade e criação, de outro lado. Em contrapartida, acreditamos que a filosofia da diferença não propõe um pensamento binário entre as teorias estruturais e pós-estruturalistas, mas critica como um pensamento clássico pode, muitas vezes, excluir outros modos de pensar, além de atender às hierarquizações no modo de viver. Vale lembrar que o pensamento pós-moderno possibilita ponderar a partir daquilo que está estruturado, usando o conceito de desconstrução que, segundo Derrida (2004), não significa destruição, e sim uma maneira de refletir sobre o processo de transformações históricas, questionando o passado mediante fato e evidência para construir o futuro.

Bona (2020), por sua vez, propôs a utilização da cartografia visando a traçar linhas de fuga discursiva das reformas educacionais, problematizando a hegemonia e valendo-se da intencionalidade do currículo como plano de imanência. Os capítulos foram organizados para cartografar a escola e narrar a máquina, problematizando a produção discursiva da hegemonia, contando aquilo que acontece e criando outras cartografias. As linhas de fuga foram os fatores de desordem construídos a partir dos corpos subalternos, que ocupam a máquina técnica/normas escolares, passando por esses corpos, marcando-os e desestabilizando-os. Conclui-se o percurso com o conceito de sabotar-parodiar, proposto pela autora no sentido de possibilitar outros caminhos e discursos. Entre eles, destacam-se ações estratégicas, na tentativa de criar um arranjo entre macro e micropolítica. Ademais, propõe-se um encontro da modalidade e dá molecularidade, cartografando, na educação básica pública, as reformas por meio das linhas na internacionalização do currículo como plano de imanência.

Vargas (2020) discutiu os currículos como redes de conversações e ações complexas, tecidas nos entrelugares dos encontros/negociações seme-escolas, como possibilidade de criação de movimentos de resistência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa partiu da cartografia como metodologia coletiva, em rede de conversações, desafiando a pensar que os processos curriculares vão além de matrizes prescritivas e centralizadoras. Entendeu-se que é possível resistir, subtraindo as relações de forças no campo do poder, entrando em relação com outras forças na resistência contra o modelo hegemônico da BNCC. Mais especificamente, trata-se de resistir vislumbrando uma percepção que valorize o docente, escapando de práticas de conhecimentos preestabelecidos e de fixação de sentidos para construir redes em conversações, pensando em uma educação/escola que crie e invente existência própria em múltiplas possibilidades de transgressão, em relação aos modelos descritos no documento em foco.

Já Pessoa (2020) buscou produzir uma cartografia dos movimentos de resistência no *campus* sul da Universidade Federal do Espírito Santo, ressaltando uma máquina ambiental como máquina desejante, que pode produzir subjetivações, promover agenciamentos e criar perspectivas nas relações, problematizando e produzindo fluxos desejantes na universidade entre as linhas de desterritorialização/reterritorialização da máquina desejante ambiental. A pesquisa propôs caminhos nas construções coletivas e possíveis revoluções moleculares em movimentos na busca por desenvolver conexões com a cultura, locais, redes de

compartilhamento e saberes. Defende-se que os movimentos pesquisados podem criar potências no agir, sentir, imaginar e pensar, sugerindo a criação de currículos nômades, nas possíveis tentativas de recriar a capacidade de pensar e agir juntos.

Lobos (2021), a seu turno, utilizou a cartografia em composição com o cotidiano escolar, experimentando, confabulando e partilhando-a como potência para tecer um bordado-tese, com os gestos sensíveis de uma gestão em devir. A investigação possibilitou um deslocamento na produção de sentidos, na criação de mundos em redes de afetos ao encontro de campos de força constituídos pelas crianças, docentes, pedagogas, merendeiras, serventes, auxiliares administrativos, estagiários, família, gestores, isto é, por toda a comunidade escolar. O bordado-tese, em seu devir-tecelã, é um *com-vitae* a movimentar o pensamento sobre a alegria como potência política na gestão inventiva dos territórios crianceiros, buscando nos possíveis a afirmação da vida. Observa-se, nas pesquisas apresentadas, que a utilização da cartografia enquanto metodologia possibilitou criar caminhos no coletivo, no tecer comunitário, na afirmação da vida, e esses caminhos não são predeterminados, evidenciando que ela se faz cartografando o local pesquisado. Outra observação é que essa metodologia possibilita o deslocar, o reinventar e o hibridizar, criando outras maneiras de pensar a educação e o currículo por meio da utilização dos conceitos deleuze-guattarianos. Para uma melhor compreensão, discutimos a seguir os mapas, o agenciamento e as linhas deleuze-guattarianas.

1.3 Mapas rizomáticos, agenciamentos e linhas deleuze guattarianas

Mapa é um conceito utilizado por Deleuze e Guattari (1995) como um princípio de cartografia; um mapa é aberto e performático. Deve ser produzido e construído; é sempre desmontável e se liga a múltiplas entradas e saídas.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparada por um indivíduo, um grupo, uma formação social, pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou uma meditação. (Deleuze; Guattari, 1995, p.30).

O mapa está atento aos acontecimentos e faz parte do rizoma que, por sua vez, é composto pelos seguintes princípios: de conexão e de heterogeneidade; de multiplicidade; de

ruptura assignificante e de cartografia. Nele, nem se começa, nem se conclui; está sempre entre as coisas — inter-ser — e seu plano de composição se constitui de platôs que atravessam e formam territórios e graus de desterritorialização por meios dos vetores. Os autores, ao explicar o conceito de rizoma, ilustram a diferenciação entre uma árvore, que está sempre fixa a um ponto ou à raiz, ao contrário do rizoma, isto é, cadeias semióticas de toda a natureza, conectadas por codificações diversas. Contrário à perspectiva arbórea de estrutura do conhecimento, na metáfora do rizoma, os caules são entrelaçados, remetendo à construção do conhecimento múltiplo e horizontalmente, rompendo com a rigidez e linearidade dos saberes.

Outro conceito criado por Deleuze e Guattari (1995) foi o agenciamento, entendido como um dispositivo no qual existem dois eixos, horizontal e vertical, e cada eixo tem duas partes. Na horizontal, relaciona-se ao conteúdo, agenciamento maquínico e corporal, relativo às afecções, ao espaço dos corpos e à expressão; trata-se de um agenciamento coletivo de enunciação e ligado à produção discursiva. Já na vertical, estão os territoriais, que o estabilizam e o fixam; do outro, os picos de desterritorialização, em que ocorrem processos de transmutação e de criação.

O agenciamento é uma máquina rizomática produzida em uma mistura de forças; consiste em um choque de vetores e linhas com diferentes intensidades, nos quais ocorrem operações de disposições corporais e de produção de enunciados numa polaridade, provendo constância, enquadramento e potencial de fluidez, escape, produção e fuga. “[...] é possível dizer, que o agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. O agenciamento [...] pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e um acontecimento e entre duas ou mais pessoas” (Bonetto; Neira, 2018, p. 5).

Além disso, está relacionado ao conteúdo, à expressão, aos territórios e aos picos de desterritorialização, ocorrendo no encontro da natureza consigo mesma e não se reduzindo ao que é humano. Pensar dessa forma é entender que ele acontece não apenas pelo coletivo de enunciação (subjetivação), mas como corpos que combinam, produzem, ligam, conectam e compõem movimentos. Deleuze e Guattari (1995) são críticos da perspectiva antropocêntrica e trabalham em óptica ontológica e imanente. Os estudiosos capturam os encontros da etologia para exemplificar a relação da vespa com a orquídea, da aranha com a mosca, e esses atravessamentos são provocados pela variação dos movimentos dos corpos, das forças na

desterritorialização, visto que a natureza não é algo dado em si; ela está em constante transformação.

As linhas apresentadas por Deleuze e Guattari (1995), que compõem nossas relações, são assim definidas: linhas de segmentaridade molar/duras, características dos grandes conjuntos molares ou estratos que impõem modos rígidos de pensar — arborescente, binária, circular e segmentada; linhas de segmentaridade molecular/flexíveis, caracterizadas por relações que compõem elementos rizomáticos e fluxos; e linhas de fuga/escape, definidas por uma ruptura com os estratos. Conhecê-las não significa fazer uma hierarquização entre elas, em razão de sermos atravessados por todas as linhas e cada um tem seus perigos. “E seria um erro acreditar que basta tomar, enfim, a linha de fuga ou de ruptura. Antes de tudo, é preciso traçá-la, saber onde e como traçá-la. E depois ela própria tem seu perigo, que talvez seja o pior” (Deleuze; Parnet, 1988, p. 112).

Nessa perspectiva, a palavra-chave no manejo das linhas é a prudência; com ela, evita-se cair no microfascismo e impedem-se alguns perigos: “[...] as precauções a serem tomadas para amolecê-la, suspendê-la, desviá-la, miná-la testemunham um longo trabalho que não se faz apenas contra o Estado e os poderes, diretamente sobre si” (Deleuze; Parnet, 1998, p.112). Refletindo sobre os agenciamentos que atravessam o currículo e o manejo das linhas, surge a questão: Qual tipo de agenciamento se acoplou à educação e nela se quer? Nesse sentido, é necessário conectar-se a uma educação afirmativa de potência.

Bonetto e Neira (2018), fundamentados na teoria filosófica deleuze-guattariana, acrescentam a noção de agenciamento para se pensar a educação, já que ela é cercada de linhas entrecruzadas:

Algumas molares (as leis educacionais, as regras e normas do regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico), outras moleculares (a cultura dos alunos, seus desejos, atitudes, falas, as disposições espaciais, temporais e os princípios pedagógicos) e, por fim, as linhas de fuga, que, sendo efêmeras, passam pela “escrita-curriculo” como acontecimentos e agenciamentos inesperados, destrutivos e criadores (Bonetto; Neira, 2018, p. 1).

Os autores trazem o conceito de escrita-curriculo, entendendo que as escolas têm suas intencionalidades e estão vinculadas à função social e às legislações educacionais, atravessadas por linhas. Dessa maneira, não seria um *laissez-faire* tampouco um currículo anárquico, que não segue as regras e as leis. Pensar na escrita-curriculo seria como um rizoma, aberto para conexões, sem buscar o início ou o fim, mas apenas o meio, ocorrendo

nas heterogeneidades múltiplas, nas territorializações, nas experiências contingenciadas, provisórias e efêmeras, bem como no espaço-tempo escolar.

Os agenciamentos e suas linhas deleuze-guattarianas podem nos ajudar a pensar o currículo, percebendo que elas são atravessadas por diversas forças, intensidades e vetores. Estes, por sua vez, ora constroem e mantêm, ora destroem e violentam por meio das linhas duras e cruéis que perpassam a educação. A seguir, apresentaremos algumas pistas de como cartografar.

1.4 Cartografia se faz cartografando: algumas pistas.

Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. (Manoel de Barros, 2016).

Passos, Kastrup e Escóssia (2009) sugerem pistas do método da cartografia, apresentadas em oito artigos que têm impulsionado a disseminação da metodologia no campo acadêmico, com base em um conjunto de linhas rizomáticas, com o intuito de desenvolver e coletivizar a experiência do cartógrafo. Em vez de regras, são propostos guias ao pesquisador, como referências e manutenção de abertura e calibragem ao longo do percurso investigativo.

Na primeira pista, Passos e Benevides (2009) defendem a intervenção como caminho, investigando-se e conhecendo-se, uma vez que não há neutralidade entre o sujeito e o objeto. O conhecimento é, portanto, ético-político; ocorre no processo²² da experiência, caminha com o objeto e se constitui no caminho.

Para Kastrup (2009), na segunda pista, a cartografia é um processo e não representa um objeto. Trata-se de um método processual, não no sentido histórico, mas de entender o processo, que não se esgota na produção histórica. Está mais próximo do presente e da geografia, sendo um estudo das transformações e forças que atuam na sociedade, uma vez que o mundo é constituído por formas (sujeito, território) e forças (movimento), num movimento constante do presente. Analisa a sociedade, em constante movimento e transformação, bem

²² Entendemos o processo como processualidade, ou seja, estamos no cerne da cartografia. Refere-se ao início uma pesquisa cujo objetivo é investigar processos de produção do currículo e os efeitos na prática docente.

como as intervenções e o tempo, que produzem transformações e têm pontas soltas e linhas emaranhadas.

A pesquisa cartográfica convive com a incerteza e a sustentação de problemas; trata-se de um trabalho lento, onde cartografar é acompanhar o processo, sendo necessário analisar as pontas soltas, que não têm relação com a política de representação. Consiste em uma pesquisa implicada e nunca neutra; assim, transforma e inventa o mundo, afetado, a seu turno, por tais encontros.

O cartógrafo se forma cartografando, problematizando, saindo da intelectualidade, como um processo de inversão. Kastrup (2009) apresenta quatro variedades da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. O rastreio consiste em acompanhar mudanças de posição, velocidade, aceleração e ritmo; é a localização de pistas (abertas e sem foco), de signos e processualidade. Com relação ao toque,

[...] pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade. Sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que possui diversas que esta possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado. Através da atenção ao toque, a cartografia procura assegurar o rigor do método sem renunciar à imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência do processo de investigação *ad hoc* (Kastrup, 2009, p.43).

O pouso indica uma parada, uma espécie de *zoom* na percepção auditiva, visual ou de outra natureza; o novo território se forma, e a atenção muda o foco. “Quando a atenção pouso em algo nessa escala, há um trabalho fino e preciso no sentido de um acréscimo na magnitude a na intensidade, o que concorre para a redução do grau de ambiguidade da percepção” (Kastrup, 2009. p.44). Nesse sentido, há uma reconfiguração da observação do olhar do cartógrafo.

O reconhecimento atento é o quarto gesto proposto pela autora, em que o posto é obrigado quando se exige determinado tipo de atenção, ocasionada por alguma ação inesperada ao longo do processo, por meio do qual se produz conhecimento. O conceito de reconhecimento atento revela que ele não se dá de forma reta, linear e única, mas se faz do encadeamento, associando as ideias a círculos. Enfim, o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção.

Para Bastos e Kastrup (2009), a terceira pista seria cartografar acompanhando os processos inventivos e de produção de subjetividades. Nesse caso, o intuito da cartografia é mapear o território e perceber as forças que se movem durante o processo, aproximando-se do campo como estrangeiros explorando olhares, escutas, gestos e ritmos.

A pista quatro, defendida por Kastrup e Barros (2009), concerne a movimentos e funções dos dispositivos na prática cartográfica. De acordo com as autoras, é necessário estabelecer, nos percursos, os dispositivos que oportunizem acompanhar a produção de subjetividade. Mobiliza-se, pois, a indicação deleuziana de desembaraçar as linhas que compõem os processos de criação e trabalho do investigador, quais sejam, linhas de exposição, enunciação, força e subjetivação. Ademais, indicam as características de regularidade no funcionamento de dispositivos na cartografia — a articulação da repetição e a variação — e as duas dimensões indissociáveis — a pesquisa e a invenção.

A pista cinco, apresentada por Escóssia e Tedesco (2009), trata do coletivo das forças como plano de experiência cartográfica. Destaca-se a cartografia como prática de um plano coletivo de forças na noção do conjunto transindividual, definido pelas ciências humanas e sociais para as práticas de pesquisa e as de natureza empírica, como estratégia ao exercício do conceito de conjunto e como plano efetivo de experiência do conhecer e fazer. Sendo assim, cartografar é analisar essas forças que se misturam no plano da pesquisa.

Passos e Eirado (2009), na sexta pista, abordam a cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. Para tanto, apresentam três ideias que compõem o plano de pesquisa: a transversalidade, a implicação e a dissolução do ponto de vista do observador. A primeira expressa uma dimensão da realidade na comunicação, experimentando o cruzamento de várias forças na multiplicidade e fazendo variar os pontos de vista. Ser atravessado pelas múltiplas vozes comunicacionais deve ser pensado sob a base de uma comunidade, ou seja, de um ser comum.

O procedimento da análise das implicações cria o constrangimento para quem defende a neutralidade; o pesquisador no limite já não se percebe nem no interior, nem no exterior da realidade estudada, pois, na análise da aplicabilidade, há uma crítica, e o conhecimento se faz pela dissolvência no plano do coletivo. Esta última, por sua vez, corresponde à possibilidade de habitar a experiência do observador, sem estar atrelado a nenhum ponto de vista; inclusive, cabe-lhe dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação. Para

realizar a tarefa na posição de observador, o cartógrafo lança-se na experiência acompanhando os processos de emergências, e é pela dissolvência do ponto de vista que guia sua ação. Os autores se preocupam em mostrar que a recusa do objetivismo positivista não deve presumir a participação de interesses, crenças e juízos do pesquisador, concluindo que o objetivismo e subjetivismo são duas faces da mesma moeda.

Cartografar é habitar um território existencial. Essa afirmação constitui a pista sete, de Alvarez e Passos (2009), que, por meio de um relato sobre a capoeira, ressaltam a importância da imersão do cartógrafo no território e em seus signos. A pista oito, por fim, contempla a escrita de textos de pesquisa, preconizando uma política de narratividade. Assim, Passos e Benevides (2009) defendem a ideia de que a cartografia, como metodologia, exige uma mudança das práticas de narrar.

Ao longo das oito pistas, os estudiosos procuram deixar claro que, na qualidade de método, a cartografia não é um conjunto de regras a serem aplicadas. Ademais, a aprendizagem cartográfica se faz na prática de cartografar, utilizando-se da sensibilidade ao campo das forças e de um cultivo da atenção voltada à problematização, ambos imersos no curso dos acontecimentos.

A cartografia foi, portanto, o recurso metodológico aqui adotado, para além de um pensamento geográfico de representação da superfície terrestre, cujo produto é o mapa. Utilizamos o conceito cartográfico para entender os mapas discursivos, os afetos e encontros presentes na escola, “visando acompanhar um processo, deter-se em acontecimentos que se tornam visíveis, ponderá-los, ir além, atrás de novos encontros, pensar sobre eles, sentir suas afecções. Investigar um processo de produção, e não uma representação de objeto” (Bertussi, et. al., 2011, p.317).

Ao cartógrafo, interessa saber o quanto a vida tem encontrado canais de efetivação, buscando sustentá-la em seus movimentos de expansão. O pesquisador lida com uma modalidade investigativa que se vê diante de diferentes formas de interpretações da vida e do senso comum, com significados variados, atribuídos pelos participantes às suas experiências e às potências dos encontros, e tenta mostrar esses significados e seus múltiplos discursos ao leitor.

Desse modo, a processualidade da produção dos encontros interessa muito mais do que o produto. Se aposta no acolhimento dos fatos do cotidiano, com vistas a inventar formas de

compreensão e dar visibilidade às produções de vidas e mundos que tenham a ver com o problema de pesquisa. O desejo é o de cartografar, explorar a geografia dos afetos, como afirmam Bertussi *et al.* (2011), possibilitando a expressão das intensidades. Sobre elas, Rolnik (2007, p. 12) sublinha que "o que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades, buscando expressões".

A pesquisa cartográfica exige um trabalho de escuta sensível, o que pressupõe uma proximidade com pessoas, situações e caminhos. No caso da pesquisa do processo educativo, descreve-se tudo o que envolve o espaço escolar, os acontecimentos e suas linguagens, criando mapas discursivos da localidade, espaços físicos, materiais utilizados, formação docente, educandos, funcionários, intervalos, pátios, ajuntamentos, festas, público-alvo, projetos desenvolvidos, participação da comunidade e outros aspectos que fizerem parte do cenário, fazendo com que o leitor se sinta no local pesquisado (Rolnik, 2007).

Uma das vantagens consideradas nessa metodologia é a possibilidade de fornecer uma visão profunda, concomitante e integrada de uma realidade social complexa, isto é, composta de muitas variáveis. Ademais, não se seguem padrões fixos, e as técnicas de observação são formuladas conforme o contexto da pesquisa. A seguir, informamos como foram construídos os mapas.

1.5 Construção coletiva dos mapas da prática docente

Como aponta o título desta subseção, os mapas foram construídos coletivamente. Para tal, valemo-nos de mapas para registrar o território sobre o currículo e sua consolidação na cidade de São Paulo. Nesse percurso, dialogamos com professores, produzimos diálogos a partir dos acontecimentos, anotamos gestos, olhares, sensações e tudo o que acontecia no ambiente. Em síntese, nosso olhar estava atento na intenção de buscar determinadas informações e aprender com o próprio caminhar do cartógrafo.

Mesmo sem saber aonde chegaríamos, a construção dos mapas rizomáticos se consolidou com levantamento de registros e de acordo com as observações dos conceitos de agenciamentos e linhas de forças que atravessam a prática escolar. O plano de trabalho consistia em ampliar inicialmente as leituras realizadas até o momento sobre o tema, dialogando com os referenciais e métodos propostos nas disciplinas cursadas. Por fim, pretendíamos desenvolver discursivamente a análise e as avaliações finais, com o intuito de

refletir a respeito de uma discussão tão relevante para o contexto educacional, principalmente no que tange às práticas pedagógicas.

Assim, fragmentos de discursos, imagens, expressões, relatos, currículo, registros e reflexões de práticas constituem elementos em torno dos quais foram construídas reflexões, despertando dúvidas ou reafirmando convicções. Vale lembrar que, ao longo do trabalho, estavam previstas: reuniões para discussão com o orientador; exposição pública dos resultados da pesquisa, a partir da participação em congressos, seminários e encontros de pesquisa na área de educação; elaboração e publicação de artigo e/ou demais trabalhos escritos, tendo em vista os resultados obtidos.

1.6 Iniciando o caminho metodológico

Experimental é se deixar afetar pelos encontros com a vida, com as forças que nos atravessam rotineiramente e nos arrastam para outros lugares, que instauram um caos interior, que nos provoque de tal forma que seja insustentável retornar para o lugar anterior, para o que se era. Experimental é se abrir aos encontros, deixar que algo passe, repasse, transpasse..., que faça a vida se abrir em multiplicidades, na diferença (Britto; Costa, 2020, p.07).

A cartografia enquanto caminho metodológico possibilita a experimentação, não como uma simples redução de protocolos científicos; talvez ela esteja atrelada a certo empirismo capaz de possibilitar a fabulação de conceitos, brincando, experimentando e explorando o não vivido e o não pensado num território desconhecido. A experimentação seria um processo vital oportunizado pelos encontros de forças e afetos, numa experiência estética sensível.

Adentrando esse caminho desconhecido e com objetivo de compreender como professores de educação física, que atuam no ensino fundamental, incorporam as orientações do Currículo da Cidade e as expressam em sua prática cotidiana, relatarei brevemente o início da experiência na pesquisa de campo.

Em meados de 2022, entrei em contato, via *e-mail*, com duas Diretorias Regionais de Ensino da cidade de São Paulo, a de Campo Limpo e a do Butantã. Na ocasião, enviei o projeto e a documentação comprobatória da pesquisa de doutorado, solicitando a autorização para a realização da pesquisa de campo. No mesmo ano, recebi a autorização para realizar a pesquisa em Campo Limpo, porém, por motivos de localidade e acesso, decidi aguardar a resposta da Diretoria Regional do Butantã. Após alguns meses, no início de 2023, obtive uma resposta solicitando a entrega de novos documentos. Durante esse processo — e como já tinha

a autorização da Diretoria Regional de Campo Limpo —, encaminhei um questionário a alguns professores de educação física a fim de mapear, mesmo que inicialmente, o processo da implementação do Currículo da Cidade e a participação deles nesse processo. Naquele momento, obtive 20 respostas²³.

Voltando à autorização, encaminhei os documentos à Diretoria do Butantã, porém a análise demorou e, em setembro de 2023, recebi um *e-mail* dizendo que o projeto estava em análise no setor pedagógico e, logo em seguida, no mesmo mês, fui informada de que o processo havia sido autorizado pela Diretoria Regional do Butantã, enviado à escola escolhida — a Emef Maria Alice Borges Ghion — e aguardava a autorização da diretora. Liguei em seguida na escola e consegui a autorização para iniciar a pesquisa no início de outubro do mesmo ano, como mostra o próximo quadro.

Quadro 2: Calendário da pesquisa de campo

Emef Maria Alice Borges Ghion
Períodos: Manhã- Ensino Fundamental II e Tarde-Ensino Fundamental I Horários: 9h às 12h e das 13h às 16h
Durabilidade: 02/10/2023 até 18/12/2023 (todas as segundas-feiras)
Total de 11 dias e 66 horas de pesquisa de campo

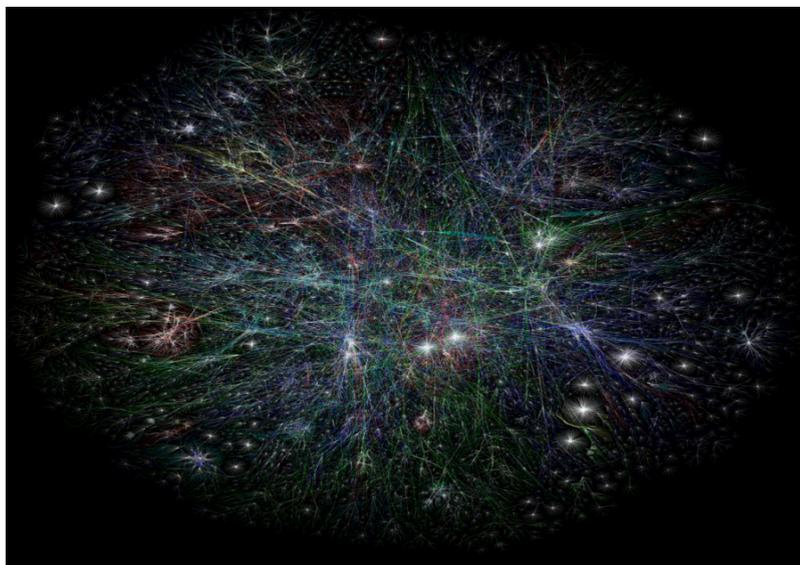
Fonte: Elaboração própria.

Em suma, neste platô, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos, discorremos sobre o princípio da cartografia e a criação de mapas analíticos e relatamos o percurso inicial do processo de doutorado. A seguir, analisamos a macropolítica educacional, com destaque para a influência nos currículos e na prática docente.

²³ Durante esse processo, tive receio de não conseguir autorização em tempo hábil da Diretoria Regional do Butantã. Por isso, como já tinha autorização da Diretoria Regional de Campo Limpo, elaborei um questionário via Google Docs, para compreender inicialmente como os professores articulavam o Currículo da Cidade em suas práticas. Esse questionário foi encaminhado para vários professores de educação física, que atuam na rede municipal de ensino de São Paulo. Após a qualificação, foi sugerido, pelos professores da banca, que retirasse essa pesquisa, uma vez que já havia conseguido a autorização da escola do Butantã.

2 MACROPOLÍTICAS EDUCACIONAIS: INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO E NA PRÁTICA DOCENTE

Mapa 2: O mapa da internet



²⁴Fonte: Mapa da internet, 2023.

2.1 Princípios da conexão e de heterogeneidade

O mapa escolhido para iniciar esta seção mostra mais de 350 mil *sites* relacionados entre si, representados por círculos. O tamanho é determinado pelo tráfego, e as cores são representadas pelos países onde as páginas foram criadas, exemplificando o primeiro e o segundo princípios rizomáticos — conexão e heterogeneidade. No rizoma, qualquer ponto pode ser conectado a outro, tal qual um *link* leva a outro de forma heterogênea. O mesmo acontece nas macropolíticas educacionais e no currículo.

Este último não se fecha em si mesmo; mantém conexões heterogêneas com legislações, discursos, teorias, aprendizagens, práticas, subjetividades, controle e disciplina. O currículo está inteiramente ligado a essas ligações heterogêneas, relacionadas ao agenciamento das enunciações e ao conteúdo produzido pelas macropolíticas e micropolíticas educacionais, numa mistura de forças e intensidades que combinam, produzem, ligam, conectam e compõem movimentos.

²⁴ Disponível em: <http://internet-map.net/> Acesso em: 02/02/2024.

Os "Agenciamentos coletivos de enunciação"²⁵ funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos²⁶, e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos. Na lingüística, mesmo quando se pretende ater-se ao explícito e nada supor da língua, acaba-se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares (Deleuze; Guattari, 1995, p.14).

Num rizoma, será sempre necessário analisar a linguagem, descentralizando-se outras dimensões e outros registros. Uma língua não se encerra em si mesma senão em uma função de impotência. Ela sempre contém seus dialetos e variedades, assim como o currículo é influenciado pelas macros e micropolíticas. Isso posto, o objetivo deste platô é inicialmente contextualizar as macropolíticas²⁷ e sua influência no currículo e na prática docente, de maneira breve, porém necessária à compreensão das forças que mantêm as teorias do currículo e as influências no espaço composto pelo aparelho de Estado.

Antes de nos aprofundarmos em tais conceitos, retomamos a metodologia adotada: o cartógrafo precisa atuar no campo da experimentação acompanhando o processo. Por esse motivo, no presente platô, apresentamos as conexões e a heterogeneidade nos espaços liso e estriado das macropolíticas educacionais e a sua influência nos currículos e na prática docente.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (Kastrup; Barras, 2009, p.30).

O trabalho cartográfico, como já dito, não consiste em uma metodologia sem foco, tampouco em uma atitude de relaxamento; busca apenas uma aproximação do campo pesquisado, como o fazem os estrangeiros. De acordo com Kastrup e Barras (2009), na pista três, cartografar é acompanhar processos, explorar olhares e escutas, mobilizando a sensibilidade aos odores, gostos e ritmos. Partindo de tais premissas, emergem os seguintes

²⁵ Agenciamento coletivo de enunciação, sempre coletivo e relativo à produção discursiva que atua estabilizando e fixando os territórios.

²⁶ Agenciamento maquínico corporal, relativo às afecções/modificações dos corpos, ocorrendo picos de desterritorialização, transmutação e criação.

²⁷ Posteriormente, a partir do quarto platô, analisamos as micropolíticas e sua influência no currículo e na prática docente.

questionamentos: Quais são as forças das macropolíticas educacionais? Será possível tornar o aparelho de Estado em espaços lisos? Que território é este chamado escola? Como são organizados os espaços escolares?

2.2 Aparelhos de Estado: que espaço é esse?

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios. (Manoel de Barros, 2016).

Optamos por discutir o Estado enquanto aparelho, por sua capacidade de legislar, organizar e tributar, considerando-se a população de determinado território. O Estado procura organizar o espaço fechado e institucionalizado. As formas de captura utilizadas são a arrecadação de renda e a arrecadação do lucro e dos juros/impostos.

O Estado é, pois, um centro organizador e disciplinar, que busca eliminar tudo o que é indisciplinável, criando subjetividades dóceis e obedientes. Os fluxos, sejam eles quais forem, serão sempre cortados e centralizados. O espaço liso/nômade²⁸ e o espaço estriado/sedentário são conceitos criados por Deleuze e Guattari (1995), dos quais nos valem para dialogar com o presente platô. Esses espaços não são da mesma natureza: um deles desenvolve a máquina de guerra²⁹ (liso/nômade) e o outro é instituído pelo aparelho de Estado (estriado/sedentário).

Os espaços lisos e estriados são modos de distribuição de fluxos. Os segundos figuram como o entrecruzamento entre pontos fixos e linhas variadas, isto é, a procura da forma, ao passo que os primeiros representam o contínuo do movimento, tendo uma nova ponta solta.

Não significa de modo algum que o Estado ignore a velocidade; mas ele tem necessidade de que o movimento, mesmo o mais rápido, deixe de ser o estado absoluto de um móbil que ocupa um espaço liso, para tornar-se o caráter relativo de um "movido" que vai de um ponto a outro num espaço estriado. Nesse sentido, o Estado não para de decompor, recompor e

²⁸ O nômade se espalha como a grama se espalha, como o rio flui e como o universo se expande; caminha, corre, salta, voa. Seu modo de manifestação está se abrindo. Ele está constantemente cruzando platôs, atravessando as heterogeneidades! Toda barreira para o nômade é móvel, é um desafio. Todas as linhas existem para serem cruzadas.

²⁹ A máquina de guerra é um conceito criado por Deleuze e Guattari (1995), que consiste em uma produção contínua de afirmações e intensidades. Trata-se das multiplicidades em estado de livre associação, livre afirmação, manifesta através de fluxos, desvios, transformações e metamorfoses. Máquinas de guerra têm horror à captura e à unificação do aparelho de Estado. Elas procuram suas próprias conexões.

transformar o movimento, ou regular a velocidade. O Estado como inspetor de estradas, conversor ou permutador viário: papel do engenheiro a esse respeito (Deleuze; Guattari, 1995, p.50).

O Estado cria mecanismos para manter a centralização e torna os espaços estriados, institucionalizados, regrados e codificados, regulando-os com muros, leis e barreiras sociais. Tudo aquilo que ameaça sua estabilidade de certa forma será destruído. Sendo assim, não é permitido um espaço liso em sua estrutura, embora possa fazer uso da sua potência filosófica, científica e artística para disciplinar, codificar, controlar, apropriar-se das multiplicidades e predispor sobre elas conforme seu fundamento.

A escola institucionalizada pelo aparelho de Estado também³⁰ é um espaço estriado, que mantém mecanismos de controle e organização dos corpos. De acordo com Foucault (2014), tal qual a prisão, o quartel e o hospital, a escola é uma instituição de sequestro, tornando os corpos dóceis por meio da arte das distribuições, utilizando técnicas para colocar os indivíduos em espaço fechado, “O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar” (Foucault, 2014, p.140). Logo, disciplina-se por meio de filas e da organização de espaço serial e classificatório. Outra forma de controle é a atividade, mediante o rigor do tempo e as regulamentações temporais, atreladas a um conjunto de obrigações, programas, grades curriculares e a imposição do corpo na maneira de sentar-se e escrever. “E, por outro lado, o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos, impunham a todas as normas temporais, deveriam, ao mesmo tempo, acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude” (Foucault, 2014, p.152).

A organização das gêneses é outra forma de controle descrita por Foucault (2014). Nesse caso, as crianças são confinadas por séries durante certo tempo e a um mestre que deveria instruir e educá-las. “A colocação em série das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de caracterizar, portanto, de utilizar os indivíduos conforme o nível” (Foucault, 2014, p.157). O filósofo acrescenta que a disciplina produz, a partir dos corpos, o controle da composição das forças celular, orgânica, genética e combinatória. “E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve

³⁰ Entendemos a escola também como um espaço liso, onde se produzem diversas subjetivações que atravessam os corpos. O espaço liso heterogêneo, da multiplicidade, que ocupa um espaço sem medi-lo, cuja importância está na potência do sujeito e da vida. Essa instituição será analisada a partir do quarto platô.

manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza tática” (Foucault, 2014, p.164 - p.165).

A docilização dos corpos possibilita uma vantagem social e política para manutenção dos interesses da modernidade, pois enfraquece ou destrói os recursos vitais e torna os corpos mais produtivos. A escola, enquanto instituição, controla e domina os corpos e seus comportamentos divergentes, tentando manter a ordem e a disciplina. A instituição é organizada e pensada pelo Estado para manter a ordem e a estrutura, valendo-se do espaço estriado como um processo de organização e de separações. Por exemplo: separam-se em diretorias de ensino, regionais, departamentos específicos a fim de que fique tudo organizado e controlado. Os mecanismos coletivos de inibição, como descrito anteriormente por Foucault (2014), podem ser sutis e funcionar como micromecanismo.

Na visão de Deleuze (1992), estaríamos deixando a sociedade disciplinar, descrita por Foucault e estaríamos entrando na sociedade por ele denominada "sociedade de controle". Ela funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea.

São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. "Controles" é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operam na duração de um sistema fechado (Deleuze, 1992, p. 220).

O escritor norte-americano William Burroughs, no Colóquio Squizo Culture, de 1975, realizado nos Estados Unidos, asseverou que o controle é o novo monstro, contrapondo-se à sociedade disciplinar que operava pelo encarceramento, isto é, pelo confinamento do espaço fechado. Para Deleuze (1992), a disciplina dependia de alguma abertura, e foi preciso que os fluxos corresse pelos espaços; logo, a tendência da disciplina era tornar-se controle. A escola, por exemplo, na qualidade de instituição disciplinar fechada e estratificada, vai sendo substituída por empreendimentos de formação aberta e, dessa maneira, ocorre o controle contínuo externo. Enquanto o controle escapa das instituições, elas se tornam abertas, fluidas e mais poderosas, infiltrando-se sorrateiramente por todas as frestas, e isso ocorre devido à sociedade globalizada e informatizada.

A segurança, a tranquilidade, o equilíbrio homeostático dos estratos não são, portanto, jamais completamente garantidos: basta prolongar as linhas de fuga que trabalham os estratos, preencher os pontilhados, conjugar os processos

de desterritorialização, para reencontrar um plano de consistência que se insere nos mais diferentes sistemas de estratificação, e que salta de um ao outro (Deleuze; Guattari, 1995, p.89).

O Estado sempre contém, internalizada e institucionalizada, uma máquina de guerra. Seja por meio jurídico, seja por regimes de propriedade e cobrança de impostos, todo movimento de escape e desterritorialização carrega consigo elementos de reterritorialização, como veremos nas macropolíticas e na legislação educacional da era neoliberal³¹.

2.3 Macropolítica e legislação educacional na era neoliberal

Eu faço figa para essa vida tão sofrida. Terminar bem-sucedida. Luz do Sol é minha amiga. Luz da Lua me instiga. Me diga você, me diga. O que é que sara a tua ferida. Me diga você, me diga. Lucro. Máquina de louco. Você para mim é lucro. Máquina de louco (Canção de Baiana System, 2016).

Este subitem se faz necessário para compreender a normatização na educação brasileira. Mesmo que de maneira simplificada, acreditamos que auxilia a compreensão do objeto de estudo, identificando as forças que agem nos currículos e na prática educacional. Mais especificamente, permite-nos entender a macropolítica e perceber que somos todos segmentados por todos os lados e em todas as direções.

Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica. Consideramos conjuntos do tipo percepção ou sentimento: sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de micropercepções inconscientes, de afetos inconscientes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo (Deleuze; Guattari, 1995, p.99).

Rolnik (2018) apresenta uma análise do foco dos agentes em potencial, ou seja, o que os move, sua intenção, os critérios de avaliação das situações e os modos de operação e cooperação. Na macropolítica, o foco é visível e concentra-se nas relações de poder manifestadas não somente nas classes sociais, mas também nas questões de raça, gênero, sexualidade, religião e colonialidade. O objeto de luta engloba o Estado e suas leis, e os agentes estão relacionados apenas aos humanos nas relações de poder, tendo como intenção o

³¹ Conceito utilizado com base em Deleuze; Guattari, (1995) para pensar o neoliberalismo na imanência e subjetividade do indivíduo.

empoderamento do sujeito, buscando um Estado mais democrático. Como critério, a macropolítica se utiliza da moral, o que orienta as escolhas no campo social; os modos de operação ligam-se à negação, na luta contra a oposição e exploração, atuando na dialética. Quanto ao modo de cooperação, ele se dá pela reconhecimento indenitária, com vistas à construção programática de movimentos e/ou partidos políticos em torno de reivindicações de pautas anteriormente mencionadas.

No campo da educação, nas décadas de 1980 e 1990, houve uma discussão mais progressiva no Brasil, em virtude, inicialmente, da nova Constituição Federal (1988) e, posteriormente, da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996). Na ocasião, estabeleceram-se as premissas referentes à democracia, cidadania e liberdade de aprender e ensinar. A Carta Magna de 1988, em seus artigos 205 e 206, preconiza:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988).

Na década de 1990, ocorreu o processo de disseminação de ideias, valores e concepções neoliberais, com políticas de descentralização e municipalização. De acordo com Saviani (2009), o maior problema foi a não responsabilização do Governo Federal pelo financiamento da educação. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a municipalização, o Governo Federal teve pouca participação nesse financiamento. Com base nos preceitos defendidos pelo Banco Mundial, relativos à eficiência, produtividade, desempenho, qualidade e avaliação em larga escala, a educação acabou sendo impactada por esse discurso neoliberal.

A década de 1990 marcou um período de profundas modificações nos processos de institucionalização e de organização da sociabilidade no Brasil. Um amplo conjunto de reformas foi posto em ação como condição

necessária para as mudanças sociais pretendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Essas reformas – econômicas, da previdência, educacionais e do Estado – representavam no plano interno a atualização de um movimento maior, cuja origem pode ser tributada à crise de acumulação que atinge o capitalismo a partir dos anos 1970 (Carvalho, 2016, p.02).

De acordo com a LDB de 1996, cabe à escola educar os estudantes nos princípios democráticos, por meio de uma educação básica, formada pela educação infantil e pelo ensino fundamental e médio. No Art. 22, determina-se que a sua finalidade é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nessa organização, fica evidente a falta de responsabilização e financiamento do Governo Federal, ao qual compete apenas a fiscalização por meio de avaliações externas, normas e leis regulamentando o processo e a gestão da municipalização. Tudo isso ancorado num sistema de ensino tecnicista.

Esse ensino tradicional ainda predomina hoje nas escolas, se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais e criadas a partir de meados do século passado (Saviani, 2008, p.47).

Os anos 1990 também ficaram marcados pelas reformas do Estado no âmbito político, social, econômico e educacional. O Plano Diretor da reforma do aparelho de Estado (1995), elaborado pela equipe de Luiz Carlos Bresser Pereira³², foi apresentado à sociedade como necessário para reorganizar a administração e a burocracia do país. Foi inserido no discurso social democrático com viés gerencial, que propunha modernização, eficiência e qualidade nos serviços públicos. Com o político Fernando Henrique Cardoso na presidência, as políticas neoliberais ganharam destaque, e palavras como produtividade, eficácia, desempenho, qualidade e eficiência passaram a fazer parte do vocabulário da educação.

Em 1997 e 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou respectivamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental — da 1ª à 8ª série. O documento pretendia oferecer uma base comum nacional para o segmento e figurar como uma orientação para as escolas formularem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades e tendo como objetivo a formação para uma cidadania democrática, pautada no respeito às regionalidades culturais e políticas existentes no Brasil.

³² Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995).

O primeiro plano nacional de educação (PNE) foi sancionado pela Lei n.º 10.172/2001 e passou a vigorar entre os anos de 2001 à 2010. Estabelecia 295 metas organizadas em eixos, entre elas: a universalização do ensino fundamental e sua extensão para um período de nove anos; a educação de jovens e adultos (EJA); a redução das taxas de repetência e abandono escolar; a educação infantil; a implementação de piso salarial e planos de carreira aos trabalhadores da educação. O documento é reformulado a cada dez anos, traçando diretrizes e metas para a educação no país, com o intuito de que sejam cumpridas até o fim desse prazo.

Em 2006, o ensino fundamental teve a sua duração alterada de oito para nove anos, assegurando o ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório, conforme preconiza a Lei 11.274/2006. O MEC lançou, em 2007, um caderno de apoio para as prefeituras com orientações para inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental contendo artigos sobre:

A infância e sua singularidade. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; às crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico. Alfabetização e letramento como eixos orientadores. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (Brasil, 2007, p.07).

Apesar dos temas e das diretrizes relacionados à educação para o ensino de nove anos, as escolas não estavam preparadas para receber as crianças de seis anos. A infância e o brincar foram negligenciados em prol da alfabetização. Para Silva e Scaff (2009), por um lado, a antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório proporcionou mais tempo para aprender; mas, a falta de preparo das equipes executoras e de estruturas físicas, associada ao distanciamento dos gestores públicos na época, resultou na ausência de organização das práticas pedagógicas³³.

Segundo Braun e Bolzan (2021), a escola caminha entre perspectivas legais e características singulares para pensar em propostas de trabalho que contemplem as especificidades da infância e as necessidades de cada criança. O trabalho do professor é perpassado por mudanças legais que influenciam sua organização pedagógica. Tendo em vista

³³ Atualmente entendemos esse processo como um avanço educacional, ampliando o tempo de estudo aos estudantes.

a especificidade da infância, foi necessário trazer para as ações pedagógicas do ciclo de alfabetização o brincar, tema recorrente nas discussões educacionais da atualidade. O trabalho com os diferentes recursos disponíveis na escola — como os equipamentos tecnológicos e jogos — foi igualmente apontado como uma forma de aproximar as crianças do que elas já sabem e desencadear novas aprendizagens.

Outro documento que merece destaque é o Plano Nacional de Educação — PNE (2014-2024), cuja função é articular os esforços nacionais em regime de colaboração, possibilitando orientar a construção dos Planos Municipais e Estaduais do país. Mais especificamente, seus objetivos são universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização e melhorar a qualidade da educação básica e superior.

O PNE de 2014-2024 trouxe aspectos suplementares ao anterior e foi regulamentado pela Lei n.º 13.005/2014. Segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 70% das metas ainda não foram alcançadas, isto é, de vinte metas, apenas seis foram contempladas. A seguir, ocupamo-nos a exemplificar duas metas não alcançadas, relativas ao ensino fundamental³⁴.

Em comparação com o Plano anterior³⁵, verificou-se a regressão da meta 2, que versa sobre a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e a garantia de que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. O Brasil retrocedeu, no amparo educacional da população de 6 a 14 anos, de 98,0%, em 2020, para 95,9%, em 2021, o que representa um declínio de cerca de dez anos no indicador, que, para 2011, foi estimado em 96,1% (Brasil, 2018). Segundo dados do relatório³⁶, o Nordeste é a região que observou o maior declínio da meta 2, entre os anos de 2020 e 2021, seguida da região Norte.

³⁴ Optamos por analisar apenas as metas relacionadas à etapa aqui pesquisada.

³⁵ Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020.

³⁶ Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2022.

No tocante à meta 7, relativa à educação básica/Ideb³⁷ — Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e 5,2 no ensino médio —, ressalta-se que, apesar do crescimento da meta, a proficiência baixa em língua portuguesa e matemática é um problema que afeta muitos estudantes e indica aprendizado insuficiente.

As análises do relatório mostram um ritmo relativamente lento de crescimento no período analisado, e os resultados observados apontam estagnação dos gastos e investimento na educação, sendo um grande desafio para atingir as metas até o término da vigência do PNE em 2024. A ausência do Censo Demográfico em 2020 impede a obtenção de informações atualizadas, além da dificuldade enfrentada no período da pandemia de covid-19. Urge reverter essa tendência, a fim de que o Brasil venha a se desenvolver na área da educação.

A educação é direito fundamental, garantido pela Constituição Federal de 1988, segundo a qual é dever do Estado assegurar esse direito a todos. No caso do Plano Nacional de Educação, cabe ao Ministério da Educação (MEC), ao Conselho Nacional de Educação (CNE), à Câmara dos Deputados e à sua Comissão de Educação, à Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e ao Fórum Nacional de Educação acompanhar e monitorar as metas a cada dois anos. Assim, é lícito questionar: A quem interessa que as metas do Plano Nacional de Educação sejam cumpridas? O que está em jogo, em relação às políticas públicas educacionais?

A partir dessas considerações, tomemos como exemplos a associação que fazem Deleuze e Guattari (1995), ao comparar o Estado ao jogo de xadrez, que é efetivamente uma guerra, porém institucionalizada, regrada e codificada.

O xadrez é um jogo de Estado, ou de corte; o imperador da China o praticava. As peças do xadrez são codificadas, têm uma natureza interior ou propriedades intrínsecas, de onde decorrem seus movimentos, suas posições,

³⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e a Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional)– avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

seus afrontamentos. Elas são qualificadas, o cavaleiro é sempre um cavaleiro, o infante um infante, o fuzileiro um fuzileiro. Cada uma é como um sujeito de enunciado, dotado de um poder relativo; e esses poderes relativos combinam-se num sujeito de enunciação, o próprio jogador de xadrez ou a forma de inferioridade do jogo (Deleuze; Guattari, 1995, p.09).

Se analisarmos as peças do jogo de xadrez e suas funcionalidades, perceberemos que o Estado atua nesse espaço estriado. Ele não se define pela existência de chefes, mas pela perpetuação e conservação de órgãos de poder, a fim de manter e conservar. Isso posto, passamos a examinar outro documento que ganhou destaque na política pública.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado conforme as exigências do Plano Nacional de Educação e em consonância com as Diretrizes Curriculares e com a LDB/1996, em específico, com o Art. 26 desta última:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (Brasil, 1996, p. 11 e 15, grifos nossos).

O nome dado à Base teve como referência a LDB, em seus Art. 26 e 38, com objetivo de estabelecer diretrizes de ensino e aprendizagem para todo país, orientando desde a educação infantil até o ensino médio para a elaboração dos currículos no Brasil. É importante lembrar que a BNCC teve duas versões anteriores, diferentes conceitualmente da versão final, devido à mudança de governo durante o processo.

A BNCC, ao menos na sua primeira e segunda versões, foi concebida como um ponto de partida e não um currículo mínimo. Seu intuito era apoiar os sistemas na calibragem das propostas existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdo a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016, p. 1).

A segunda versão descreveu um rol de objetivos de aprendizagem como forma de garantir a todos os estudantes uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Já na versão final ocorreu uma drástica modificação; além da mudança simbólica da capa do

documento, princípios e conceitos técnicos foram alterados, retirando os direitos de aprendizagem e incluindo competências e habilidades.

Na BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.10).

As razões para as alterações na BNCC estão relacionadas à inclusão de competências orientadas por órgãos hegemônicos internacionais que financiam e diferenciam questões pedagógicas de países em desenvolvimento, relacionados à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). No que concerne aos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), o item 04 diz respeito à educação de qualidade, assegurando a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos. Isso se relaciona à formação de atitudes e valores nos termos da LDB e ao caderno de direitos humanos, elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da presidência da República brasileira de 2013.

As dez competências gerais contidas na BNCC corroboram e reafirmam a especificidade no fazer técnico, o sujeito do desempenho e a responsabilização do indivíduo sobre suas questões socioemocionais, conforme verificamos nas competências 8, 9 e 10:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 09).

Essas competências podem ser colocadas sob suspeita, atrelando-as aos corpos dóceis de Foucault (2014) e à positividade tóxica disseminada na sociedade atual. A positivação é outro conceito trazido por Han (2017), que permitiu uma nova forma de violência. O sujeito

anterior da obediência foi substituído pelo sujeito do desempenho e, desse modo, o sujeito do desempenho continua sendo disciplinado.

Entendemos que a escola está marcada por tempos, espaços, territorialização, desterritorialização e relações de poder em torno dos significados. Trata-se de um lugar de encontro pedagógico entre docentes e discentes, no qual são construídas as subjetividades, e essas disputas têm relação com os currículos e o tipo de sujeito que a instituição pretende formar. Por isso, o currículo expressa um artefato social e cultural, uma arena de guerra em torno dos significados, resultante de seleções de determinado grupo. É produto de tensões e conflitos, permeado por relações saber/poder, discursos, forças, potências e regulações, cruciais para o processo de formação de subjetividades e por meio das linhas que nos atravessam, sejam as duras, os molares e as de fuga.

Silva (2001) identifica três concepções de teorias curriculares: o currículo tradicional, o crítico e o pós-crítico. O primeiro entende o currículo como um ponto fixo e técnico em relação ao conhecimento. O segundo, influenciado por leituras e leitores marxistas, entende a escola como instituição moldada pela sociedade capitalista. Já o terceiro compreende a prática enquanto discurso, fazendo a leitura dos gestos e problematizando questões como raça, gênero, etnia, sexualidade e as relações de saber-poder. Essas classificações são criticadas por alguns autores curriculistas, por não especificar as diversas diferenças entre os currículos e os diversos autores, em que pese ter possibilitado o entendimento de algumas diferenças entre eles. O currículo escolar consiste numa atividade de questionamento, intervenção, problematização da realidade, manutenção da vida e intenção crítica.

Apesar das diversas reformas implementadas ao longo dos anos, ainda é possível encontrar vestígios do currículo tradicional nas escolas, seja na forma de ensino, seja na abordagem técnica, sem a devida criticidade. Esse currículo está conectado às orientações curriculares bancárias financiadas pelo Banco Mundial e pelos países ricos, que propõem os encaminhamentos pedagógicos para os países em desenvolvimento. Outro aspecto a ser considerado é a falta de aprofundamento e engajamento teórico das propostas pedagógicas mais críticas, bem como a ausência de um sistema de educação com ampla discussão nacional e maior investimento na área educacional.

Não apenas não há Estado universal, mas o fora dos Estados não se deixa reduzir à "política externa", isto é, a um conjunto de relações entre Estados.

O fora aparece simultaneamente em duas direções: grandes máquinas mundiais, ramificadas sobre todo o ecúmeno num momento dado, e que gozam de uma ampla autonomia com relação aos Estados (por exemplo, organizações comerciais do tipo "grandes companhias", ou então complexos industriais, ou mesmo formações religiosas como o cristianismo, o islamismo, certos movimentos de profetismo ou de messianismo, etc.); mas também mecanismos locais de bandos, margens, minorias, que continuam a afirmar os direitos de sociedades segmentárias contra os órgãos de poder de Estado (Deleuze; Guattari, 1995, p.18).

Esses indícios do currículo tradicional na educação atual estão relacionados às disputas políticas, às grandes máquinas mundiais, aos diferentes partidos políticos e às teorias pedagógicas e às grandes companhias industriais, às formações religiosas e aos mecanismos locais nas relações de saber/poder. Ademais, ele é influenciado pelos setores internacionais e privados, bem como por seus diversos interesses que atravessam as instâncias federal, estadual e municipal.

Antes, a escola pública era destinada àqueles que detinham poder econômico; hoje é procurada pelos menos favorecidos. Todavia, ainda é controlada pelas classes dominantes, mantendo um discurso hegemônico de controle das reformas educacionais e estabelecendo uma “visão sobre as causas da crise na educação, ou ‘crise de aprendizagem’, para em seguida, indicarem suas soluções, sem romper com as relações estruturais de dominação” (Martins, 2019, p. 163).

No Brasil, o movimento “Todos pela Educação” surgiu em 2006, com a intenção de propor reformas na educação pública. É importante lembrar que o Ministério da Educação, em 2007, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, incorporou as propostas do movimento ao Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007, que definiu as bases para a implementação do plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”. Além de adotar o mesmo nome, o movimento ainda se utilizou das mesmas recomendações descritas no decreto.

Como consta de seu *site*³⁸, o movimento pretende mudar efetivamente a qualidade da educação básica no Brasil: “Sem fins lucrativos, não governamentais e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública” (grifos nossos). Vale ressaltar que o “Todos pela Educação” faz parte de uma

³⁸ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/> . Acesso em: 08/03/2024.

rede de organizações da sociedade civil da América Latina, que trabalham para a garantia de uma educação de qualidade, denominada Reduca³⁹.

A REDUCA, compreendida como uma ‘rede de políticas’, foi construída em torno da iniciativa de organizações internacionais e da ação organizada de empresários, mas, ao mesmo tempo, é composta por vários atores estatais ou que atuavam no Estado anteriormente, por ‘especialistas’ com interesse e autoridade acadêmica, por correspondentes da mídia, por segmentos do terceiro setor, enfim, a rede aglutina capital social e político com representatividade nas classes dominantes uma vez que dentre os atores não se encontram associações de professores ou representantes de pais e alunos (Martins, 2019, p.147).

A Reduca é formada por atores individuais, empresas, fundações, ONGs, governos, entre outros. No Brasil, segundo Martins (2019), o movimento “Todos pela Educação” está fortemente associado às grandes empresas que representam uma importante fração da economia brasileira, tais como Grupo Itaú, Gerda, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril, Fundação Lemann e outras. O objetivo do movimento está organizado em cinco metas⁴⁰, bandeiras⁴¹ e atitudes⁴² que visam à melhoria da qualidade na educação.

Arelado às políticas hegemônicas, o Banco Mundial (BM) atua no gerenciamento e financiamento da educação no Brasil. Diante dos avanços tecnológicos e das qualificações profissionais, o BM lançou a estratégia 2020, defendendo a possibilidade de se oferecer aprendizagem para todos, investindo nos conhecimentos e competência das pessoas, baseado em três pilares: investir antecipadamente, investir de forma inteligente e investir para todos. Além dessas justificativas, a reforma dos sistemas de educação dos países visa a construir um banco de dados de alta qualidade para subsidiar reformas educacionais em nível global.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), popularmente conhecida como “clube dos ricos”, é uma instituição multilateral composta por

³⁹ Disponível em: <https://reduca-al.net/pt/nosotros> . Acesso em: 08/03/2024.

⁴⁰ Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3: Todo estudante com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4: Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; e Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

⁴¹ Bandeira 1: Melhoria da formação e carreira do professor; Bandeira 2 :Definição dos direitos de aprendizagem; Bandeira 3: Uso pedagógico das avaliações; Bandeira 4: Ampliação da oferta de Educação integral; e Bandeira 5: Aperfeiçoamento da governança e gestão.

⁴² Atitude 1: Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; Atitude 2: Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; Atitude 3: Colocar a Educação escolar no dia a dia; Atitude 4: Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos estudantes; e Atitude 5: Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens.

37 países, entre eles Estados Unidos, França, Alemanha, Japão e Reino Unido. Elabora estudos para melhorar políticas públicas em diversas áreas, inclusive na educação, sendo divulgados e disponibilizados no *site* os relatórios e pesquisas. Dentre os estudos na área de educação, destacam-se: aprendizagem, tecnologia, competência, habilidades sociais e emocionais etc. Como exemplo, o projeto “O futuro da educação e habilidades 2030”⁴³ pretende ajudar os sistemas de educação a determinarem os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para prosperar e moldar o futuro. Além do mais, tenciona desenvolver uma matriz conceitual de aprendizagem, com base num cenário global de longo prazo, até 2030.

É importante perceber como essas organizações multilaterais estão interessadas na educação, por meio de políticas de currículo, formação e metodologias de aprendizagens. Elas objetivam um fazer pedagógico organizado em habilidades e saberes técnico/descritivos, isto é, ensinar aos professores e gestores como devem atuar, em busca de uma educação voltada para aprender, fazer e conviver numa sociedade definida pelo trabalho.

O foco aqui não é negar as técnicas, os saberes epistêmicos e as orientações pedagógicas, e sim, perguntar: Quais saberes são necessários? Quem define a relevância social das habilidades para aprender a pensar o mundo? Como entender os elementos postos internacionais e os seus interesses na educação? Quais discursos nos seduzem, ao ponto de esquecermos a lógica hegemônica do colonialismo e do patriarcado racial e capitalista? Quais sujeitos e sociedade querem para o futuro?

A ignorância do povo é o projeto político da elite brasileira. Não se trata simplesmente de falta de conhecimento; pelo contrário, a ignorância tem sido ativamente construída e produzida socialmente em determinados contextos e processos políticos.

A reprodução de todos os privilégios injustos no tempo depende do “convencimento”, uma “violência simbólica”, perpetrada com o consentimento mudo dos excluídos dos privilégios, e não da “violência física”. É por conta disso que os privilegiados são os donos dos jornais, das editoras, das universidades, das TVs e do que se decide nos tribunais e nos partidos políticos (Souza, 2018, p. 10)

Paulo Freire (1984) já dizia que a educação bancária é o ato de transferir e depositar valores; o professor vê o estudante como um banco e deposita conhecimentos. Na visão

⁴³Disponível em: <https://blogue.rbe.mec.pt/futuro-da-educacao-e-competencias-2030-2383031> . Acesso em: 08/02/2024.

bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios àqueles julgados como os que nada sabem. Podemos entender essa educação nas formações, nos currículos regulamentados e financiados por esses grupos hegemônicos, que invadem a escola com as suas linhas molares e muitas vezes duras. “Seria, na verdade, uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominantes perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (Paulo Freire, 1984, p. 89).

Em contrapartida, segundo Deleuze e Guattari (1995), o aparelho de Estado se encontra diante de uma nova tarefa, que consiste menos em sobrecodificar fluxos já codificados, mas em organizar conjunções de fluxos decodificados como tais. O regime de signos mudou, e a operação do "significante" dá lugar a processos de subjetivação, isto é, a um regime de sujeição social, onde os corpos são subjetivados por meio da educação e suas políticas curriculares. Isso posto, no próximo item, trataremos das teorias curriculares, sua estrutura e seus princípios.

2.4 Teorias curriculares: o que é o currículo?

As teorias curriculares buscam explicar e debater as práticas pedagógicas, ou seja, o que e como ensinar. São organizadas por propostas, metodologias, referenciais teóricos, objetivos, instrumentos avaliativos e objetos de estudos específicos. As mudanças nas correntes pedagógicas ao longo dos anos contribuíram para a diversidade de teorias curriculares. Partindo de tais premissas, é lícito questionar o que é currículo.

Da perspectiva etimológica, o termo currículo tem origem no latim curriculum, que significa pista de corrida. Pode ser entendido como um caminho que orienta a prática escolar e envolve definições pedagógicas, encaminhamentos, procedimentos, fundamentos, orientações e vivências, apresentando habilidades, objetivos, avaliação e conteúdo a serem desenvolvidos para a formação dos estudantes.

O currículo escolar pode ser considerado uma atividade de questionamento, intervenção, problematização, com intenção crítica. Trata-se de um recurso que revela “um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo, em que reconhece os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder” (Giroux; Shannon, 1997, p.4). Nesse sentido, não é algo fixo, mas flexível, que se modifica

conforme as características sociais e culturais, tendo em vista múltiplos caminhos e itinerários construídos ao longo do processo educacional.

Podendo ser abordado por diferentes perspectivas, enquanto processo, está especificamente relacionado com o conhecimento e com a epistemologia. De todo modo, pode ser entendido como locais que entrecruzam saber, representação, domínio, discurso, regulação, produção e política cultural, nos quais se condensam relações de poder cruciais para o processo de formação das subjetividades. Ademais, o currículo pode ser compreendido enquanto um geocurrículo.

Falar de um geocurrículo, como máquina abstrata-revolucionária, que opera em agenciamentos concretos, é falar metaforicamente. Mas... trata-se aqui de uma analogia entre noções de ordem sensível (e erótica) e noções de uma ordem inteligível (e literária), bem como dos efeitos de transferência de uma a outra ordem (Corazza, 2010, p. 07).

Analisar o currículo enquanto geocurrículo é propor um currículo geograficamente orientado, uma abordagem política especializante, um mapa curricular que mostra procedimentos cartográficos no método, orientado pela ética de pensar e educar nos limites da ciência, arte e filosofia. Os estratos de um geocurrículo são formados por camadas sedimentares, formações históricas, práticas, positivities e variáveis limitadas que, juntos, parecem uma repetição quantificada do real, impedindo qualquer novo modo de existência. Entretanto, também é considerado um instrumento de poder, regulatório, que molda, foge e faz fugir; que afeta e deixa ser afetado, que não julga e faz existir.

Os currículos são construídos e organizados com base em diversas concepções educacionais, sendo que o seu conceito mudou ao longo do tempo. Isso porque os estudiosos do currículo pesquisaram as distintas concepções educacionais e as suas gêneses, a fim de compreender as teorias que sustentam os currículos não críticos, críticos e pós-críticos.

A discussão epistemológica acerca do **currículo não crítico** está centrada nas questões técnicas e baseada numa perspectiva fabril de controle educacional, conhecida taylorismo, que buscava uma padronização de conteúdo a serem ensinados pelo professor e memorizados pelos estudantes. O currículo não crítico se define como um ponto fixo e neutro, em relação ao conhecimento crítico. Nesse contexto, a sua produção era uma atividade mecânica, sem significado crítico e apoiada na concepção de que o ensino estava centrado no professor, que ensinava conteúdos específicos aos destinatários — os estudantes.

Numa linha mais progressista, porém ainda conservadora, apresenta-se a teoria de John Dewey, segundo a qual a preocupação era mais com a democracia do que com o funcionamento da economia no modo fabril. Essa teoria valorizava os interesses e as experiências das crianças e jovens, ancorada em princípios democráticos, sendo a escola um local para vivências. Porém, as teorias não críticas — mesmo as mais progressistas — ainda estavam pautadas nos conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação, didática, ensino, organização e eficiência nos resultados a serem alcançados.

Durante os anos de 1960, surgiram diversas correntes teóricas, entre elas as neomarxistas, que criticavam as teorias não críticas, em específico a concepção de currículo fundamentado na sociedade capitalista.

A literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova Sociologia da Educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire (Silva. 2001, p.29).

A nova sociologia da educação tinha como referência uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados produzidos pelo sistema educacional, preocupada com o fracasso escolar de crianças das classes operárias. **O currículo crítico** se preocupa em desenvolver conceitos de análise sobre crítica social, educação, ideologia, reprodução cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência.

Já o **currículo pós-crítico** pode ser entendido como prática de significação, problematizando as questões de raça, gênero, etnia, sexualidade, identidade, alteridade, subjetividade, discurso, multiculturalismo e as suas relações de saber-poder. Entre as teorias relacionadas, destacam-se o multiculturalismo⁴⁴, os estudos culturais, o pós-estruturalismo, os estudos decoloniais e as teorias *queer*.

O multiculturalismo é um estudo que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, um movimento contra o currículo tradicional, que privilegia a cultura europeia do homem branco, heterossexual, ou seja, articulado à cultura dominante. Em síntese, preconiza-se que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra.

Os estudos culturais consistem na crítica cultural, com vistas a questionar e desafiar as normas culturais predominantes, bem como as estruturas de poder que as sustentam. Isso

envolve uma análise reflexiva das representações culturais, ideologias e discursos, buscando compreender como podem perpetuar desigualdades e marginalizar certos grupos sociais.

Já o pós-estruturalismo é uma teoria que aborda o processo linguístico e discursivo ocorrido por meio das relações de poder, destacando a ausência de uma verdade única, totalizante de saber ou entendimentos absolutos. Ademais, evidencia a mudança e as diferenças significativas que permeiam as relações e os saberes. Apresenta uma nova concepção de verdade, que vai além da coerência, identidade e referência, sendo que não busca uma resposta pronta. Consiste em uma abordagem que permite uma relação mais aberta ao novo e à diferença com a vida e a realidade, por meio da utilização de práticas criativas e reflexivas.

As teorias decoloniais, por sua vez, têm como discussão principal a "descolonização", que envolve não apenas a libertação política dos colonizadores, mas também a descolonização dos sistemas de conhecimento, das estruturas sociais e das mentalidades moldadas pelo colonialismo. Isso inclui questionar e rejeitar as hierarquias epistêmicas que colocam o conhecimento ocidental como superior e outras formas de conhecimento como inferiores.

Por fim, as teorias *queer* são uma corrente de pensamento que questiona e desafia as normas e categorias tradicionais de gênero, sexualidade e identidade. Originando-se inicialmente nos estudos feministas e LGBTQ+, são usadas de forma mais ampla para desestabilizar e questionar as noções binárias de gênero e sexualidade, bem como as hierarquias de poder associadas a tais categorias.

Levando em consideração o que foi apresentado, percebe-se que a primeira teoria sobre o currículo teve papel burocrático e mecânico, com questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliação, comparando a escola com uma empresa. As teorias não críticas, a seu turno, mostram-se neutras, e o objetivo era transmitir o conhecimento inquestionável e de forma organizada. Elas podem ser comparadas com as raízes pivotantes, caracterizadas pela presença de uma raiz principal, das quais as demais saem e se ramificam.

Já as teorias posteriores questionam a forma de organização e a falta de criticidade nos currículos. A nosso ver, a teoria crítica ainda se encontra numa raiz fasciculada, pois, apesar da crítica ao capitalismo e a todo sistema de opressão, suas ramificações ainda estão presas a uma estrutura de relações de classes sociais. Em contrapartida, a teoria pós-crítica entende o

currículo como um espaço discursivo de saber-poder, atrelado à multiplicidade. Essa teoria curricular se aproxima mais do rizoma.

Compreender as teorias do currículo é essencial para entender as epistemologias que influenciaram cada currículo nas relações de poder e nos efeitos nas práticas docentes, questionando que vida produzem determinados currículos e se o currículo produz, como efeito na prática docente, rizomas ou árvores. Na sequência, refletimos um pouco mais sobre o assunto.

2.4.1 Revisão de literatura: trabalhos que versam sobre os processos de formulação da política curricular

Para melhor compreender o objeto da pesquisa, foi realizada revisão da literatura de teses dos últimos dez anos, de 2013 a 2023. O recorte se baseou em estudos mais recentes acerca das políticas curriculares, compreendendo as metodologias, os referenciais teóricos, as discussões referentes à BNCC, seus contextos e os impactos na discussão e na implementação. A busca iniciou no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com as palavras-chave: “políticas curriculares”; “teorias curriculares” e “currículo”.

Os trabalhos organizados no quadro a seguir são pesquisas qualitativas, documentais, bibliográficas e que lançaram mão de entrevistas. Os temas abordados nos estudos são: ensino de nove anos; qualidade nas políticas curriculares da educação básica entre os anos de 2003 à 2011; políticas contra hegemônicas; políticas de alfabetização; implementação do ensino de nove anos; BNCC como política de regulação no currículo; reforma no ensino médio; empreendedorismo no currículo; programa “Mais educação”; programa “Ler e escrever”; educação sexual e políticas de inclusão. Optou-se pela seleção destes trabalhos pela diversidade nas temáticas, no intuito de analisar os processos e discursos na formulação da política curricular no Brasil.

Quadro 3: Trabalhos que versam sobre os processos da política curricular

Ano	Título	Autor	Universidade
2013	Escola de Nove anos: análise do processo de Alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos)	Silva, Silvia de Toledo.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC

2013	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo	Matheus, Danielle dos Santos.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ
2014	Educação e Contra Hegemonia na Década Neoliberal: às tendências Pedagógicas Contra Hegemônica entre a crise paradigmática e a Construção de outra hegemonia possível no limiar do século XXI	Manfredi, Maria Noemi Gonçalves do Prado.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC
2015	Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação	Watanabe, Adriana	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC
2016	A Implementação do Ensino Fundamental De Nove Anos Na Rede Municipal De Ensino De São Paulo	Machado, Rosangela Aparecida dos Reis.	Universidade Nove de Julho-UNINOVE
2018	Base Nacional Comum Curricular como Política de Regulação do Currículo da Dimensão Global ao Local: o que pensam os professores?	Costa, Vanessa do Socorro Silva da.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC
2020	Que país é esse? Geografias em disputa na Base Nacional Comum Curricular	Rodrigues, Phelipe Florez	Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ
2020	A Reforma da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil: um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo	Silva, Camila Aparecida da	Universidade Nove de Julho-UNINOVE
2020	O Empreendedorismo no Currículo Escolar: tensões e reflexos na sociedade brasileira contemporânea	Albuquerque, Shahla Cardoso de.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC
2020	Programa Mais Educação: uma política progressista de Educação Integral em tempo integral	Soares, José Nildo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC
2021	O Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Ensino de São Paulo: Um Estudo Sobre Seus Fundamentos Pedagógicos	Aciem, Tânia Medeiros.	Universidade Nove de Julho-UNINOVE
2021	A Educação Sexual nos Documentos Curriculares e na Perspectiva de Professores do Ensino Fundamental	Vicente, Luciane da Silva.	Universidade Nove de Julho-UNINOVE

2022	As Políticas de Inclusão da Rede Municipal de Ensino de Santo André (1989-2016): Um Estudo Com Base nas Palavras-Chave de Raymond Williams	Nascimento, Amanda Sousa Batista do (a).	Universidade Nove de Julho-UNINOVE
------	--	--	------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

Para Silva (2013) e Machado (2016), o ensino de nove anos tornou obrigatória a frequência escolar no ensino fundamental das crianças a partir de seis anos. Esse programa, que começou a ser discutido em 2004 e teve prazo final para implantação em todo o país em 2010, teve o objetivo de assegurar um tempo mais longo no convívio escolar e possibilitar mais oportunidades de aprendizagem. Os autores concluem que o período foi insuficiente para os educandos produzirem seus textos alfabeticamente e para possibilitar uma aprendizagem efetiva. Ademais, afirma-se que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, pois envolve formação docente, pedagogia da infância e consolidação do currículo.

Em estudo que trata do processo de alfabetização, Watanabe (2015) aponta o avanço das políticas de alfabetização referentes à ampliação do ensino de oito anos para nove anos, às definições dadas pelas Diretrizes Gerais na Idade Certa, à ampliação do tempo para os três anos iniciais destinados à alfabetização, à aprovação do Plano Nacional de Educação, aos planos municipais e à programação de formação para os professores. Identifica-se o retrocesso das políticas de alfabetização atreladas a avaliações externas, muitas vezes desarticuladas da proposta pedagógica da escola, além da fragilidade da gestão democrática e de práticas emancipatórias.

Segundo Aciem (2021), o programa “Ler e escrever”, implantado a partir de 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo nas escolas da rede estadual de ensino, no contexto do programa denominado “São Paulo faz escola” foi fundamental para melhorar a alfabetização e letramento. Porém, os documentos de orientação para os professores são contraditórios: anunciam uma concepção construtivista de alfabetização, mas trazem uma série de prescrições e determinações acerca do processo.

O estudo de Matheus (2013) analisou o discurso sobre a qualidade da educação nas políticas curriculares para a educação básica no Brasil entre 2003 e 2011, durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, mencionado os discursos construídos ao longo dessas gestões. A pesquisa encontrou eco em vários setores da sociedade civil como um todo, perpassando os movimentos sociais e o meio acadêmico.

A autora argumenta que, na política Lula/Dilma, o termo educação de excelência é frequentemente vago, no que se refere ao conteúdo programático, indicando solicitações por um ensino direcionado à distribuição do saber. Logo, é necessário um ensino que foque resultados mensuráveis mediante sistemas de avaliação nacional que, por sua vez, comprovam sua eficiência e representem a busca pela qualidade para promover a justiça social.

Acerca da qualidade educacional, ela é significada de diversas formas, flutuando entre diferentes cadeias discursivas. Às vezes, é representada no currículo tendencialmente vazio, abrangendo tanto as demandas igualitárias do conhecimento, quanto o ensino voltado para resultados por meio de sistemas de avaliação nacional, que representa o discurso de qualidade total. Assim, a educação é entendida por investimento que necessita dar retornos.

A equivalência entre demandas, aparentemente, antagônicas, é possibilitada pelo vínculo que a significante qualidade estabelece com a demanda por justiça social, ao ser adjetivado como social, dando origem ao discurso da qualidade social. A política de qualidade social da educação, portanto, constrói um discurso de promoção da justiça social por meio do currículo comum e da centralidade do conhecimento (verificável), lançando mão do vocabulário das perspectivas críticas e, ao mesmo tempo, utilizando-se de ações das perspectivas instrumentais, que reduz o currículo às dimensões instrucionais (Matheus, 2013, p.05).

Os resultados da investigação mostram que a busca por uma educação de qualidade foi uma das tentativas de corrigir as falhas que se acreditava existir no sistema de ensino brasileiro, considerado sem qualidade. Essa correção teve como objetivo alcançar uma educação plena.

Segundo a análise feita por Manfredi (2014), há uma série de contradições entre diferentes políticas curriculares durante os anos de 1980 – 1990. De um lado, políticas contra-hegemônicas, derivadas de movimentos sociais e, de outro, demandas neoliberais ditadas pelo mercado internacional e a disseminação do perfil gerencial: “1. Descentralização; 2. Redução do trabalho do Estado e das iniciativas do setor público; 3. Foco nos resultados e não no processo; 4. Privatização; 5. Apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais” (Manfredi, 2014, p.18-19).

A educação, no decorrer do século XXI, remete-nos às disputas transfronteiriças, no terreno árido de relações de poder, e à consequente possibilidade da construção de outra hegemonia, ganhando centralidade nos debates que envolvem o currículo. Na formação do campo contra hegemônico em educação, nos anos 1980-1990, corporificam-se as diferentes

propostas progressistas e de esquerda, orientadoras das tendências pedagógicas contra hegemônicas, pois, ao mesmo tempo em que enfrentavam o poder hegemônico, apresentavam entre si diferenças por vezes quase irreconciliáveis, no que diz respeito ao método, enquanto estratégia política, ou à forma, enquanto conteúdo político.

A diversidade nas diferentes maneiras de agir contra hegemônico, partindo de práticas educativas e das reflexões teóricas, orientou, em diversos níveis, a práxis na educação por meio de várias leituras de Marx e sobre Marx. Estas últimas, a seu turno, vão desde as premissas gramscianas, com o *boom* dos anos 1970-1980, passando por recortes teóricos que evidenciam a práxis dos movimentos autônomos dos trabalhadores. Nesse período, as diversas teorias e experiências pedagógicas contaram com as mais diversas contribuições, quer seja a “pedagogia da esquerda” e a amplitude da práxis presente na educação popular, quer seja a variedade das práticas educativas das igrejas cristãs progressistas. Em suma, vários discursos caracterizam a complexidade dessas propostas político-pedagógicas na consolidação da transformação social rumo à eliminação das desigualdades sociais.

Em relação às publicações acadêmicas relacionadas à BNCC, foi possível observar várias críticas à sua elaboração, sobretudo, à reduzida participação dos professores no processo e ao envolvimento do setor privado na sua implementação. Entretanto, há posições divergentes sobre o documento. Por um lado, há os que o defendem por ser uma referência educacional no país todo, proporcionando uma padronização das habilidades, competências e objetivos mínimos para todos os estudantes. Por outro lado, pesquisadores do currículo escolar justificam que a concepção pedagógica da Base se pauta em um ensino técnico e com pouca criticidade.

Os trabalhos de Costa (2018), Rodrigues (2020), Silva (2020) e Albuquerque (2020) contribuem para compreender o que se pensa sobre a construção da BNCC. Nesse caso, merecem destaque: a discussão sobre a reforma do ensino médio e o empreendedorismo no currículo; e o ensino técnico influenciado pela economia global, pelo Estado, pelos agentes privados e pelas políticas educacionais neoliberais.

Nesse sentido, a BNCC é vista como a referência para as avaliações centralizadas, a confecção de livros e materiais didáticos, editais federais, ações de formação inicial e continuada de professores, ou seja, é o principal instrumento de regulação da educação assentado dentro da relação Estado-Mercado (Costa, 2018, p.166).

Nos trabalhos mencionados, a BNCC é vista como uma ação política e estratégica na consolidação do cidadão que se quer formar, tendo como requisitos o mundo globalizado e a formação de consumidores, contribuindo para o aquecimento do mercado financeiro. De acordo com Albuquerque (2020), a educação empreendedora aparece em várias abordagens no campo acadêmico, porém a que se disseminou na prática pedagógica tem um viés de responsabilização do indivíduo por falta de um planejamento financeiro. Além do mais, há aspectos práticos e técnicos a serem incluídos nos currículos e no trabalho docente.

Outros temas que contribuíram para a formulação das políticas curriculares foram encontrados nas teses de Soares (2020), Vicente (2021) e Nascimento (2022a). Visando a uma política de desenvolvimento da educação integral, em 2007, foi apresentado o programa “Mais Educação”, regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que ampliava a jornada nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas de esporte, lazer, cultura e arte.

Relacionando educação e sexualidade, Vicente (2021) afirma que a educação sexual foi tema amplamente debatido e contemplado nas versões preliminares da BNCC. No entanto, na versão final, a atuação incisiva das bancadas políticas conservadoras culminou na retirada das palavras gênero e orientação sexual.

Ainda que haja muito a ser feito para que a educação sexual tenha aceitação positiva na sociedade, os depoimentos obtidos no processo de entrevista oferecem esperança para que as estruturas da desigualdade e da injustiça sejam transformadas mediante iniciativas como as aqui descritas. São atitudes que contribuem para a desnaturalização da homofobia e para a erradicação de preconceitos vigentes nas esferas da consciência e da afetividade humana (Vicente, 2021. p.226).

Afirma a autora que, diante da relevância e da urgência da temática, faz-se necessário ampliar a noção de sexualidade. Para tanto, deve-se discutir o tema com os professores, a fim de que possam atuar em sala de aula no sentido de saber lidar com conflitos e evitar preconceitos enraizados na sociedade, contribuindo para uma sociedade democrática e justa.

Quanto às políticas de inclusão, elas foram discutidas nos currículos e, na visão de Nascimento (2022a), existem muitas lacunas no processo de consolidação de uma educação inclusiva no Brasil. Em contrapartida, a luta por direitos resultou em um repertório inclusivo pelo qual se deve lutar para consolidar uma política curricular inclusiva.

Analisar esses trabalhos contribuiu para entendermos a diversificação de temas que perpassam as políticas curriculares. Mais especificamente, foi possível perceber os discursos e as influências governamentais, bem como as forças de movimentos sociais que influenciam a efetivação das políticas públicas e, em outros casos, apenas a efetivação e o cumprimento de leis. O currículo tem se tornado tema central nas políticas educacionais em todo o mundo, o que significa que as reformas educacionais envolvem uma gama de ações, incluindo mudanças na legislação, na forma de financiamento, nas relações entre as diferentes instâncias — federal, municipal e estadual — e nos dispositivos de controle, como a formação, avaliação, concepções e nas metodologias.

Entender esse campo vasto e diversificado que perpassa as políticas curriculares e as influências internacionais hegemônicas sugere um molde curricular geralmente atrelado a um currículo técnico, com o intuito ainda de criar mão de obra para o mercado de trabalho, deixando muitas vezes o conhecimento e a reflexão fora do contexto escolar. Em contrapartida, percebemos, por meio das pesquisas mencionadas, assuntos relacionados à aprendizagem e à inclusão de todos os estudantes, na busca por uma educação mais democrática, revelando as contradições presentes no contexto educacional.

2.5 Currículos de educação física

Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar e luta é para uma vida inteira. (Vaz, 2019).⁴⁵

A educação física escolar do Brasil, em seu percurso, sofreu influências das teorias curriculares na maneira de selecionar, organizar e sistematizar as aulas. Os objetos de estudos se modificam conforme o contexto histórico e político, alinhados aos interesses de cada época. Atualmente, perpassam os três currículos, o tradicional (não crítico), o crítico e o pós-crítico. Com relação ao primeiro, destacam-se os seguintes aspectos: ginástico, esportivista, de saúde, desenvolvimentista e de psicomotricidade, visando à aprendizagem nos aspectos psicológicos e com relação às capacidades motoras, no sentido de desempenhar

⁴⁵ É poeta, escritor, agitador cultural, idealizador da Semana de Arte Moderna da Periferia, fundador da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) e de outros projetos ligados à Cooperativa, por exemplo, o Sarau da Cooperifa, a Antologia Poética do Sarau da Cooperifa, o CD de poesia da Cooperifa, o Sarau *Rap*, o Cinema na Laje, o Café Literário em Taboão da Serra, Poesia no ar. Além disso, atua como convidado em outros projetos, nos quais fala de suas ações ou apenas declama suas composições.

competências e habilidades ligadas a corpos saudáveis. Com relação ao segundo, ele está atrelado a práticas histórico-críticas de conteúdos e relações de poder e de classes sociais. Por fim, o terceiro está a favor das diferenças e das práticas corporais que passaram a ser lidas e tematizadas. A seguir, discutimos sobre cada um deles.

2.5.1 Currículos não críticos

Inicialmente, as aulas de educação física eram aulas de ginástica e foram oficialmente incluídas na escola por meio da reforma Couto Ferraz⁴⁶, no ano de 1851. O intuito era corresponder aos interesses da classe social hegemônica, que tencionava pôr em prática algumas medidas para o ensino primário nas escolas públicas, entre elas: instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais da gramática; leitura dos evangelhos; notícia da história sagrada; e a ginástica.

O **currículo ginástico** corresponde a uma educação moral, tendo como base a integração do homem enquanto sujeito saudável e articulando-se com as finalidades da escola moderna, sustentada na razão, na igualdade e no nacionalismo. A educação física, segundo Neira e Nunes (2009), pretendia endireitar os corpos rebeldes, por meio da correção de movimentos corporais. Logo, a ginástica estava atrelada à ortopedia, na possibilidade de correção das deformidades dos corpos, influenciada, a princípio, pelas instituições militares e, posteriormente, pela medicina.

Podemos relacionar esse currículo àquilo que Foucault (2014) asseverou sobre o poder disciplinar. No século XVIII, o processo político era conduzido pelo Estado de disciplinamento dos saberes técnico e médico. Isso evidenciou a espécie de luta, de conflito entre uma multiplicidade de saberes opostos entre si. Para organizar esse campo, o Estado exerce seu poder disciplinador mediante quatro procedimentos básicos: desqualificação/seleção; normalização; hierarquização e a centralização piramidal. Nesse contexto, a ciência ganha a posição de polícia disciplinar dos saberes. Vejamos, na sequência, uma figura que se assemelha ao currículo ginástico na intenção de corrigir os corpos.

⁴⁶ Decreto nº 1.331-A, de 17/02/1854.

Figura 1: A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, as deformidades do corpo



Fonte: Foucault (2014).

A educação física, influenciada pelo currículo ginástico higienista, objetivava a aptidão física e a domesticação dos corpos, preparando-os para as forças produtivas do trabalho. A ginástica militarista estava voltada para a formação de corpos fortes e disciplinados, visando politicamente à proteção da pátria.

Posteriormente o **currículo esportivista**, tomou conta das aulas de educação física, buscando a reprodução do esporte de rendimento com intenção de selecionar talentos ou formar atletas. O ensino era visto como um modo de preparar mão de obra qualificada, tendo, como objeto de estudo, o corpo forte e atlético. O ensino dos esportes era organizado na prática de fundamentos dos esportes: futebol, voleibol, basquetebol e handebol, também conhecidos como “quarteto fantástico”, e eram trabalhados os jogos pré-desportivos, na intenção de facilitar a aprendizagem dos esportes. A educação, de modo geral, sofreu influências da tendência tecnicista, além da ditadura militar que, no Brasil, contribuiu com os valores morais e o crescente nacionalismo. O currículo esportivo foi concebido num controle social, produzindo um discurso de treinamento, e a educação física era considerada uma atividade desportiva e recreativa que, por processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças morais, cívicas, psíquicas e sociais.

Nas décadas posteriores e com base em um discurso educacional cognitivista, a psicomotricidade ganha destaque na educação física, tendo como principal autor/pesquisador o estudioso francês Jean Le Boulch. Para ele, a atividade motora está diretamente relacionada

aos aspectos psicológicos (emocionais e cognitivos) do indivíduo. A psicomotricidade é um campo das ciências cujo objeto de estudo é o ser humano, mediante o corpo em movimento. Atrela-se, pois, às dimensões cognitivas, socioafetivas e motoras, tendo seus fundamentos teóricos na obra de João Batista Freire (1989) “Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da educação física”. Esse é um dos livros de referência para se trabalhar o **currículo psicomotor**. Vale lembrar que Freire se apoia na teoria de Jean Le Boulch e na teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, trazendo influências da psicologia.

Nesse currículo, as atividades lúdicas são o caminho pedagógico para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor do estudante, conforme as etapas de manutenção de Piaget. São elas: 1ª fase, sensório-motora, de 0 a 2 anos, na qual são trabalhados jogos de exercícios; 2ª fase, pré-operatória, de 2 a 7 anos, na qual são trabalhados os jogos simbólicos; 3ª fase, operatório-concreta, de 7 a 12 anos, a partir da qual são trabalhados os jogos de regras; e a 4ª fase, operatório-formal, com idade acima de 13 anos, na qual trabalhados os jogos com regras mais avançados.

A partir da década de 1980, surgem novas teorias na educação física escolar, baseadas em estudos desenvolvimentistas cujo objeto era o movimento. O intuito era aperfeiçoar habilidades motoras em seu nível mais elevado, isto é, o especializado. O currículo desenvolvimentista defende que as aulas promovam a aquisição de habilidades motoras, como andar, correr, saltar, arremessar, rolar, respeitando certos padrões apontados como ideais para cada faixa etária.

O **currículo desenvolvimentista** aborda os aspectos do crescimento e desenvolvimento físico, fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, bem como a habilidade e aprendizagem motoras. Seu principal foco é o desenvolvimento motor, proporcionando exercícios num processo sequencial e contínuo, a fim de que os estudantes progridem nas habilidades motoras, e seus movimentos passam de simples e desorganizados para uma execução altamente organizada e complexa.

Em meados do século XX, ocorre uma retomada do tecnicismo, sob uma nova roupagem, chamada de neotecnicismo, voltada para a pedagogia neoliberal. O **currículo da educação para a saúde** é concebido visando ao corpo saudável e passa ser objeto de estudo nas aulas, promovendo discursos biológicos no sentido de favorecer um estilo de vida saudável e ativo, alcançando e mantendo o corpo jovem idealizado. “Para o professor, a

avaliação é tida como referencial no acompanhamento da melhoria da desempenho de cada estudante”. (Neira; Nunes, 2009). No estado de São Paulo, por exemplo, houve fortes influências de programas como “Agita galera” e “Dia do desafio”, baseados num princípio de saúde renovada e com o escopo de combater a obesidade e o sedentarismo na escola. Trata-se de um currículo que busca a técnica e a execução, não havendo espaço para a reflexão.

Nesta primeira categoria, concluímos que esses currículos continuam atrelados ao currículo tradicional (não crítico). Fundamentam-se em uma visão tecnicista de educação, bem como na execução e no aprimoramento do movimento, a fim de melhorar o desempenho. No caso do currículo da educação para a saúde, ressalta-se sua relação com o corpo saudável e a ausência de questionamento crítico-social.

2.5.2 Currículo crítico

Depois do processo de redemocratização do Brasil, questões relacionadas ao currículo ganharam nova perspectiva, que teceu fortes críticas ao modelo educacional anterior. Na década de 1990, houve uma grande discussão pedagógica no país, e a educação física escolar sofreu influência da LDB de 1996, sendo integrada à proposta pedagógica da escola enquanto componente curricular obrigatório na educação básica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação física é influenciada por esse novo discurso e recebe um novo objeto de estudo: a cultura corporal de movimento. Gramorelli (2014) afirma que os conteúdos da educação física estão ligados à cultura corporal, bem como aos aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais e avaliativos. Assim, ganha novo enfoque, sendo entendida como processo de ensino e aprendizado, distanciando-se de avaliações e testes físicos, psicomotores e desenvolvimentistas. Essa proposta, contida nos PCN, ajudou os professores a discutirem, refletir e ter um novo olhar para a área em questão.

Os docentes passaram a proporcionar aos estudantes situações pedagógicas que lhes permitissem analisar criticamente os parâmetros sociais que configuraram e delinearam a existência sócio histórica da brincadeira, do esporte, da dança, da ginástica, das lutas e demais manifestações da cultura corporal (Neira; Nunes, 2009). Essas mudanças foram muito significativas, pois exigiam — e ainda exigia — dos educadores um esforço de alinhamento da disciplina aos propósitos da escola.

A base conceitual e metodológica que norteia a construção do **currículo crítico e social dos conteúdos** está ligada a práticas pedagógicas que enfatizam o procedimental, atitudinal e o conceitual. Ademais, focalizam a transmissão do conhecimento histórico crítico e social, tendo, como principal missão pedagógica, formar indivíduos libertos, emancipados e agentes transformadores da realidade.

Por meio desse currículo, propõe-se uma atitude dialógica, por meio da qual se analisa criticamente a sociedade, bem como o capitalismo, atrelado às lutas de classe, com influência das ciências humanas, sociais e políticas. Assim, motivado pelas teorias críticas, o currículo rompe com as teorias relacionadas ao tecnicismo. Entretanto, não há pesquisas que se aprofundem em sua aplicação na prática docente; a maioria das investigações concentra-se na importância de discutir o conteúdo historicamente acumulado e refletir sobre o mundo capitalista, reconhecendo tais aspectos nos descritivos nos PCN.

2.5.3 Currículo pós crítico

Recentemente, surgiu um novo debate acerca do ensino da educação física, motivado pelas teorias do pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico e dos estudos culturais, que discutiam assuntos relacionados a cultura, identidade, diferença, subjetividade, saber-poder, gênero e etnia. Nessa perspectiva, a educação física tem, como objeto de estudo, a cultura/linguagem, por meio das quais as práticas corporais passaram a ser lidas, interpretadas e tematizadas.

O **currículo cultural** surge a partir de discussões de professores que atuam na educação básica e formulam, em parceria com a Faculdade de Educação da USP, caminhos desconhecidos e de incerteza para pensar a prática. Logo, resulta da construção coletiva dos membros do GPEF que, por meio de fundamentos, caminhos metodológicos e distância do currículo crítico, trazem os conceitos de culturas, diferenças, discurso e experiência para refletir a prática docente. Merece destaque a experiência, ou seja, o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. “Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p.21). Possibilitar a experiência na escola talvez nos ajude a entender a prática enquanto exílio, na figura do estrangeiro, isto é, reconhecendo as diferenças.

O currículo cultural de educação física não sinaliza nenhum caminho perfeito de libertação; indica apenas alguns percursos a fim de formar cidadãos críticos para uma sociedade menos desigual. Ademais, não oferece nenhuma garantia de modificação dos comportamentos com ideais regulatórios, buscando tão somente tematizar as práticas corporais e problematizar o tipo de subjetivação que provocam. Em síntese, é lugar, espaço e território (Neira, 2011).

2.5.4 Educação física na área de linguagens

Como descrito anteriormente, a educação física escolar esteve, durante algum tempo, relacionada à área das ciências biológicas, abordando questões como aptidão física, treinamento esportivo, conceito biológico, anatomia, fisiologia, saúde e qualidade de vida. Posteriormente, o olhar do componente voltou-se para as ciências humanas, passando a ser lido como um fenômeno social e cultural.

Na concepção de Paulo Freire (1996), a leitura do mundo precede a das palavras e é fundamental para a importância do ato de ler. Logo, as práticas corporais são textos culturais que precisam ser lidos e produzidos pelos estudantes durante as aulas de educação física. As brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas devem ser tematizados pelos professores, possibilitando condições de entender como são produzidos e de produzir culturas por meio dos corpos e os gestos.

Para Neira e Nunes (2007), o gesto é entendido como um movimento social de relação do sujeito com a cultura, permitindo o diálogo entre determinados grupos. No corpo, estão inscritos diversos códigos de comunicação; a maneira de dançar, jogar e andar difere conforme o tempo, os espaços e as relações de poder. Os corpos são produzidos culturalmente e estão inseridos numa sociedade hegemônica que tenta controlar, classificar e excluí-los, utilizando-se dos marcadores sociais, a saber: o gênero, a idade, a raça e a classe social. Por isso, os assuntos que afligem os sujeitos contemporâneos, tais como diferença, desigualdade e injustiça, devem ser discutidos na escola.

A educação física, como linguagem, confronta e discute a realidade na qual determinadas práticas corporais surgiram e permaneceram num contexto privilegiado, enquanto outras foram historicamente apagadas do currículo escolar. Possibilita aos

estudantes a leitura das manifestações culturais, reconhecendo os diversos saberes de grupos sociais e contribuindo com a construção de uma sociedade menos desigual.

Reconhecer a diversidade cultural é necessário para reconstituir as práticas escolares no intuito de valorizar as diferenças. Pela ótica da BNCC, o movimento humano é cultural; as práticas corporais são textos culturais possíveis de leitura e produção. Esse modo de entender a educação física escolar permite articulá-la à área de Linguagens, conforme reafirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Resolução CNE/CEB n.º 7/2010. Vale lembrar que brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas são textos da cultura produzidos pela linguagem corporal e, portanto, passíveis de inúmeras leituras, elaborações e reelaborações.

A fim de ampliar a discussão sobre a temática dos currículos da educação física, optamos por convidar outros autores para participar do diálogo. Por meio da revisão de literatura, pesquisamos trabalhos no âmbito do currículo da educação física, descritos na sequência.

2.5.5 Revisão de literatura: trabalhos que tratam do currículo e da educação física.

Estudos recentes têm contribuído para pensar o currículo cultural em favor das diferenças, possibilitando uma escola mais democrática. Entre eles, destacamos: Neira e Nunes (2009); Escudero (2011); Neira e Nunes (2011); Aguiar (2014); Borges (2014); Neira e Nunes (2016a); Neira e Nunes (2016b); Bonetto (2016); Muller (2016); Nunes (2016); Santos (2016); Oliveira Junior (2017); Nunes (2018); Neves (2018); Gehres (2019); Sá (2019); Martins (2019); Ferreira (2020); Oliveira (2020); Flavio Junior (2020); Duarte (2021); Silva Junior (2021); Nascimento (2022b); Augusto (2022); e Souza (2023).

Além desses estudos, selecionamos nove teses, publicadas entre 2013 e 2023, dando-se preferência a estudos mais recentes. A busca iniciou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com as palavras-chave: currículo *and*. educação física. Os trabalhos selecionados versam sobre o currículo de educação física e abrangem temas como: cultura corporal; currículo cultural; concepções críticas; midialização no currículo; educação física menor-esquizoaprender; práticas de resistência; esquizoexperimentações; flexibilização curricular; e itinerários formativos no novo ensino médio.

Quadro 4: Trabalhos que versam sobre o currículo e a educação física

Ano	Título	Autor	Universidade
2014	A cultura corporal nas propostas curriculares Estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo.	Gramorelli, Lilian Cristina.	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. FEUSP
2015	Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de educação física	Lima, Maria Emília de.	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. FEUSP
2018	As Concepções Críticas da educação física escolar: um Estudo Comparativo dos Currículos das Redes Municipal e Estadual de Ensino de São Paulo.	Freitas, Tatiana Pereira de.	Universidade Nove de Julho. UNINOVE
2019	Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da educação física	Borges, Clayton Cesar de Oliveira.	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. FEUSP
2020	Usos e Apropriações das Mídias na educação física: A Mediação Midiatizada do Currículo	Cabral, Dennis Pasquali	Universidade de Brasília. UnB
2020	Conceitos em torno de uma educação física menor: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva.	Vieira, Rubens Antonio Gurgel	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. FE Unicamp.
2021	Esquizeoexperimentações Com o currículo cultural de educação física	Bonetto, Pedro Xavier Russo.	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. FEUSP

Fonte: Elaboração própria.

Novas concepções curriculares surgiram a partir do questionamento das teorias críticas no início da década de 1980, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96. Na educação física, as influências das teorias crítica e posteriormente pós-crítica possibilitaram a compreensão da gestualidade no contexto da cultura corporal. Gramorelli (2014), por exemplo, mostrou que o conceito de cultura corporal nem sempre era claro nos currículos. Estes últimos, a seu turno, foram construídos com base em diferentes significados,

além da divergência entre os embasamentos teóricos e as orientações didáticas presentes em alguns documentos curriculares.

Vale lembrar que eles passam por políticas de formação e implementação. Nesse sentido, as análises de Lima (2015) evidenciaram que o professor investigado produziu o currículo de educação física, incorporando e negociando os significados, a partir do fazer/tecer, intensificando os hibridismos culturais, a partir das representações em diferentes contextos. A investigação mostrou que as políticas de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período investigado, contribuíram para a didática e a prática do docente em sala de aula.

Freitas (2018) comparou os currículos das redes municipal e estadual de ensino educação física de São Paulo, a fim de verificar as concepções críticas nos currículos de educação física. As análises evidenciaram que os currículos tiveram influência das teorias sociais, porém são epistemologicamente distintos. O do estado de São Paulo, por exemplo, é pré-descritivo, está ancorado nas teorias marxistas e contém categorias gramscianas, relacionadas a hegemonia, ideologia e cultura. Já o currículo municipal é orientado por uma construção contínua, centrado mais no trabalho do professor. Incorpora concepções pós-modernas, especificamente dadas pelos estudos culturais e pós-estruturalistas, trabalhando a ideia de que a cultura é moldada pelas culturas e disputas de seus significados.

Borges (2019), a seu turno, procurou mensurar a coerência das tecnologias de si, verificando se elas incitam a participação e a reflexão dos estudantes. Verificou-se que, por intermédio de códigos da moral direcionada e de alguma dimensão da ética, engendram subjetividades democráticas e multiculturais. Mais especificamente, o estudo mostrou que as práticas pedagógicas do currículo cultural de educação física objetiva transformar a experiência de si por meio da reflexão, a fim de que o sujeito pedagógico seja capaz de regular e modificar a própria conduta. Para tal, recorre-se a jogos de verdades multiculturais que o consideram sujeito moral de suas próprias ações, impulsionando atitudes consideradas democráticas e convocando os estudantes a participar no decorrer das aulas, seja na criação de regras, seja em determinada situação didática da prática corporal.

Cabral (2020) buscou compreender os usos e as apropriações das tecnologias no currículo modelado pelos professores de educação física. A base teórica utilizada foi Sacristán (2000), que analisa o currículo em seis níveis: currículo prescrito, currículo apresentado,

currículo moderado, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. A partir desses níveis, a autora afirma que o currículo é permeado por uma gama de processos e diferentes subsistemas.

A investigação revelou que as mídias mais acessadas pelos professores de educação física para modelar o currículo foram: 103 para o Google; 91 para o YouTube; 82 para *sites* educacionais; 46 para o Google Acadêmico; 33 para aplicativos de mensagens de WhatsApp; 26 para *blogs*; 22 para Facebook; 15 para Instagram; e 6 para *podcasts*. Os educadores ainda citaram revistas científicas e *e-mails*. Dentre os principais resultados, destaca-se que as mídias têm determinado, de maneira instrumental, o currículo modelado da educação física, como meio de acesso aos saberes docentes.

Vieira (2020) investigou o currículo cultural, adentrando a filosofia das diferenças, a partir dos pensadores como Foucault, Kastrup, Gallo, Deleuze e Guattari. Alimentando o conceito de educação menor⁴⁷ e a apropriação da aprendizagem inventiva⁴⁸, o autor cartografou docentes experientes no currículo cultural durante dois semestres. A pesquisa, além de defender uma educação física menor⁴⁹, contribuiu para a criação do conceito esquizoaprender, que seria uma política cognitiva, ou seja, um ato político de aprender. Segundo o pesquisador, não se deve confundir com a doença esquizofrenia, sendo a produção desejante com a condição da saúde.

[...] mesmo que se reconheça a positividade de resistência da loucura, pois é aquele que sofre de não reconhecer a separação entre sujeito e objeto, justamente uma das críticas apresentadas acima. O esquizo é aquele que se desterritorializa e ao territorializar se faz no processo de reterritorialização, num movimento incessante, nômade, mais capitalista que o capital. A esquizofrenia é o limite absoluto, o fim intensivo do capital (Vieira, 2022, p. 254).

Esquizoaprender seria entender a aprendizagem enquanto conceito-desejo esquizo, com a possibilidade de ser afetado pelas rachaduras. Isso porque aprender não é um sistema

⁴⁷ Conceito associado ao pensamento de Deleuze e Guattari referente a outro conceito: o de micropolíticas, que consiste em fazer política no cotidiano da escola. A educação menor nos permite ser revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor configura-se, pois, como um empreendimento de militância.

⁴⁸ Influenciada pelos pensamentos de Deleuze e Guattari, Virgínia Kastrup (1999) apresenta a aprendizagem inventiva. A arte é o destino do inconsciente do aprendiz e ocorre na repetição do experimentar. Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações que têm lugar nas nossas cognições presentes. A invenção da cognição é, em partes, o devir e, em partes, a produção de subjetividades.

⁴⁹ Ancorado nas filosofias da diferença e dialogando com as micropolíticas, o autor apresenta o conceito referente ao potencial criativo do novo, do que escapa às grandes normas, aos padrões, à moralização da vida.

fechado, e sim uma luta pela intensidade como produção, pela composição estética, escapando das linhas duras, das máquinas reguladoras e desviando das normas reguladoras. Não se trata de defender uma subjetividade do caos: a esquizoaprendizagem busca uma subjetividade não submetida ao Estado.

Bonetto (2021), a seu turno, investigou a potencialidade do currículo cultural da educação física. Baseando-se no estudo da vida-trabalho docente, procurou produzir um memorando das linhas-forças que engendram o documento. A partir das esquizoexperimentações, constata-se que as experiências com a perspectiva cultural de educação física não eliminam a prática de governo e de controle, mas promovem um conhecimento distinto de um pensamento representacional e fascista, possibilitando pequenas sabotagens na máquina escolar produtora das subjetividades dominantes, relacionadas à axiomática capitalista.

Em resumo, essas pesquisas buscaram analisar o contexto que envolve a formulação de uma política pública educacional, que impacta diretamente a política curricular. Nesses cenários, emergem um espaço de luta e as relações de poder, revelando, em seu bojo, concepções e assuntos divergentes sobre a educação e o conhecimento.

Ao longo deste platô, foi possível observar os princípios rizomáticos de conexão e heterogeneidade, percebendo que o currículo cria vários *links* e, muitas vezes, apresenta estruturas diferentes umas das outras, por meio de legislações e diretrizes. Todavia, a comunicação é estabelecida por se tratar de educação. Outro ponto analisado foi o fato de o aparelho de Estado, no que tange à sua organização, ao controle, às legislações e à estrutura nos espaços estreitos, nos mantém fechados às organizações. Em contrapartida, o capitalismo⁵⁰ fluiu entre os espaços lisos com objetivo de obtenção de lucro. A seguir, ocupamo-nos dos trabalhos relacionados à prática docente.

2.6 Reflexões sobre a prática docente

A prática docente está relacionada à formação, concepção de ensino e aprendizagem e entendimento do mundo, do que é ser professor. Saber ensinar é atuar na prática em

⁵⁰ O capitalismo para Deleuze e Guattari (1995) é uma máquina de captura do desejo, que transforma tudo em produto e lucro.

consonância com os objetivos da escola, atrelado aos saberes pedagógicos do docente/pesquisador, que reflete sobre sua atuação.

Muitas vezes, ela pode ser entendida como realizar o que foi planejado, aplicar os saberes teóricos, saber fazer as atividades, comunicar-se, repetir os exercícios, manter hábitos e costumes enraizados, adquirir habilidades com o fazer e realizar com objetividade os conteúdos programados. Uma prática pode ser técnica, reflexiva, colaborativa, participativa, individual, consciente; do mesmo modo, pode ser uma experiência e um conjunto de ideias e princípios dedicados ao fazer pedagógico.

Para Sacristán (1998), a prática docente pode ser compreendida como uma atividade expressa de formas distintas e que tem certas consequências nos estudantes. Por isso, é preciso entender os diversos métodos para conduzi-la. Mais especificamente, é necessário que o professor entenda os objetivos e domine o conteúdo a ser transmitido, valendo-se de várias estratégias e suportes pedagógicos. No processo de aprendizagem, a avaliação é muito relevante, no sentido de verificar a necessidade de cada estudante. Ademais, ela ajuda a perceber os efeitos obtidos e entender os agentes que determinam as atividades e conteúdo, isto é, às forças sociais, a instituição escolar, o ambiente e o clima pedagógico. O escopo fundamental da prática docente, segundo o autor, seria ver como se cumpre a função cultural das escolas, entre a cultura escolar e o mundo exterior, já que a aprendizagem não acontece sozinha; pelo contrário, estabelece interações e interferências de acordo com a sociedade e o contexto cultural.

Corazza (2016) ressalta a contribuição da filosofia da diferença, segundo o currículo é nômade. Além disso, ressaltam-se o acontecimento e a didática enquanto artista, não expressando a produção da diferença, por meio de operações que expandem a própria linguagem. Didática e currículo estão articulados em uma teoria criadora, poética e experimental; são contrários ao cientificismo positivista, em detrimento das normas formais; potencializam fluxos informais que figuram incertezas e verdades herdadas.

A autora apresenta o professor tradutor, que não traduz tudo, mas privilegia os elementos que mudam, afetam ou revolucionam cada uma das matérias postas em circulação. A ação de traduzir é concebida como algo já criado e visto por alguém na ótica do presente. O professor tradutor é um agente de fluxos das invenções, rompendo a relação entre forma e

conteúdo, recusando-se a ficar na tirania de um *logos* pré-ordenador como um artista, que se envolve ao arriscar-se a traduzir.

Em relação às críticas e técnicas do currículo, utiliza-se, em sua didática, uma leitura-escritura, que compreende não apenas a decodificação e transmissão dos elementos originais, mas o mapeamento das condições em que foi efetivada a sua criação e o espaço-tempo. Trata-se de um movimento do trabalho do transcriador, por meio do qual os elementos são transvestidos.

Influenciando pelas teorizações e conceitos advindos de Corazza (2013), Neira (2021) defende a didática artística da educação física, promovida por encontros e agenciamentos. O autor apresenta a trajetória do GPEF e a reflexão sobre a prática docente ao longo dos anos de estudo e traz, como exemplo, alguns relatos de docentes que trabalham com o currículo cultural e o colocam em ação. Seleccionamos um exemplo de um relato, descrito no texto.

Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina jiu-jítsu?⁵¹

A experiência relatada pelo professor Luiz Alberto dos Santos ocorreu nas duas turmas do 1º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, situada na Zona Leste da capital paulista. Convidadas a analisar imagens de práticas corporais presentes no entorno da escola previamente selecionada pelo docente, as turmas identificaram as existentes nos arredores e questionaram o caráter violento das lutas. Uma das alunas divergiu dos colegas ao afirmar que a luta não é necessariamente algo violento, já que ela chegou a praticar jiu-jítsu na igreja. Diante da surpresa da turma, o jiu-jítsu foi transformado em tema cultural.

De saída, as turmas depararam-se com significados distintos atribuídos à luta. O professor, ao trazer imagens de práticas corporais e depois questionar “por que a igreja do bairro ensina jiu-jítsu, se luta é a mesma coisa que violência?” e, na sequência, propor vivências e convidar praticantes para narrar suas experiências com a prática, explicitando seus pontos de vista sobre ela, ofereceu condições para abalar as representações de algumas crianças, especialmente quando a pessoa responsável expôs seus motivos para ensinar jiu-jítsu na igreja do bairro. Seguiram-se inúmeras vivências de luta a partir de vídeos previamente selecionados e das recomendações dos estudantes que conheciam aspectos da prática corporal. As crianças que não queriam participar das lutas envolveram-se na organização da prática, explicando aos colegas e os orientando na execução dos golpes e quedas, além de ajudá-los a vestir os quimonos ou a organizar o espaço. Antes das vivências, planejadas coletivamente com as turmas, construíram-se listas com as crianças que gostariam de lutar. A turma também decidiu o tempo de cada combate, marcado por dois minutos, finalização ou desistência. As meninas disseram que queriam lutar com os meninos e ninguém se opôs. Durante os combates, tampouco foram emitidos comentários sobre o

⁵¹ Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/santos_02.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

assunto. Meninas e meninos lutaram meninas e meninas, e meninos e meninos, sem qualquer acontecimento que merecesse atenção (Neira, 2021. p.180).

Segundo o autor, o currículo cultural, como didática artista *operandi*, liga-se à didática apresentada por Corazza (2016), numa perspectiva dialógica e criativa, a partir dos acontecimentos. Como se vê no relato transcrito, o professor reconhece a cultura corporal da comunidade e, no transcorrer das situações didáticas, observa as falas das crianças. Propõe encaminhamentos pedagógicos a partir da interpretação das respostas dos estudantes, ou seja, não existem sequências didáticas, e nada é estabelecido anteriormente. Os educadores que atuam com esse currículo transitam entre áreas e saberes distintos, rompendo as fronteiras entre arte, ciência e filosofia. A prática docente é atravessada pela experiência, no arriscar e transgredir, seja em relação às ações didáticas, seja no confronto entre os conhecimentos postos em circulação. Dando continuidade ao tema, foram selecionadas teses que se ocupam da prática docente.

2.6.1 Revisão da literatura: trabalhos que se ocupam da prática docente

Acerca desse tema, foi realizada revisão da literatura, pesquisando teses publicadas entre 2013 e 2023. O recorte considerou estudos mais recentes, relacionados à prática docente. A busca iniciou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com as palavras-chave: prática docente; didática e prática pedagógica. Após a leitura dos resumos, selecionaram-se estudos que contemplavam os seguintes assuntos: prática formativa na gestão de Paulo Freire; currículo no cotidiano escolar; currículo e fala dos professores; práticas pedagógicas contemporâneas; pesquisa com os cotidianos no currículo; e redescobertas da prática docente. As metodologias utilizadas nesses trabalhos fundamentam-se no método qualitativo, valendo-se principalmente de bricolagens e práticas narradas nas conversas, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental, estudo bibliográfico, pesquisa de campo e grupo de discussão.

Quadro 5: Trabalhos que versam sobre a prática docente

Ano	Título	Autor	Universidade
2015	Política e práticas formativas em confronto de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992): representação de professores sobre a escola	Claudio, Claudemiro Esperança.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC
2018	Bricolagens praticadas e políticas práticas de currículos nos cotidianos escolares	Gonçalves, Rafael Marques.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ
2019	Documentos Curriculares, Movimento Humano e Educação Infantil: Um estudo a partir da fala dos Professores.	Marco, Melissa Cecato de.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ
2020	Práticas Pedagógicas contemporâneas: Uma Análise da Série Destino: Educação Inovadoras	Neves, Antonia Regina Gomes.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Unisinos
2020	“Estudos com os cotidianos” no campo do currículo: As contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros	Demenech, Flaviana	Universidade Federal de Pelotas. UFPel
2021	Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (Re)descobertas da prática pedagógica	Miranda, Helga Porto.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Cláudio (2015), a política educacional, no governo de Luiza Erundina em São Paulo (1989-1992), teve como base quatro grandes prioridades: ampliação do acesso e permanência dos setores populares; democratização da gestão; nova qualidade de ensino; e movimento de alfabetização de jovens e adultos. Paulo Freire, na época secretário municipal da educação, possibilitou a construção de um novo paradigma educacional, segundo o qual o professor não era um mero profissional técnico, e sim um intelectual crítico transformador. Esse foi um dos objetivos da gestão freiriana, pautada em princípios como a participação dialógica e em uma prática marcada pelo movimento de reorientação curricular

interdisciplinar. A proposta de formação permanente contribuiu para a prática escolar, bem como para que os educadores fossem considerados sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e produtores de conhecimentos.

Pensando nas políticas curriculares e como os professores vão efetivando suas práticas, Gonçalves (2018) compreende a tessitura do currículo em rede como o trabalho num campo de contestação da disciplinarização do conhecimento, na medida em que incorpora os múltiplos processos entre as teorias e a prática, assim como entre diferentes conhecimentos. A pesquisa se deu nas conversas e no cotidiano escolar, buscando produções de conhecimento de crenças e valores, no intuito de abordar criticamente as políticas curriculares. De acordo com os professores entrevistados, as políticas públicas, muitas vezes, propõem padronizar e homogeneizar as escolas em prol de uma “melhor qualidade” na educação. Propor uma prática curricular utilizando o conceito de bricolagem provoca o desejo de sair da zona do confronto e da abstração, com base em um contexto de práticas críticas.

A pesquisa de Marco (2019), que analisou o currículo integrador da infância paulista, mostrou que ele apresenta aproximações teóricas com os estudos culturais. Entretanto, as entrevistas com os educadores revelaram a dificuldade de se trabalhar com esse referencial teórico na educação infantil. Apesar dos problemas encontrados pelas professoras, o estudo revelou que existem aspectos de suas práticas pertinentes às orientações curriculares, considerando práticas adequadamente planejadas e condizentes com a faixa etária dos estudantes.

Neves (2020) descreve e analisa práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas inovadoras, a partir da atuação dos professores que compartilharam e multiplicaram conhecimentos com os estudantes, com base em um planejamento sistematizado e de análise constante. Segundo a autora, constatou-se que os docentes não ensinavam conteúdos, mas ensinavam a aprender; os estudantes, por sua vez, aprendiam a ensinar a si e aos colegas. Nessas escolas, foram desenvolvidos projetos de pesquisa, em que cada estudante podia pesquisar conforme seu interesse. O currículo escolar era desenvolvido no modelo de “labirinto”, e os estudantes poderiam escolher em que momento transitar em cada corredor. No entanto, todos deveriam passar por todo o labirinto, e o professor teria a tarefa de conduzir o educando rumo à aprendizagem.

Com relação aos estudos do cotidiano no campo do currículo, a análise de Demenech (2020) apontou que pensar, tecer e pesquisar o cotidiano corresponde a reconhecer as forças que emergem das camadas silenciadas pela ciência moderna ocidental. Embora não haja uma única forma de conhecimento válido, a ciência moderna, de alguma maneira, obteve o monopólio do conhecimento, que não pode ser o único. Os currículos são produções-ações em que se hibridizam os conhecimentos, valores, crenças e convicções. É na relação com os cotidianos que os sujeitos atuam no currículo e produzem saberes plurais e diversos. Reconhecer e valorizar, política e epistemologicamente, os diferentes saberes no currículo possibilita um diálogo emancipatório, compreendendo a complexidade dessas produções para além das suas aparentes contradições como forma de alternativas curriculares, de modo a valorizar os saberes hibridizados dos cotidianos.

Por fim, a análise das contribuições formativas para a (re)construção da prática pedagógica do professor em exercício, no cotidiano escolar, foi abordada por Miranda (2021), para quem o currículo é uma articulação entre teoria e prática, além da sistematização da ação e reflexão no cotidiano em que os professores estão inseridos. Examinou-se a formação docente no âmbito do Parfor⁵²/Uneb, com vistas a (re)construir sua prática pedagógica. Na trajetória, verificou-se que a formação do profissional docente foi significativa na construção de conhecimentos, trazendo debates teóricos e metodológicos e discutindo as dificuldades cotidianas da ação pedagógica, que constroem e reconstroem as fragilidades e contribuem para a prática docente.

Em suma, os trabalhos aqui descritos contribuíram para entender o quanto as políticas curriculares atravessam a prática escolar, influenciando a didática. A seguir, analisamos o Currículo da Cidade, específico da educação física.

⁵² O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes) e das Secretarias de Educação dos estados e municípios. Propõe-se formar professores em exercício nas escolas públicas.

3 CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Mapa 3: Rede Metro ferroviária de São Paulo-SP



⁵³Fonte: Rede metro ferroviária de São Paulo (2024)

3.1 Princípio de ruptura assignificante

O mapa utilizado neste platô é o da Rede Metro ferroviária de São Paulo, composta pela Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), contendo as seguintes linhas: Linha 7 - Rubi (Jundiaí – Brás); Linha 8 - Diamante (Itapevi – Júlio Prestes); Linha 9 - Esmeralda (Zona Sul de São Paulo – Osasco); Linha 10 - Turquesa (Brás – Rio Grande da Serra); Linha 11 - Coral (Luz – Estudantes, em Mogi das Cruzes), Linha 12 - Safira (Brás – Calmon Viana); e Linha 13 – Jade (Engenheiro Goulart – Aeroporto de Guarulhos), e pelo Metrô, que conta atualmente com uma rede distribuída pelas linhas: 1 - Azul (Jabaquara – Tucuruvi); 2 - Verde (Alto do Ipiranga – Vila Madalena); 3 - Vermelha (Corinthians/Itaquera – Palmeiras/Barra Funda); 4 - Amarela (Vila Sônia – Luz); 5 - Lilás (Capão Redondo – Largo Treze); e 15 - Prata (Vila Prudente – São Mateus).

⁵³ Disponível em: <https://www.metrocptm.com.br/veja-o-mapa-de-estacoes-do-metro-e-cptm/> Acesso: 22/04/2024.

O Mapa da Rede Metro ferroviária de São Paulo é um exemplo do princípio rizomático de ruptura assignificante, uma vez que as estruturas separam ou atravessam, havendo sempre espaço para reconfigurações e modificações. No caso do mapa em foco, ocorre o mesmo, pois está sempre sendo modificado, com a projeção e a construção de novas linhas de transportes. Assim, a ruptura assignificante seria a crítica da significação, da representação, dos signos e da consciência do indivíduo. Esse princípio rizomático permite atuar num mapa aberto, num campo da experimentação e na produção de subjetividades, enquanto máquinas desejanter. O rizoma pode ser interrompido de qualquer ponto, porém pode ser retomado por outras linhas.

Pensar nesse princípio para discutir o Currículo da cidade de São Paulo tem relação com a forma utilizada na sua construção e implementação. Assim, guiamo-nos pelas seguintes questões: Com quais linhas de segmentaridade o currículo se conectou para ser estratificado? Há rupturas e linhas de fuga em sua construção e implantação?

3.2 Analisando o Currículo da Cidade

Para adentrar o universo das políticas públicas educacionais, especificamente no Currículo da Cidade de São Paulo, e compreender o objeto de pesquisa, é necessário analisar brevemente seu processo histórico. De acordo com Aparecido (2020), a Rede Municipal de Ensino de São Paulo surge em 1935 com Serviço Municipal de Jogos e Recreio para a Educação Infantil. Na década de 1940, houve uma ampliação do ensino, firmando-se convênio com o Governo do Estado de São Paulo. Ao município cabia a construção de prédios, enquanto o estado deveria se ocupar da inclusão ao sistema de ensino. Como o acordo não foi cumprido, a prefeitura criou seu próprio dispositivo pedagógico administrativo. A partir dos anos de 1950, houve um avanço da rede municipal, com a criação de novas escolas e o aumento de matrículas.

Retomando a metodologia utilizada nesta pesquisa, a cartografia trata sempre de investigar o processo de produção, e aqui, a atenção enquanto conceito, merece destaque ao longo do trabalho cartográfico. Para Kastrup (2009), ela está relacionada ao rastreamento, ao toque, ao pouso e ao reconhecimento atento, de pistas e signos de processualidade, acompanhando mudanças de posição e velocidade, bem como realizando a exploração assistemática no terreno pesquisado. Utilizar essas pistas nos ajuda a olhar atentamente para o documento em

foco e perceber as influências das forças que o mantém. Sendo assim, o pouso que fazemos é analisar as diversas forças que influenciaram o Currículo da Cidade e que estão descritas no documento oficial.

O Currículo da Cidade⁵⁴ foi influenciado por diversas forças, entre elas pelos discursos de qualidade, produtividade, competência, eficiência e sustentabilidade contidos nos documentos da BNCC e disseminados pelas agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015) e o Banco Mundial.

Em sua estrutura, o Currículo contém outros discursos, relacionados a educação integral, equidade e educação inclusiva, influenciados pelos currículos críticos e pós-críticos, pela BNCC, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), pela Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989) e pelos desafios do mundo contemporâneo no século XXI.

O Currículo também está embalado em alguns documentos que contém orientações legais, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam das relações étnico-raciais; as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013; o Plano Nacional de Educação (2014-2024); o Plano Municipal de Educação (2015-2025); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, Valorização dos Profissionais de Educação (2007); e o Programa de Metas (2017-2020), da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Em sua construção, o documento em análise buscou alinhar as orientações da BNCC, que define as aprendizagens essenciais a todos os educandos ao longo da Educação Básica. Embora já tenhamos discutido os trâmites da produção da Base, retomamos brevemente seu contexto de produção e os debates acadêmicos da época. A BNCC teve sua versão preliminar divulgada em setembro de 2015 e com consulta pública até março de 2016. Após a publicação da segunda versão, ocorreram, em todo o país, seminários e, posteriormente, foi encaminhada a versão definitiva ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 15 de dezembro de 2017, a Base teve seu texto final aprovado e, a partir desse momento, as unidades federativas, as redes de ensino e todas as escolas públicas e privadas de educação infantil e ensino fundamental passaram a nortear seus currículos pelas propostas

⁵⁴ Referente a segunda versão do documento.

contidas na BNCC. O documento relacionado ao ensino médio foi reformulado ao longo do ano seguinte e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2018. Em suma, a BNCC estabeleceu conhecimentos, objetivos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica e que, segundo o documento, possibilitam uma educação integral, visando a uma sociedade inclusiva e democrática.

A BNCC, apesar das diversas discussões e consultas públicas, ainda gera debates no campo da pesquisa educacional, em relação às incoerências e inconsistências aos saberes epistemológicos e concepções pedagógicas. Segundo Neira (2018b), o documento apresenta princípios tecnocráticos, priorizando a racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Afasta-se, pois, do conhecimento discutido hoje na área da educação física, revelando-se assim frágil e inconsistente. A versão final da BNCC e os pareceres do Conselho Nacional de Educação serviram de subsídio para a discussão e criação dos currículos dos municípios e dos estados, mesmo em cenário de críticas.

Voltando ao Currículo da Cidade, a Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP) iniciou, ao longo do ano de 2017, a construção do documento, em conjunto com a comunidade escolar, e sua implementação iniciou-se em 2018. O novo currículo, de acordo com a própria SME-SP, contou com a participação de:

13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) que compõem a rede, atuando como braços da Secretaria, nas várias regiões da cidade, ao longo de todo o processo.

304 professores que participaram dos Grupos de Trabalho (GTs) para redação do currículo, representando os 31.610 educadores do Ensino Fundamental no município. Quase metade deste total também respondeu a uma pesquisa online para ajudar a compor a estrutura do documento.

43.655 estudantes- 10% do total de alunos do Ensino Fundamental da rede- que, por meio de uma pesquisa, forneceram informações sobre que escola gostariam de ver refletida no currículo.

21 consultores externos que assessoraram a escrita do documento.

8 especialistas (pelo menos) que fizeram a leitura crítica do novo currículo, antes de fosse finalizada a sua redação (São Paulo, 2018).

Como apontado, houve a participação de professores, estudantes, consultores e especialistas e, após as discussões e contribuições dos envolvidos, produziu-se o documento em tela, trazendo os objetivos de aprendizagens do 1º ao 9º ano do ensino fundamental para cada componente curricular. Ademais, incluíram-se, na sua introdução, as competências

gerais da BNCC, bem como os temas trazidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e pela Agenda 2030.

A organização do Currículo da Cidade é composta por três ciclos: alfabetização, interdisciplinar e autoral. O primeiro abrange do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental, propondo ao educando atividades cognitivas e lúdicas, atreladas ao conhecimento e considerando a especificidade da infância. Já o segundo ciclo se inicia a partir do 4º ano, estendendo-se até o 6º ano do ensino fundamental; é compreendido como uma passagem da fase de alfabetização para a fase autoral, ao incorporar a intenção da interdisciplinaridade e estimular o processo formativo. Por fim, o terceiro ciclo vai do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, potencializando a autonomia e o protagonismo do educando.

No documento, são apresentados a matriz de saberes, os objetivos de desenvolvimento sustentável, os eixos estruturantes, os objetivos de conhecimento, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de cada componente curricular. O processo de construção foi realizado sob orientação da Coordenadoria Pedagógica (Coped) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, baseando-se nas premissas de continuidade e respeitando a memória da construção dos currículos anteriores. O objetivo era garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da rede, partindo-se do princípio de colaboração e considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos. Além disso, leva-se em conta os desafios do mundo contemporâneo e a formação para uma vida no século XXI.

A Educação Física, por meio da linguagem, abre espaço para as ressignificações, com conteúdo mais democráticos, buscando outras formas de atuar no mundo, na relação com a linguagem corporal, conhecendo, vivenciando e problematizando. Assim, ensinar apenas as quatro modalidades esportivas (futsal, basquetebol, voleibol e handebol) não será suficiente para mobilizar a aprendizagem, tampouco deixar a aula livre⁵⁵.

As concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade estão atrelados à compreensão de que os currículos são plurais, por envolverem diferentes saberes, culturas e conhecimentos. Eles são orientadores, uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens, e a prática educativa é a própria organização escolar. Esses documentos trazem discussões temáticas, conceitos, processos e valores, e não são lineares.

⁵⁵ Este é um termo utilizado na educação física, para descrever as aulas quando não há um objetivo didático, e os estudantes podem fazer o que quiserem na prática, desde que se mantenham fazendo atividade física.

Ou seja, há um conjunto de aprendizagens concomitantes, interconectadas e sempre em processos permanentes, devendo, pois, ser revisadas e atualizadas constantemente.

Os professores são protagonistas do currículo, principalmente para a sua elaboração e implementação; além do mais, o estudo está centrado nos estudantes. Em relação aos conceitos, o Currículo da Cidade parte dos princípios da educação integral (intelectual, física, social, emocional e cultural) e do conceito de equidade, que reconhece a diferença como característica imanente da humanidade. Outro conceito é o de educação inclusiva, reconhecendo a diversidade humana e buscando uma sociedade mais igualitária, justa, democrática, solidária e ligada aos princípios éticos, estéticos e políticos.

A matriz de saberes apresentada tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis, indicando o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Tudo isso em consonância com o pensamento científico, crítico e criativo, a resolução de problemas, a comunicação, o autoconhecimento, o autocuidado, a autoestima, a determinação, a abertura à diversidade, a responsabilidade, a participação, a empatia, a colaboração e o repertório cultural.

Os direitos de aprendizagem são materializados nos diferentes eixos temáticos da cultura corporal e estão elencados e disponibilizados ao longo dos ciclos e anos: jogos/brincadeiras; lutas; esportes; danças; ginásticas; e práticas corporais de aventuras. Em relação ao quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do 1º e 6º anos do ensino fundamental, separamos um eixo brincadeiras e jogos para ilustrar os que constam do documento em análise:

(EF01EF01) Vivenciar/experimentar diferentes brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os elementos comuns a essas brincadeiras.

(EF01EF02) Explicar as brincadeiras e jogos populares do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, reconhecendo e valorizando a importância dessas brincadeiras e jogos para suas culturas de origem.

(EF01EF03) Organizar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo com base no reconhecimento das características dessas práticas.

(EF01EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, produzindo registros por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita

e audiovisual) das atividades vivenciadas para divulgá-las na escola e na comunidade (São Paulo, 2019, p.78).

(EF06EF01) Vivenciar/experimentar e fruir, na escola e fora dela, diversas brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os seus elementos comuns e criando estratégias, individuais e coletivas básicas, para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(EF06EF02) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) e explicar as brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígena, identificando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.

(EF06EF03) Resignificar as práticas de brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, no âmbito da cultura corporal.

(EF06EF04) Compreender situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ ou habilidades.

EF06EF05) Diferenciar os conceitos de brincadeira e jogo, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (São Paulo, 2019, p.100).

Podemos observar que o Currículo da Cidade está fortemente ancorado na Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e na Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Com objetivo de ampliar a discussão e possibilitar outros discursos sobre o Currículo da Cidade- São Paulo (2019), recorreremos à revisão de literatura, da qual nos ocupamos a seguir.

3.3 Revisão da Literatura: trabalhos que versam sobre o Currículo da Cidade

Quem anda nos trilhos é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras: liberdade caça jeito (Manoel de Barros, 2016).

No quadro 6, sintetizamos os achados da revisão da literatura. Para tal, tendo em vista que a homologação do Currículo foi em 2019, pesquisamos teses e dissertações de 2020 a

2024, considerando o componente curricular educação física. A busca se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e, após a leitura dos resumos, foram selecionados dois trabalhos com os seguintes assuntos: práticas de lutas na educação física e o Currículo da Cidade; e análise documental e métodos de ensino em educação física.

Quadro 6: Trabalhos que versam sobre o Currículo da Cidade

Ano	Título	Autor	Universidade
2020	Prática de lutas na Educação Física escolar: concepção curricular e a voz de alunos do Ensino Fundamental I	Meneses, Renan de	Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)
2020	Currículo da Cidade: análise documental e métodos de ensino em Educação Física	Paiva, Márcio Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)

Fonte: Elaboração própria.

Meneses (2020), ao analisar o Currículo da Cidade, especificamente da área de EFE, observou uma preocupação com a aprendizagem contínua da criança que está saindo da educação infantil e ingressando no ensino fundamental. Isso porque o documento considera a organização dos espaços, tempos e materiais que contemplem as vivências infantis e a importância do brincar. Ademais, o Currículo enfatiza que os professores são seus protagonistas e devem atuar centrados nos estudantes. Do mesmo modo, não devem optar pela linearidade dos processos educativos, pois o objetivo do ensino da educação física é tematizar as práticas corporais, concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento. Também é necessário incorporar, como proposta, a cultura corporal, uma vez que a escola é um espaço de socialização cultural e de construção de relações.

Os eixos a serem desenvolvidos ao longo dos ciclos são: jogos/brincadeiras, lutas, esportes, danças, ginásticas e práticas corporais de aventuras. Em relação à luta, segundo o autor, o Currículo da Cidade indica que ela seja trabalhada desde o 1º ano do ensino fundamental, objetivando a prática de jogos de oposição e diálogo, estimulando a reflexão

crítica acerca de como as lutas são interpretadas pelos estudantes e pelas mídias, e viabilizando uma análise da prática tematizada.

Ao investigar o significado da prática de lutas pelas vozes dos estudantes, o estudo revelou que os docentes não desenvolvem essa temática pela fragilidade de compreensão sobre o assunto, por medo de incentivar a violência e por carência de material esportivo. Em contrapartida, verificou-se o reforço do diálogo como uma ferramenta, permitindo a reflexão crítica, uma vez que os discentes se sentem confortáveis ao explanar seus pensamentos. Além do mais, a prática de luta foi continuamente sendo ressignificada por eles; mesmo que não as praticassem fora da escola, os estudantes levantaram questões importantes para ampliar nas reflexões durante as aulas.

Em relação à pesquisa de Paiva (2020), acerca da participação dos estudantes nas aulas de educação física, apontou-se a presença de duas problemáticas comuns, enfrentadas pelos docentes: o afastamento e a indisciplina. Como forma de superar tais problemas, sugere-se, no Currículo da Cidade, a utilização dos métodos *Fútbol Callejero*, *Sport Education* e *TPSR*. Vale ressaltar que esses três métodos contam com poucas fontes em língua portuguesa, e as publicações municipais não apresentam elementos suficientes para que os docentes consigam aplicá-los.

O Fútbol Callejero e o Sport Education são propostas desenvolvidas buscando qualificar o ensino de manifestações que muitas vezes são hegemônicas nas aulas de Educação Física – jogo e esporte. Assim, entendemos ser essencial adequá-las às outras manifestações como a dança, ginástica, esportes de aventura e lutas, o que automaticamente suscita uma questão. Poderíamos utilizar o Sport Education, por exemplo, em uma unidade didática de maracatu? (...) O TPSR, por sua vez, parece se situar em um local diferente em relação aos dois métodos acima, não estando subordinado a uma manifestação em especial, dado que aparentemente pode ser utilizado em qualquer contexto de aula. Portanto, o TPSR não parece um método ou modelo, mas sim uma parte deles. Cabe ao docente que quiser utilizá-lo, definir outras ações, especialmente as relativas ao conteúdo que será tematizado (Paiva, 2020, p.358-359).

O autor critica tais métodos por trazer propostas fortemente focadas nos saberes procedimentais, além de não respeitarem as diferenças culturais das escolas/estudantes e não dialogarem com os objetivos da BNCC e do próprio Currículo da Cidade, que tratam as manifestações da cultura corporal como área da linguagem, propondo a tematização como algo maior, e não apenas a reprodução de movimentos. Sendo assim, para esse pesquisador,

há uma contradição no próprio Currículo e, a seu ver, os três métodos sugeridos não são suficientes para o enfrentamento da indisciplina, por se tratar de problema social.

Em síntese, o trabalho de Paiva (2020) tece importantes reflexões sobre o Currículo da Cidade, com destaque para o eixo luta que, muitas vezes, não é trabalhado pelos educadores por falta de conhecimento e medo. Entretanto, o autor enfatiza a participação das crianças em relação a esse tema e levanta pontos favoráveis em relação ao documento, no que tange a possibilitar a luta desde o primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, enfatiza-se a potencialidade do Currículo na preocupação em trazer a concepção de criança/ adolescente defendida na proposta pedagógica.

A pesquisa de Meneses (2020), por sua vez, critica o Currículo da Cidade em relação às metodologias apresentadas, que, a seu ver, não dialogam com as orientações pedagógicas do próprio documento. Assim, percebemos a existência de potencialidades e algumas fragilidades no Currículo. Por essa razão, analisamos com mais detalhes as orientações didáticas nele contidas.

3.4 Orientações didáticas do Currículo da Cidade

As concepções e conceitos no Currículo da Cidade consideram os pressupostos de um currículo integrador, em que a criança não deixa de brincar e continua a ser compreendida em sua integridade: “a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem às vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo” (São Paulo, 2019, p.15). Quanto à concepção de criança e adolescente, trata-se de sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas coletivas. Além do mais, o documento preconiza que as unidades educativas, ao pensar nos espaços, tempos e materiais pedagógicos, devem prezar por sua integridade, promoção e participação.

As orientações didáticas contidas no Currículo da Cidade de educação física para o ensino fundamental estão organizadas por assunto: apresentação do texto, planejamento, organização da rotina, agrupamentos dos estudantes, ação didática, avaliação da aprendizagem, educação física, agenda 2030 e os referenciais.

No planejamento, o texto traz concepção de escola, cultura e currículo. “A escola é uma instituição que tem como propósito a disseminação de conhecimentos adquiridos pelo ser

humano durante a sua trajetória de descobertas, sonhos, criações, construções e transformações” (São Paulo, 2019. p.11). Em relação à cultura, afirma-se: “A cultura é a referência no que diz respeito ao que deve ser ensinado na escola” (São Paulo, 2019. p.11). E acrescenta em relação ao currículo: “O currículo escolar tem o propósito de selecionar e organizar os conteúdos a serem abordados em diferentes anos das instituições educacionais” (São Paulo, 2019. p.12). Notamos que os conceitos apresentados de escola, cultura e currículo estão atrelados à teoria curricular crítica, verificando a preocupação de ensinar e transmitir os conteúdos e os conhecimentos adquiridos historicamente.

O Currículo da Cidade mostra a preocupação de atrelar a educação física ao PPP e discutir questões de legislação. Já na organização da rotina, propõe-se o trabalho com a problematização, tendo como referencial teórico Paulo Freire (1996). Logo, o professor deve questionar o mundo de forma crítica e criativa, problematizando sempre a sua prática, além de utilizar as metodologias ativas para aprimorar a capacidade dos estudantes. Outros procedimentos sugeridos são a ampliação dos conhecimentos para que os estudantes possibilitem refletir, experimentar e vivenciar outras práticas corporais e o aprofundamento de conhecimentos para conhecer melhor o objeto de estudo. A nosso ver, esses procedimentos estão atrelados à teoria curricular pós crítica.

Outro ponto que merece destaque é a inclusão, com a possibilidade de oferecer atividades para todos os estudantes. Nesse aspecto, percebemos a influência de diversas teorias do currículo: “Quando o professor desenvolve efetivamente uma atitude inclusiva? Quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante em todas as suas potencialidades e diferenças” (São Paulo, 2019, p.21, grifo nosso); “Todos os estudantes precisam ouvir de seus professores: – Você pode! Esse incentivo não precisa ser expresso necessariamente por palavras, mas por atitudes de ajuda efetiva” (São Paulo, 2019, p.21, grifo nosso). No primeiro trecho, podemos analisar uma influência do currículo pós-crítico, ao mencionar potencialidades e diferenças; já o segundo excerto contradiz o anterior, no sentido de que todos podem, desconsiderando as diferenças e as subjetividades e mostrando-se mais ligado às teorias curriculares críticas. Outra orientação é a possibilidade de utilização das mídias nas aulas de educação física, além de propor outros espaços, materiais e atividades a serem utilizados. Analisamos esse aspecto como uma potência, ao propor outros espaços para as aulas.

O Currículo da Cidade também faz uma discussão conceitual sobre os casos de não disciplinaridade por parte dos estudantes, bem como o desinteresse de alguns estudantes em participar das aulas. As justificativas estão pautadas na falta de habilidade em realizar as atividades, vergonha e medo do fracasso. O texto propõe que haja sempre a intervenção pedagógica por meio das práticas corporais e o desenvolvimento de valores pessoais e sociais em aulas, sugerindo o uso do futebol *callejero*, similar ao futebol de rua, para que os estudantes criem suas regras e não necessitem de arbitragem.

Como vimos anteriormente, na pesquisa de Paiva (2020), esse é um ponto que merece atenção, pois revela uma visão tecnicista de se pensar a educação, enfatizando a questão das habilidades, ao mesmo tempo em que sugere atividade para melhorar a indisciplina. Ainda que o documento diga não se tratar de um modelo, essas atividades foram sugeridas e constam do currículo, distanciando-se das teorias críticas e pós-críticas. Em contrapartida, o texto sugere que as aulas sejam mistas e propõe, como ação didática, a utilização de rodas de conversa e aulas teóricas e práticas, pois, na perspectiva da cultura corporal de movimento, compreende-se que não são somente vivências práticas corporais. Observamos, nesse ponto, a influência da teoria curricular crítica.

Do mesmo modo, sugere-se considerar os procedimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, que não são descritos na BNCC, constando apenas dos Parâmetros Curriculares de Educação Física. Até aqui, podemos constatar que o Currículo da Cidade, na sua construção, foi sendo agenciado por forças e vetores, influenciado pelas três teorias curriculares e estratificado, ao mesmo tempo em que possibilita espaços lisos de abertura.

O documento apresenta um infográfico para exemplificar o processo nas aulas de educação física, contendo as práticas corporais centralizadas e, ao seu redor, as identidades, o mapeamento, a tematização e as experiências pedagógicas. Percebe-se que, embora os conceitos de mapeamento e tematização sejam mencionados, não há aprofundamento e explicação de como realizar nas aulas.

Figura 2: Infográfico do processo das aulas de educação física



Figura 1- Processo das aulas de Educação Física a partir do Currículo da Cidade de São Paulo

Fonte: São Paulo (2019).

O documento traz explicações de como trabalhar os eixos esporte, luta ginástica, dança, práticas de aventura, jogos e brincadeiras, trazendo relatos dos próprios professores de educação física para exemplificar esse trabalho. A nosso ver, essa é outra potencialidade de visualização na prática. Outra observação é que o texto explica o conceito de cultura corporal, porém, anteriormente e no mesmo documento, há outra conotação, diferenciando um conceito do outro, tal como afirma Gramorelli (2014) acerca da abordagem desse conceito na área da educação física.

O Currículo sugere outras formas de organizar o trabalho pedagógico, explicando os temas geradores, a maneira de selecionar a prática corporal e a reflexão sobre os tempos e espaços. Sugere-se que o tema seja atrelado ao cotidiano (vida social e cultural), além do trabalho com projetos, possibilitando o diálogo, a justiça curricular, a constituição dos gestos e a desnaturalização de crenças silenciadas que estão na base do preconceito e discriminação. E aqui destacamos a influência das teorias pós-críticas. O texto preconiza uma documentação pedagógica e, nesse sentido, o docente deve lançar mão de diversas formas de registro; na parte da avaliação, há um texto no qual se discute por que avaliar. Verificamos, nessa parte, grande influência das teorias pós-críticas e especificamente do currículo cultural, por meio da utilização de princípios político-pedagógicos e de alguns conceitos.

Em contrapartida, quando se trata de como avaliar, percebemos uma influência dos objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS), por meio das suas 17 metas, e da Matriz de

Saberes, com o fito de propor um olhar de forma ampla sobre a avaliação. Como descrito no primeiro platô, o currículo sofre grandes influências de órgãos hegemônicos internacionais, que financiam e diferenciam questões pedagógicas de países em desenvolvimento, relacionados à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Acerca do que avaliar, o currículo explica a avaliação na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, contendo influências dos PCN, além de trazer conceitos da avaliação diagnóstica, formativa, somativa e uma explicação sobre notas e conceitos. A penúltima parte do Currículo destina-se à articulação da educação física com a Agenda 2030. Para tal, relacionam-se os objetivos a algumas habilidades curriculares, sugerindo-se trabalhar para desenvolver cada um desses objetivos. A última parte do documento corresponde aos referenciais teóricos utilizados. Na sequência, reproduzimos alguns objetivos da Agenda 2030, relacionados às habilidades do currículo.

Objetivo nº 1 - Erradicação da Pobreza, atrelado a habilidade EF01EF28: Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto familiar/comunitário, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade (São Paulo, 2019, p.84 e 85).

Objetivo nº 3 - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, atrelado a habilidade EF07EF21 Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e a de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo (São Paulo, 2019, p.86).

Objetivo nº 4 - Educação de Qualidade - Educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, atrelado às habilidades EF07EF05 Compreender e problematizar situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos do mundo, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades. Ou EF06EF01 Vivenciar/experimentar e fruir, na escola e fora dela, diversas brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os seus elementos comuns e criando estratégias, individuais e coletivas básicas, para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo (São Paulo, 2019, p.86 e 87).

Objetivos nº 6 e nº 14 - Água potável e saneamento e Vida debaixo da água, atrelado a habilidade EF05EF40 Conhecer práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, respeitando o meio em que se pratica e utilizando alternativas para prática segura em diversos espaços (São Paulo, 2019, p.88).

Objetivo nº 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura, atrelado com a habilidade EF08EF10 Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam os esportes e paradesportos, descrevendo por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) as atividades vivenciadas (São Paulo, 2019, p.88 e 89).

Objetivo nº 11 - Cidades e comunidades sustentáveis, atrelado com a habilidade EF06EF40 Realizar práticas corporais de aventuras urbanas, respeitando o patrimônio público e minimizando os impactos da degradação ambiental (São Paulo, 2019, p.89).

Objetivos nº 12 e nº 15 – Consumo e Produção Responsável e Vida Terrestre, atrelada com a habilidade EF08EF44 Realizar práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental (São Paulo, 2019, p.89 e 90).

Objetivo nº 16 – Paz, justiça e Instituições eficazes, atrelado com as habilidades EF05EF32 Compreender o papel da violência e agressividade no desenvolvimento de práticas de lutas veiculadas nas mídias, diferenciando lutas das brigas. Ou, EF07EF42 Compreender as emoções e a agressividade empenhada na vivência de lutas, preservando a integridade própria e a dos demais companheiros de sala, garantindo a segurança dos envolvidos nas práticas de lutas, diferenciando lutas das brigas. (São Paulo, 2019, p.90 e 91).

Percebe-se que a articulação desses objetivos com o currículo de educação física está ancorada numa lógica que emerge do propósito de reafirmar um sistema social político capitalista e a utilização de vários conceitos dominantes, como democracia, progresso, competências e sustentabilidade. A contradição da utilização desses conceitos deve-se à influência do sistema capitalista, no sentido de amenizar os efeitos colaterais que o avanço desse sistema trouxe para sociedade, trazendo a discussão para dentro da escola e especificamente para serem articulados nas aulas de educação física.

Embora entendamos a importância de discutir questões relacionadas à erradicação da pobreza, vida saudável para todos, educação de qualidade, educação inclusiva, água potável, saneamento, comunidades sustentáveis e meio ambiente, percebemos as contradições contidas nas iniciativas dominantes empresariais, governamentais e não governamentais. Dito de outro modo, a discussão é levada para dentro da escola, porém não ocorre uma análise profunda da situação social do país, isto é, não se questiona o sistema capitalista, cuja finalidade é o lucro e o acúmulo cada vez maior de capital, explorando os recursos naturais.

A máquina capitalista se utiliza, da própria engrenagem, como uma retórica conservacionista para trazer esses assuntos para o currículo. Logo, a educação fica seduzida e

anestesiada, atribuindo-se à escola e ao professor de educação física a responsabilidade de discutir esses objetivos em aula. Enquanto isso, a lógica hegemônica capitalista de política liberal continua desmontando, contaminando, destruindo o meio ambiente e contribuindo para a pobreza e as injustiças sociais.

Para melhor compreensão, podemos utilizar o conceito de axiomática do capital, que trouxe um novo agenciamento como emergência da sociedade do controle (Deleuze, 1990; 1992). No capitalismo, existe um conjunto de axiomas, cuja função operatória é tão objetiva e determinante, que eles passam a funcionar de modo convergente na produção, regulação e modulação subjetiva. Os processos de axiomatização são necessários para o capitalismo, pois, se este último depende de fluxos de decodificação do desejo para existir, são eles que, ao mesmo tempo, os que ameaçam, reduzindo o processo a quantidades variáveis e abstratas em forma de moeda.

O capitalismo é a única máquina social que se construiu como tal sobre fluxos descodificados, substituindo os códigos intrínsecos por uma axiomática das quantidades abstratas em forma de moeda. Portanto, o capitalismo liberta os fluxos do desejo, mas nas condições sociais que definem o seu limite e a possibilidade da sua própria dissolução; de modo que ele não para de contrariar com todas as suas forças exasperadas o movimento que o impele para este limite (Deleuze; Guattari, 2017, p.185).

Dessa forma, podemos analisar a inclusão da Agenda 2030 na educação como um processo de axiomatização, modulando o desejo subjetivo para manter o poder do capital. Assim, o capitalismo administra os fluxos e cria axiomas de forma imanente, gestando o próprio capital, na operação diferencial em forma de moeda e mercadoria. Axiomatização seria o movimento que o próprio capitalismo utiliza para transformar determinado fluxo em poderosa força de mercadoria, afinal, ninguém seria contra discutir assuntos relacionados à sustentabilidade, erradicação da pobreza, qualidade de vida, saúde, saneamento básico, entre outros.

O capitalismo produz uma nova imagem utilizando os discursos de várias lutas e grupos minoritários que reivindicam direitos e transformam esses discursos em uma nova palavra de ordem, produzindo uma nova imagem, capturando e camuflando e reivindicações por meio de axiomas do capital. O Estado axiomático capitalista não liga de ter fluxos soltos, desde que se volte para dentro; o capitalismo se alimenta do que está fora, tendo um único objetivo: ganhar cada vez mais dinheiro e axiomatizando tudo. Essas capturas são, às vezes,

sorradeiras e, em outras ocasiões, violentas. Percebe-se, nesse ponto, a forte influência de discurso hegemônico capitalista no Currículo da Cidade.

Voltando aos documentos que orientam a prática docente, no *site*⁵⁶ da prefeitura de São Paulo, existem outros documentos pedagógicos disponíveis, por exemplo, os cadernos chamados de Trilhas das Aprendizagens, material criado e enviado às famílias devido à pandemia de covid-19, contendo 11 vídeos e suas respectivas atividades, relacionadas aos seguintes temas: aventurando-se, você e os esportes, por dentro dos esportes, álbum de figurinhas, meu mundo sobre a ginástica, mergulhando no território das lutas, o que você brinca, brincando com a família, quem dança seus males espanta, danças de roda e danças da cultura popular. Outro documento foi elaborado após a pandemia e diz respeito às Ações de Priorização Curricular, do qual constam alguns objetivos do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, consideraram-se o período de distanciamento e os possíveis prejuízos para aprendizagem dos estudantes. Optamos por não fazer uma análise crítica destes materiais, uma vez que se sabe quanto os profissionais da educação trabalharam efetivamente nesse período para garantir uma educação de qualidade e, em muitos casos, desempenharam suas funções além da jornada de trabalho. A seguir, ocupamo-nos das conversas com os professores de educação física da escola pesquisada e da sua articulação com o Currículo da Cidade.

3.5 Currículo da Cidade e os professores de educação física

Esta tese foi escrita concomitantemente ao mapeamento da escola, conforme discutimos no próximo platô. Entretanto, antes disso, descrevemos, nesta subseção, a participação dos professores de educação física no processo de construção e implementação do Currículo da Cidade. A escola EMEF Professora Maria Alice Borges Ghion conta com três professores⁵⁷ de educação física; dois atuam no período da manhã, com os estudantes do

⁵⁶ Disponível em:

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/?s=&avanc=1&categ_acervo=pedagogico&componenteb%5B%5D=educacao-fisica&autorb=. Acesso em: 08/02/2024.

⁵⁷ Do gênero masculino, autodeclarados preto, pardo e branco. Dois professores estão na faixa etária de 46 a 55 anos, e o outro tem mais de 57 anos. Em relação às atividades artísticas e culturais, disseram que costumam frequentar cinemas, *shows* e museus. Os três são licenciados em educação física e dois cursaram pós-graduação *lato sensu*. Os três acumulam cargos e atuam na prefeitura de São Paulo há mais de onze anos e, na escola pesquisada, há mais de seis anos.

ensino fundamental II e outro no período da tarde, com os estudantes do ensino fundamental I.

Em conversa sobre o processo de construção e implementação do Currículo da Cidade de educação física, um dos professores da manhã comentou ter contribuído com a escrita do documento; o outro, do mesmo período, disse que participou apenas da jornada pedagógica, e o docente da tarde comentou ter participado apenas de cursos ofertados pela DRE. Os três disseram que conhecem o documento e, em relação às Orientações Pedagógicas, apenas um professor da manhã afirmou não conhecê-las.

Em conversa com o professor do período da tarde, verificamos que as formações oferecidas pela DRE contribuíram parcialmente para sua prática docente. Ele acrescentou que considera que os princípios e concepções pedagógicas do Currículo da Cidade vão ao encontro das práticas e acredita que o documento sofreu fortes influências das teorias curriculares críticas e pós-críticas⁵⁸. Ademais, contribui para aprendizagem dos estudantes, e suas aulas se aproximam mais da teoria curricular crítica. O educador também relatou que utiliza as recomendações didáticas do currículo em sua prática e, na escola, se vale de diversos espaços, como a quadra, a sala de aula, a sala de vídeo e o pátio. Perguntei se ele achava que suas aulas possibilitam vida para as crianças, ao que ele respondeu: *“acredito que às vezes isso acontece”*.

O outro professor, do período da manhã, considera que as formações oferecidas pela DRE contemplam parcialmente as necessidades pedagógicas em sua prática docente. Informou que sempre estuda e pesquisa para ampliar seus conhecimentos e acredita que o Currículo está mais atrelado às teorias curriculares críticas. Relata que, na Jornada Especial Integrada de Formação (Jeif) da escola, acontecem estudos sobre o Currículo da Cidade de educação física e, às vezes, ele utiliza as recomendações didáticas descritas no documento. Ademais, afirmou usar os diversos espaços da escola, como a quadra, a sala de aula e a sala de informática. Questionei se ele achava que, durante o ano letivo, suas aulas proporcionaram vida para as crianças, ao que ele respondeu “sim” e acrescentou: *“minhas aulas estão de acordo com o Currículo da Cidade, mas muitas vezes vou além do que está descrito no documento”*.

⁵⁸ Fala essa que confirma as análises feitas pela pesquisadora sobre o documento oficial, na seção 3.4 Orientações didáticas do currículo da cidade.

Conversando com o outro professor do período da manhã, ele comentou que não participa de formações oferecidas pela DRE devido ao acúmulo de cargos. No entanto, sempre estuda e pesquisa para ampliar seus conhecimentos e em relação ao currículo. Considera que os princípios e concepções pedagógicas estão mais próximos das teorias curriculares pós-críticas e, às vezes, lança mão das recomendações didáticas em suas aulas. Relatou, ainda, que utiliza alguns espaços físicos da escola, entre eles, a quadra, a sala de aula e o pátio. O educador acredita que suas aulas estão mais próximas da teoria curricular crítica e acrescentou:

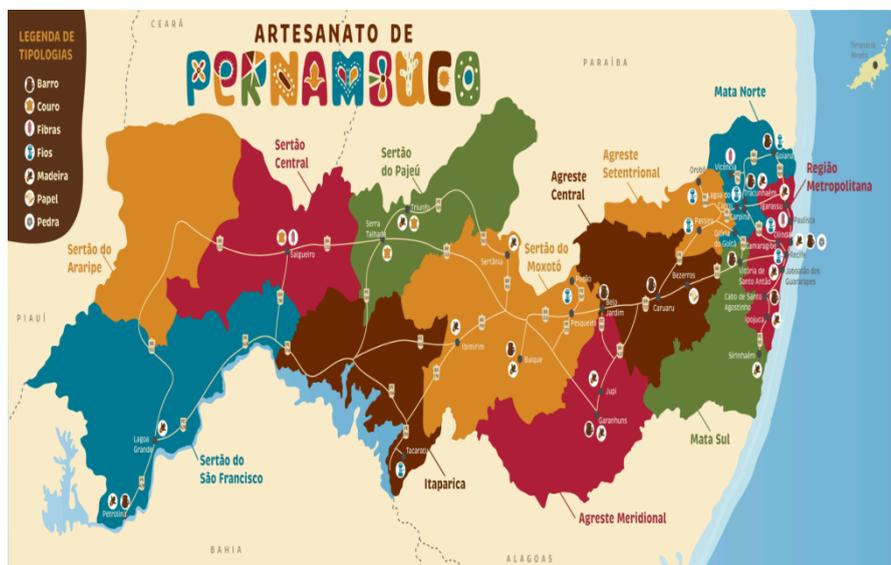
minhas aulas em certa medida estão de acordo com o Currículo da Cidade, porém acredito que ainda preciso melhorar em relação à consideração do acervo de vivências dos alunos para proporcionar mais significância no aprendizado e acredito que minhas aulas às vezes possibilitam vidas para as crianças.

Percebemos que os três professores têm visões distintas em relação ao Currículo da Cidade e, segundo eles, as teorias curriculares que influenciaram o documento são críticas e pós-críticas. Todavia, acreditam que suas aulas estão ancoradas nas teorias críticas e utilizam, além da quadra, outros espaços da escola. Comentaram também que nem sempre aplicam as orientações do Currículo da Cidade em suas práticas docentes.

Assim, podemos concluir, neste platô, que o Currículo da Cidade, em relação aos princípios e fundamentos, se conectou com diversas linhas que estruturam a sua configuração, atrelando-se à teoria curricular não crítica e sendo influenciado pelo capitalismo, que o estratifica. Contudo, percebemos que, em grande parte da construção do documento, as linhas de fuga possibilitaram várias aberturas e apresentam uma prática docente crítica, criativa e pautada na experiência, estando, portanto, ligadas às teorias curriculares críticas e pós crítica. No próximo platô, partimos para a pesquisa de campo, a fim de conhecer melhor a escola.

4 RITORNELOS ÉTICO E ESTÉTICO NA EMEF PROFESSORA MARIA ALICE BORGES GHION

Mapa 4: Artesanato de Pernambuco



Fonte: Portal do Artesanato (2016)⁵⁹

4.1 Princípio da multiplicidade

Nesse platô, utilizamos, como exemplo, o Mapa de artesanato do estado de Pernambuco, no qual cada *link* do site remete a uma região, uma especificidade de artesanato e artesão, relacionando-se ao princípio rizomático da multiplicidade. Esta última configura-se como o próprio substantivo, sempre múltiplo e de múltiplas maneiras, não havendo o lado do sujeito e do objeto, e sim a existência de uma conectividade. Além disso, não existe posição privilegiada entre o sujeito (artesão) e o objeto (matéria); apenas conexões por linhas. Pensar na multiplicidade para explicar este platô é relacionar os acontecimentos no espaço escolar, entendendo os agenciados, os encontros, os movimentos ritornelos e as forças que se mantêm ou escapam do território educacional.

Pensando nesse princípio, o mapeamento se faz constantemente na pesquisa e, como num trabalho de tecelagem, utilizamos os materiais coletados, as revisões de literatura, a

⁵⁹ Disponível em: www.artesanatodepernambuco.pe.gov.br/pt-BR/mestres/nossos-mestre

pesquisa de campo e as observações. Nosso intuito é tentar entender as multiplicidades e suas estratificações e, para tal, recorreremos aos agenciamentos e às linhas de forças, com vistas a compreender como os professores de educação física que atuam no ensino fundamental I e II incorporam os princípios do Currículo da Cidade e os expressam em sua prática cotidiana. A tese busca fugir de um pensamento linear, estando aberta às experimentações, movendo-se em várias direções, tentando escapar, fazendo e desfazendo alianças e, dessa forma, possibilitando construir um rizoma em sua multiplicidade.

Antes de iniciar o mapeamento na escola, recorreremos novamente à cartografia, mais especificamente à sétima pista, proposta por Alvarez e Passos (2009), que sugerem a imersão do cartógrafo nos seus signos, pois é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se determinam, num *habitat* de um território existencial singular. A experiência de construir um território exige um saber “com” e não “sobre” o outro. Partindo de tal premissa, adentramos ainda mais a escola pesquisada. Isso posto, apresentamos, a seguir, o mapeamento da Emef Professora Maria Alice Borges Ghion, sua canção e ritornelo.

4.2 Cartografando a Emef Professora Maria Alice Borges Ghion

Eu quero é botar meu bloco na rua.
Brincar, botar para gemer.
Eu quero é botar meu bloco na rua.
Gingar, para dar e vender
(Sérgio Moraes, 1972)⁶⁰

Iniciamos essa seção com a composição de Sérgio Moraes Sampaio, atrelada ao ritornelo. Este último é um termo frequentemente usado na música, referindo-se a uma passagem instrumental recorrente e pode denotar um refrão. Também foi adotado em contextos literários e linguísticos para se referir a qualquer frase ou motivo recorrente dentro

⁶⁰ Escolhemos essa canção pelo histórico da criação do bairro e da escola. A música surge em 1972, em plena ditadura militar, época em que os compositores usavam músicas para passar suas mensagens à sociedade, manifestando-se contra a brutalidade e a forma como o país era governado. Havia, nesse contexto, uma censura forte, que analisava cada canção gravada, e os grandes letristas eram obrigados a utilizar metáforas para expressar seus sentimentos, ao mesmo tempo que escapavam da censura. A utilização dessa música simboliza os ritornelos estéticos que mantêm a ordem, o território e, às vezes, politicamente, possibilitam momentos de resistência e desterritorialização na escola pesquisada.

de uma obra. Acrescenta uma sensação de estrutura e repetição, criando um elemento familiar dentro de uma composição maior.

A escola Maria Alice Borges fica localizada na Rua Cachoeira Poraquê, 575, Conjunto Promorar Raposo Tavares, CEP 05574-450 e pertence à Diretoria Regional do Butantã. O bairro é cercado por conjuntos habitacionais construídos pela Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo, empresa estatal responsável por executar políticas públicas de habitação na cidade de São Paulo e na região metropolitana. Ademais, o bairro dispõe de comércios populares, como mercados, padaria, farmácia e, próximo à escola, há uma quadra comunitária municipal.

Após novos mapeamentos e conversa com a professora de história, que trabalha as memórias do bairro com estudantes, foi possível descobrir que a criação do bairro foi fruto de uma tragédia, na qual ocorreu um desmoronamento de aterro ilegal e provocou a morte de 14 moradores na favela Nova República, no bairro de Morumbi (zona sul de São Paulo), no dia 24 de outubro de 1989. Um buraco de 80 metros de altura desmoronou e soterrou 32 dos 120 barracos da comunidade.

O terreno estava sendo aterrado para receber as obras de um condomínio de alto padrão, porém a obra já havia sido embargada pela prefeitura. Os moradores sobreviventes foram abrigados em locais provisórios e, após um ano do ocorrido, a prefeita da cidade de São Paulo, Luiza Erundina (PT), transferiu as famílias para os prédios da Cohab à beira da rodovia Raposo Tavares — local onde se situa a escola. Os proprietários do terreno e os responsáveis pelo aterro foram condenados pela Justiça em junho de 1993.

Figura 3: Aterro ilegal e transferência das famílias para Cohab



Fonte: Arquivo pessoal da professora de história.

Ao me deparar com essa história, fui afetada e agenciada, lembrando-me da história da escritora Maria Carolina de Jesus⁶¹ e de suas escritas. “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 2015, p.27). “Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é a dor e a aflição do pobre” (Jesus, 2015, p.34). Ao remeter às leituras desta escritora, foi possível sentir a aflição e resistência das pessoas que moram nas comunidades de baixa renda e conhecer um pouco mais o contexto histórico no qual a escola foi inaugurada.

A mencionada professora trabalha com as memórias dos bairros e comentou que as escolas já existentes são fruto de reivindicações dos moradores. Todavia, o bairro ainda não tem centro médico, o que faz com que os moradores tenham de se deslocar para outro bairro.

⁶¹ Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira que permaneceu anônima até 1960. Uma mulher negra, residente na favela do Canindé, em São Paulo, trabalhava como catadora de papéis e criava sozinha os seus três filhos. Mesmo com pouco acesso à escolaridade, era apaixonada por literatura. Escrevia poemas e diários em que relatava as suas condições de vida precárias.

Nesse ponto, recorremos novamente ao conceito de ritornelo. Deleuze e Guattari (1995) argumentam que os ritornelos não são apenas elementos formais ou estruturais da arte, mas também apresentam dimensão política e ontológica, influenciando a percepção e a experiência do mundo. Podem ser vistos como formas de resistência ao controle e à normalização, oferecendo espaços de diferenciação e experimentação dentro das estruturas/estratificações dominantes da sociedade. São considerados pontos de partida para novas linhas de fuga e criação, desafiando as hierarquias estabelecidas e abrindo caminho para novas formas de ser e de se relacionar com a multiplicidade no território.

Voltando ao território escolar, outro espaço social do bairro é o Espaço Cultural Cachoeiras, uma organização não governamental que nasceu em 1997 das mãos de mulheres e mães guerreiras da comunidade Cohab Raposo Tavares, oferecendo arte e cultura para o bairro. A Festa do Sacy é a festa mais conhecida, que ocorre todos os anos. Os estudantes da escola também participam do centro cultural por incentivo da professora de história, e as outras escolas igualmente apoiam a participação de seus estudantes, por meio de saraus com poesia, dança e música. Sendo assim, o ritornelo estético e ético destaca a importância da repetição e da variação na produção artística, seu papel na construção de identidades individuais e coletivas, bem como de territórios culturais e nas formas de resistência e transformação social.

Figura 4: Festa do Sacy



⁶²Fonte: Espaço Cultural Cachoeiras.

Buscando saber um pouco mais sobre a escola, conversei com a coordenadora do período da manhã, que me disponibilizou o PPP. O documento inicia com o histórico da instituição e foi possível perceber que, em 1992, ela foi criada e recebeu o nome “Cohab Raposo Tavares”. Posteriormente, um novo documento alterou o decreto anterior e a escola passou a se chamar Emef Professora Maria Alice Borges Ghion. A homenageada formou-se na Faculdade de Educação da USP, onde cursou Pedagogia, e foi uma das fundadoras do PT na região. Em 1980, foi vereadora em Taboão da Serra; atuou no sindicato dos professores, Apeoesp, e lutou pelos direitos e defesa dos professores, bem como por um ensino de qualidade.

Os desafios da escola consistem em assegurar o acesso e permanência dos estudantes; proporcionar um ensino e aprendizagem significativo; trabalhar com questões emocionais e comportamentais; e formar o corpo docente para otimizar práticas pedagógicas. Esse arcabouço define quais escolhas fará todos os dias para que a aprendizagem aconteça. Portanto, definir como será proposto determinado objetivo de aprendizagem, segundo o PPP, é um desafio constante para essa unidade escolar, num movimento de estudos e reflexões.

O documento propõe projetos, eventos, saídas pedagógicas, estudos, educação emancipatória, antirracista, equitativa, inclusiva, criativa e integral possibilitando formar sujeitos conscientes de quem são e do que podem realizar individual e coletivamente. O intuito é proporcionar objetivos que se tornem ações a partir do currículo da rede municipal de ensino, mediante projetos coletivos e individuais extraclasses, exposições, eventos e estudos que possam desenvolver aos estudantes integralmente.

A escola, por meio do PPP, descreve os projetos a serem realizados durante o ano letivo, tais como: semana da criança; feira do livro; editora “Maria Alice Cantoneira”; xadrez; horta; grêmio; mangá; futsal; voleibol; festa junina da EJA; seminários de práticas pedagógicas das escolas do setor Raposo Tavares; e saídas pedagógicas.

O Plano de Ação da diretora envolve: desenvolvimento de relações em que o respeito mútuo e a ética estejam prestes no lidar entre os pares; busca da solidariedade e da cordialidade e desempenho de cada um; escuta atenciosa e respeitosa; atendimento à

⁶² Página do Instagram @ecachoeiras. Data de acesso: 25/03/2024.

comunidade; promoção de um ambiente saudável; e respeito a diversidade. Já o Plano de Ação das coordenadoras está focado em: acompanhar e orientar todos os docentes no trabalho; coordenar a elaboração, implementação, documentação e avaliação do PPP; e acompanhar o processo contínuo de ensino, aprendizagem e avaliação. Do PPP consta também o Plano de Ação do assistente de direção, da inspetora, dos professores, da secretaria, dos agentes escolares e de apoio, dos servidores readaptados e da frente de trabalho pedagógico, da associação de pais e mestres e da comissão de mediações de conflitos, além de outro Plano de Ação específico para o ano letivo de 2024.

O estabelecimento de ensino atualmente conta com 804 estudantes matriculados e 14 salas de aula, atendendo às modalidades do ensino fundamental do 1º ao 9º e EJA. No período da manhã, estão matriculados os estudantes do 6º ao 9º e, no período da tarde, os estudantes do 1º ao 5º. Já o EJA ocorre no período noturno. Os ambientes da escola são: uma biblioteca, dois laboratórios de informática, um laboratório diverso, um parque, uma quadra, quatorze salas de aula, uma sala de leitura e um sanitário para pessoas com deficiência.

O quadro de funcionários é composto por uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, dezessete professores do ensino fundamental, dois professores de artes, três professores de ciências, quatro professores de educação física, dois de geografia, três de história, três de inglês, quatro de matemática e três de português. Outra observação é que a gestão escolar sempre está muito presente, circulando em vários espaços da escola.

Em relação aos professores de educação física, três atuam dando aulas, e um professor trabalha na sala de informática, realocado por processo interno de atribuição. Verificamos que a escola dispõe de um acervo vasto de materiais disponíveis para as aulas de educação física, com materiais e objetos diversos, tais como, arcos, bicicletas, bolas, cabos de madeira, tatames entre outros.

Figura 5: Frente da escola e sala de materiais



Fonte: Acervo próprio.

As crianças aparentemente são calmas, e há poucos casos de indisciplina, porém, quando fui conversar com a diretora, no período da manhã, encontrei um menino sentado e que estava com um papel de suspensão na mão, aguardando o responsável por ele chegar à escola. Perguntei o que havia acontecido, e ele disse: “o menino xingou meu o avô e eu bati mesmo”.

Figura 6: Refeitório: Crianças almoçando e limpeza do ambiente



Fonte: Acervo próprio.

Também pudemos perceber que o espaço educativo é vivo e cheio de movimento, revezando entre estudos, alimentação e limpeza. Isso torna o ambiente organizado, e, quando as crianças fazem suas alimentações no refeitório, os profissionais já limpam o local.

Utilizar o conceito de ritornelo de Deleuze e Guattari (1995) nos ajuda a entender a repetição e a variação rítmica que ocorrem na escola, seu funcionamento e o ponto de estabilização em meio ao caos, fornecendo uma sensação de familiaridade e segurança em ambientes turbulentos e movimentados. Ademais, o conceito funciona como uma lente através da qual examinam-se a complexidade e a multiplicidade da realidade. Os autores salientam a interação entre estabilidade e mudança, ordem e caos, fornecendo percepções sobre como os sistemas complexos emergem e se desenvolvem, isto é, possibilitando entender a canção no contexto escolar.

Figura 7: Cartazes dos projetos da escola



Fonte: Acervo próprio.

Por meio dos cartazes, é possível notar que a escola trabalha com vários projetos, justificando o que está descrito no PPP. Além disso, notamos que eles são institucionais, e todos da comunidade escolar participam. Os espaços dos banheiros também são bem limpos e organizados, tanto dos professores quanto dos estudantes. As fotografias a seguir foram tiradas dos banheiros femininos. Nelas, são perceptíveis o cuidado com os detalhes e a higiene, por meio de espelhos, flores, sabonete líquido e papel higiênico de boa qualidade, demonstrando respeito aos estudantes e aos funcionários da escola.

Figura 8: Banheiros dos professores e dos estudantes



Fonte: Acervo próprio.

A coordenadora pedagógica do período da tarde me mostrou o acervo de livros que a escola tem para utilizar com os professores durante os encontros pedagógicos e comentou a disponibilidade que a escola oferece para leituras. Pelos títulos das obras, pude identificar temas relacionados à educação antirracista, ao letramento e à formação pedagógica.

Figura 9: Livros disponíveis para os professores e sala de leitura



Fonte: Acervo próprio.

Nesse mapeamento, conseguimos identificar o movimento, a canção e o ritornelo da escola. Para Deleuze e Guattari (1995), o ritornelo não é apenas uma repetição mecânica, mas um ponto de estabilização e territorialização em um mundo caótico e em constante mudança. Eles o veem como uma forma de organização e ordenação do caos, fornecendo um senso de familiaridade e segurança em meio à multiplicidade e à incerteza. Os ritornelos estéticos operam como pontos de estabilização e territorialização dentro do caos e da criação artística.

Assim, pudemos compreender o movimento que aconteceu na construção desse território, que germinou coisas novas, num ritornelo estético e ético no qual ocorria a liberdade das margens, os limites no caos, suscitando a experimentação num ato de resistência que promovia a criação. Terminamos este mapeamento da escola aludindo a Sérgio Vaz, em homenagem à luta e à resistência da população do bairro, por reivindicar o direito à educação pública para os moradores.

Resistência. Resistir ao lado das pessoas que a gente gosta, deixa a luta mais suave, a gente não quebra, entorta. As lágrimas ficam filtradas, o suor mais

doce e o sangue mais quente. E sem que a gente perceba, percebendo, as coisas começam a mudar à nossa volta. E aquele sonho que parecia impossível, acaba virando festa, enquanto a gente se revolta. **Sérgio Vaz**

4.2 1 Cartografando as aulas de educação física

Durante o mapeamento das aulas de educação física, no período da manhã, o professor 1 e o professor 2 estavam na quadra fazendo arco e flecha com os estudantes, e parte da turma que estava jogando bola era composta por estudantes dos 7º anos. Depois do intervalo, o professor 2 propôs a luta indígena “derruba o cone”; os outros estudantes, enquanto aguardavam a vez para lutar, sempre escolhiam uma das pessoas para torcer. Perguntei para um estudante o porquê da preferência por determinados estudantes, e ele respondeu: *“torcemos pelo mais forte e por serem as pessoas que eles mais gostam”*. Nesse momento, percebi a preferência entre os estudantes e a existência de divisões e minigrupos na sala.

Os dois professores do período da manhã estão organizando o interclasse com as modalidades indígenas, motivo pelo qual trabalhavam esses jogos com os estudantes. O evento ocorreria durante 15 dias, e a abertura se daria em 18/10/2023. Na outra aula, com o 7º B, o professor 1 fez a queimada com os estudantes, dividindo a turma.

Figura 10: Luta indígena do derruba toco



Fonte: Acervo próprio.

Recorremos ao Currículo da Cidade e percebemos que a temática indígena está nas habilidades a serem desenvolvidas, porém o documento não sugere jogos interclasses. Merecem destaque as seguintes habilidades:

(EF07EF02) Planejar, analisar e utilizar estratégias para solucionar os desafios presentes nas brincadeiras e jogos do mundo e digitais, incluindo os de matrizes africanas e indígenas.

(EF07EF04) Relacionar os processos de seleção de grupos de trabalho com outras situações que envolvam o conceito de justiça social, mediante as situações de prática das brincadeiras e jogos do mundo, incluindo os de matrizes africanas e indígenas (São Paulo, 2019, p.108).

Outra observação é que o total de aulas de educação física, conforme a matriz curricular, no fundamental I, são duas aulas semanais e, no fundamental II, três aulas semanais. Na escola, existe uma empresa privada que presta serviço para a prefeitura (SPDM) contratando pessoas para cuidar das crianças com deficiência e, durante as aulas de educação física, esses profissionais acompanham os estudantes.

No período da tarde, o professor explicou para uma turma dos 3º anos que eles iriam trabalhar com o ciclismo, porém, antes, precisava obter as bicicletas. Por isso, ofereceu alguns materiais como cordas e bolas, orientando as crianças brincarem livremente. Logo em seguida, trouxe para quadra a turma do primeiro ano. Nesse caso, o docente trouxe duas bicicletas e conversou com a turma sobre o objeto, perguntando se já haviam andado. O professor fez alguns movimentos de meditação com as crianças, depois, movimentos de aquecimento e, logo em seguida, as crianças fizeram a vivência com a bicicleta. Perguntei ao professor sobre essa prática, e ele comentou que os estudantes disseram que os pais fazem exercícios em casa e, em razão da fala dos educandos, achou melhor incorporar isso às aulas.

Figura 11: Menina petecendo; crianças reunidas e menina na bicicleta



Fonte: Acervo próprio.

Na semana seguinte, estive presente novamente na escola para acompanhar o processo de mapeamento e conhecer melhor o território pesquisado. Chegando à quadra, vi que as crianças estavam fazendo atividades como futebol e arco e flecha. No espaço, havia outros funcionários acompanhando os estudantes, enquanto os professores 1 e 2 estavam conversando com a coordenadora pedagógica.

Figura 12: Vivência no arco e flecha



Fonte: Acervo próprio.

Fui até a sala da coordenação e me apresentei para a coordenadora, que ainda não conhecia. A reunião era sobre a organização da abertura e do regulamento dos jogos interclasse. Mais especificamente, os professores 1 e 2 davam sugestões de como organizar a abertura dos jogos, tais como: logística das cadeiras na quadra e horários e critérios de avaliação das danças. Cada ano/turma ficou com uma etnia indígena e tiveram de pesquisar suas culturas, crenças, grito de guerra, além de uma breve explicação do que pesquisaram e uma apresentação de dança.

Na sala da coordenadora, havia vários documentos expostos num quadro, o calendário escolar e outras normativas, além de um informativo bem visível da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola e na Prova de São Paulo. O Ideb é calculado como a média dos resultados padronizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de português e matemática, multiplicados pela taxa de aprovação do Censo Escolar. Ao consultar a média dos resultados das escolas de São Paulo, o Ideb obtido na rede

municipal, nos anos iniciais, é de 6,3 e, nos anos finais, 4,9. Em relação à escola estudada, as notas estão abaixo da média das escolas municipais de São Paulo.

Figura 13: Boletim da escola



Fonte: Acervo próprio.

Durante a reunião, perguntei à coordenadora qual era o projeto desenvolvido no PEA da escola, e ela informou que estavam discutindo o projeto antirracismo. Conforme íamos conversando, percebi que já estava tão envolvida, que acabei sugerindo coisas a serem incorporadas na abertura e no interclasse. Quando me dei conta, parecíamos sermos três professores de educação física da escola e uma coordenadora. Após a finalização da reunião, a coordenadora disse que apresentaria o que foi decidido no coletivo de professores, pois o trabalho era interdisciplinar. Ademais, informou que a escola organizou uma estampa com o logotipo do interclasse e vários professores utilizaram as camisetas, demonstrando envolvimento com o projeto.

Depois da reunião, refleti principalmente sobre o meu envolvimento na reunião, pensando em como cartografar tendo um olhar cuidadoso e me questionei: Qual o limite entre o pesquisador e o envolvimento com a pesquisa? A cartografia permite criar mapas coletivamente, ou seja, com o cartógrafo? Ponderando novamente e retomando as leituras do livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*

(Passos; Kastrup; Escóssia. 2015), percebi que estava no caminho certo, visto que a cartografia é um método de pesquisa-intervenção, e cartografar é acompanhar processos e, principalmente, habitar um território de existência.

Na pista 1, de Passos e Barros (2009), a cartografia possibilita o caminho-interação, num mergulho no plano da experiência.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga (Passos; Barros, 2009, p.30).

O trabalho do pesquisador não se faz de modo prescritivo, nem pressupõe objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método, sem renunciar à orientação do percurso da pesquisa.

No período da tarde, a escola estava em outro movimento, como se estivessem cantando a música: “Eu quero é botar, meu bloco na rua. Brincar botar para gemer”. As crianças usavam pijamas, e era dia de festa. O professor de educação física deixou que brincassem e trouxe algumas bicicletas para vivenciarem a experiência. Algumas já sabiam andar, outras estavam aprendendo e havia aquelas que não quiseram brincar com a bicicleta, e um menino preferiu jogar bola sozinho.

Figura 14: Crianças pedalando



Fonte: Acervo próprio.

Foi possível observar que algumas crianças que não sabiam andar de bicicleta, estavam em grupo umas ajudando as outras e segurando na bicicleta para acompanhar o amigo. A atividade continuou com o revezamento das bicicletas entre eles e entre eles e o professor, havendo sempre a colaboração. É importante ressaltar que não houve nenhum acidente, e nenhuma criança se machucou com essa vivência prática. A experiência foi tão agradável que eu também participei da aula, andando de bicicleta. Foi uma experiência bastante significativa a possibilidade de utilizar esse objeto na escola, pois, como visto anteriormente, a educação física, em seu contexto histórico, sempre esteve pautada em esportes com bola e técnicas. Isso revela uma influência das teorias críticas e pós críticas nas aulas de educação física no período da tarde.

Figura 15: Crianças se ajudando, e a autora participando da aula⁶³



Fonte: Acervo próprio.

Recorremos novamente às habilidades do Currículo da Cidade e constatamos que as práticas com rodas são habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de educação física:

(EF04EF38) Conhecer os contextos sociais das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas.

(EF04EF40) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza com rodas, elaborar estratégias para a própria segurança e a dos colegas e propor formas de superação (São Paulo, 2019, p.96).

⁶³ Na segunda figura a bicicleta modelo BMX adulto, utilizada pela pesquisadora não pertence a escola e sim ao professor de educação física, que utiliza como meio de transporte para ir para escola.

A escola tem outros espaços, como o parquinho, porém alguns brinquedos estão quebrados, e as crianças não podem utilizá-lo. Ao lado da quadra, existe um espaço amplo, nomeado pelos professores de “quadrinha”, usado pelos estudantes.

Figura 16: Espaço do parque



Fonte: Acervo próprio.

Na outra semana, os professores do período da manhã deixaram os horários de aulas para que os estudantes pudessem ensaiar as danças a serem apresentadas na abertura dos jogos interclasses. No período da tarde, o professor continuou trabalhando com as bicicletas. Durante a semana, houve a abertura dos jogos interclasses, que continuaram nos dias seguintes, com futebol e queimada mistas para os estudantes dos 5º e 6º anos. A organização do interclasse ficou sob responsabilidade dos professores de educação física e de alguns estudantes do 9º ano. Enquanto aconteciam os jogos, havia música ambiente com vários ritmos, e alguns corpos se movimentavam ao som da música. No período da tarde da mesma semana, o professor não estava presente na escola, e eu não consegui observar as aulas.

Figura 17: Entrada da quadra; jogos mistos e equipe organizadora



Fonte: Acervo próprio.

Os jogos de futebol foram mistos, porém, na reunião entre os professores de educação e a coordenadora, esta última perguntou por que as meninas não teriam a possibilidade de ter os jogos só delas, pois as competições mistas, de acordo com ela, poderiam reduzir a participação feminina. Os professores, sem muita justificativa, comentaram que colocariam os jogos das meninas para o último dia. Nesse momento, a coordenadora questionou novamente o fato de deixarem para o último dia apenas o jogo das meninas, porém, como já estava organizado, permaneceu assim. A coordenadora pediu que os docentes refletissem sobre essa questão nos próximos projetos.

Em relação à premiação das salas, segundo o regulamento, cada modalidade ia somando pontos por sala e, se a direção recebesse alguma reclamação por indisciplina de algum estudante durante os jogos, a sala perderia pontos. Logo, as premiações foram apenas para a sala que somou mais pontos entre os 5º, 6º, 7º e 8º anos. Após a premiação, a diretora chamou os professores de educação física para parabenizar e receber as medalhas. Nesse dia, o trio gestor (diretora, vice-diretora e coordenadora) estava com as camisetas do projeto.

Figura 18: Último dia de jogos e premiação das salas vencedoras



Fonte: Acervo próprio.

Nesse mapeamento inicial, percebemos que a escola trabalha sempre com projetos e há um diálogo entre gestão e os professores, sendo uma instituição participativa e organizada. Os estudantes participam das atividades propostas, assim como existe um envolvimento dos professores. A partir das novas observações no território escolar, foi possível verificar a modificação do mapeamento I da Emef Alice Borges Ghion, transformando o mapa num movimento contínuo, no qual a comunidade escolar se propôs a discutir outros projetos e fez a exposição de cartazes apresentados na semana cultural, num sábado letivo, com visita da comunidade. O tema foi a educação antirracista, discutido na ocasião durante a Jeif.⁶⁴

Quando cheguei à escola eram outros cartazes críticos e provocativos em relação ao racismo. Perguntei aos professores de educação física do período da manhã como havia sido a exposição, e eles relataram que os pais gostam muito. Ademais, tinha sido separada uma sala de aula somente para a educação física, com o projeto interclasse realizado anteriormente. No espaço, foram colocados cartazes, arco e flecha e o derruba toco. Estes dois últimos puderam ser experienciados pelos pais com seus filhos. Os docentes relataram, com uma feição feliz, que havia sido um sucesso, pois a sala estava sempre cheia e movimentada, com as crianças e seus responsáveis. Perguntei se o professor da tarde havia participado com eles, e os

⁶⁴ É uma jornada opcional oferecida anualmente para os docentes atuarem nas escolas, composta de 25 horas/aula e 15 horas adicionais.

educadores disseram que o profissional da tarde expôs suas atividades com as bicicletas por meio de cartazes no pátio.

Figura 19: Cartazes dos projetos da escola



Fonte: Acervo próprio.

Figura 20: Cartazes dos projetos da escola



Fonte: Acervo próprio.

No período da tarde, perguntei ao professor de educação física como havia sido a amostra cultural no sábado, e ele disse que não esteve presente, pois não precisou repor aula. Todavia, informou que os colegas comentaram que houve bastante participação da comunidade, e ele expôs as fotografias das aulas com as crianças andando de bicicleta.

Conversei com esse professor também sobre o tema discutido na Jeif e se estava ajudando na conscientização dos estudantes, ao que respondeu que certamente sim. Relatou-me uma discussão que aconteceu em virtude de alguns professores quererem colocar

grade no vão do segundo andar, pois havia registro de alguns estudantes estarem se apoiando, o que gerou o questionamento no coletivo de docentes. Segundo o Currículo Educação Antirracista⁶⁵, estudar o contexto histórico do Brasil poderá contribuir para a reflexão sobre a prática escolar.

O Brasil foi estruturado a partir do racismo e, por isso, recai sobre a população negra e indígena discriminação e preconceito. Compreender os processos históricos e seus desdobramentos atuais contribui para a construção de práticas que considerem os princípios de: Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade, nas Unidades Educacionais e seus territórios (São Paulo, 2022, p. 36)

O professor comentou que a leitura e o estudo do Currículo Educação Antirracista na Jeif ajudaram alguns professores a argumentarem quanto a modificação do espaço, com mais grades, poderia transformá-lo em um ambiente mais agressivo. O educador afirmou que havia colegas contra e favor à instalação, porém o assunto seria discutido posteriormente, embora acreditasse que não iriam colocar as grades. A seguir, apresentamos algumas imagens da Mostra Cultural.

⁶⁵Disponível

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/>. Acesso em: 03/04/2024.

Figura 21: Cartazes dos projetos da escola



Fonte: Acervo próprio.

Na outra semana, quando cheguei à escola, percebi que a área destinada ao parque estava sendo limpa, a pedido da gestão. Pareceu-me simbólico ver a grama, que é um exemplo de rizoma, sendo cortada no único espaço em que ela está presente e que, aliás, não é utilizado pelos estudantes, pois os brinquedos continuam quebrados e interditados. Conversei com a gestora sobre esse acontecimento, e ela disse que o corte é uma medida preventiva, evitando a proliferação dos animais como pragas urbanas, principalmente o escorpião, que pode trazer risco à saúde humana, pelo fato de ser venenoso.

Esse acontecimento ficou na minha cabeça por alguns instantes, pensando na relação do rizoma (grama), sendo cortado e o espaço não utilizado pelas crianças, e a possível relação com o escorpião, sem entender muito a conexão de tais pensamentos, que insistiam em permanecer em minha mente. No dia seguinte, no meu trabalho na Secretaria Municipal da Educação de Jandira-SP, comentei com um colega, professor de ciências, o ocorrido, e ele me disse que, com o escorpião amarelo, ocorre um processo de reprodução chamado partenogênese, isto é, em terrenos onde não há a presença do macho, a fêmea reproduz sozinha os seus filhotes. Nesse momento, fiquei pensando no devir animal⁶⁶ e na possibilidade de, muitas vezes, não haver outros tipos de vidas na escola. Assim, continuei a refletir sobre essa instituição e as castrações dos animais e, metaforicamente, de alguns estudantes. A seguir, veremos a imagem da grama/rizoma sendo cortada.

⁶⁶ O conceito de "devir animal", em Deleuze e Guattari (1995), faz parte de sua abordagem filosófica conhecida como "nomadismo", que busca compreender a natureza fluida e em constante transformação da realidade. O "devir animal" refere-se à ideia de tornar-se animal, mas não de uma forma literal ou física. Em vez disso, trata-se de uma transformação ou processo de identificação com as características, movimentos ou afetos dos animais. Para os autores, os seres humanos não são entidades fixas e estáticas, mas processos em constante devir, ou seja, em constante transformação e fluxo. O devir animal é um exemplo desse processo, por meio do qual os humanos podem experimentar e incorporar características, comportamentos ou modos de ser associados aos animais.

Figura 22: Corte da grama



Fonte: Acervo próprio.

Até aqui, podemos observar que o ritornelo da escola é marcado pelo agenciamento territorial, isto é, todo um conjunto de expressões e contrapontos que se desenham num ritmo. O ritmo marca o território; são os meios de expressão; é a qualidade harmoniosa dos fluxos. Não é uma questão de medidas, mas de ritmos; mais especificamente, de impor ritmos, dar cadências e organizar velocidades. A seguir, refletimos sobre os agenciamentos na escola.

4.3 Agenciamentos: território e desterritorialização

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor. A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos! (Manoel de Barros, 2016).

Na semana seguinte, quando estive na escola, aconteceu um novo agenciamento: os estudantes estavam realizando a Prova São Paulo, e os professores de educação física estavam em sala de aula acompanhando a realização das provas. A instituição estava em outro ritmo, com a gestão acompanhando, de sala em sala, o processo de aplicação das provas. A prova São Paulo é uma avaliação do sistema de ensino paulistano para os estudantes do 3º aos 9º anos do ensino fundamental, cujo objetivo é acompanhar a evolução do ensino na rede municipal. Nesse momento, foi possível entender as forças externas que atravessam o território escolar e buscam moldar e controlar os corpos por meio das avaliações externas.

Na outra semana, o professor 2 da manhã estava em sala de aula explicando sobre a luta karatê. Os estudantes queriam ir para a quadra, e o docente disse que era matéria de prova, ao que um estudante respondeu: *“Toda hora agora tem prova?”*. O professor não respondeu e continuou explicando as regras e o histórico da luta, informando que, na próxima aula, iria convidar uma estudante de outra sala que lutava karatê para explicar alguns gestos para a turma. O professor 1, por sua vez, estava com outra turma na quadra, e os estudantes estavam jogando futebol. No período da tarde, o professor trouxe vários materiais e brinquedos, e as crianças vivenciaram e experimentaram vários gestos.

Figura 23: Aula sobre o karatê e crianças brincando



Fonte: Acervo próprio.

Voltando à metodologia da pesquisa e utilizando a primeira pista, Passos e Benevides (2009) defendem a intervenção como caminho metodológico e, considerando os agenciamentos, resolvi conversar com a coordenadora pedagógica do período da manhã sobre o andamento da pesquisa. Comentei sobre as potencialidades que acontecem na escola, como os movimentos diversos dos projetos, os cuidados com o ambiente educativo e o capricho na limpeza. Nesse momento, a coordenadora disse que as salas de aulas ainda precisavam estar mais limpas.

Comentei os perigos da constante movimentação e os vários projetos na escola, pois, muitas vezes, não havia tempo para a reflexão. Nesse momento, dei o exemplo do projeto interclasse, da premiação e competição entre as salas e do controle da disciplina dos corpos durante as atividades⁶⁷, tendo um viés de uma educação não crítica. O diálogo com a coordenadora permitiu uma reflexão, e ela comentou que não tinha pensado sobre essas questões, e algumas práticas escolares estão naturalizadas. A profissional considerou interessantes essas questões críticas na educação física e disse que iria pensar pedagogicamente sobre o currículo de educação física.

Durante a conversa, pedi para ver os planejamentos dos professores de educação física da escola. A coordenadora comentou que o sistema é todo *online*, e a escola não imprime mais esses documentos. Entretanto, imprimiu alguns planejamentos de algumas salas dos três professores e disponibilizou o seu computador para eu ler e fazer anotações.

4.4 Planejamento dos professores de educação física

Antes de iniciar a discussão dos mapas coletivos, optamos por retomar o objetivo geral e os específicos. O objetivo geral da pesquisa é compreender como professores de educação física, que atuam no ensino fundamental, incorporam as orientações do Currículo da Cidade e as expressam em sua prática cotidiana. Os objetivos específicos são: 1) Perceber as políticas curriculares educacionais e a influência do capitalismo; 2) Compreender os efeitos das políticas curriculares na sala de aula; 3) Entender as linhas de força que agenciam as ações didáticas dos professores; e 4) Analisar se as práticas docentes potencializam vidas. Mesmo cartografando e criando mapas, é importante retomar os objetivos na construção da pesquisa e

⁶⁷ As salas que não se comportassem durante as competições teriam pontos retirados da equipe, conforme descrito no regulamento do Interclasse.

perceber como os professores incorporam o Currículo da Cidade às suas práticas docentes e se suas ações didáticas possibilitam vida aos estudantes.

Ao analisar os planejamentos dos professores de educação física, percebemos que as habilidades são as mesmas preconizadas no Currículo da Cidade. Assim, os docentes as selecionam e as dividem entre os bimestres, descrevendo as habilidades de cada etapa. Separamos um planejamento de cada professor, do 3º e 4º bimestres, a fim de mostrar como isso ocorre.

Figura 24: Planejamento do professor 1 do período da manhã 7º B

3º BIMESTRE	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EF07EF08)	Vivenciar/experimentar e fruir os esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede, técnico-combinatórios, invasão e combate, identificando os elementos comuns a esses esportes, recriando suas possibilidades e valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
(EF07EF09)	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos e estruturais das modalidades praticadas.
(EF07EF11)	Compreender as transformações dos esportes e paradesportos, as possibilidades de recriá-los, bem como as implicações na organização e na prática de suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).

CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EF07EF14)	Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes de invasão e técnico-combinatórios, perpassando pelas questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam
(EF07EF19)	Descrever/explicar o esporte de campo e taco, rede/parede, técnico-combinatório, invasão e combate como fenômeno cultural de massa, relacionando-o com a indústria cultural e discutindo alguns dos diversos problemas encontrados nesses fenômenos esportivos (doping, corrupção, violência etc.).
DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO	
<p>Conteúdos Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório</p> <p>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Construir conhecimentos acerca da boa saúde e bem estar através dos esportes propostos. Estratégias a) Atividades frequentes: - Vivenciar as práticas corporais de forma individual ou em grupo. - Aulas expositivas: Discutir, analisar e refletir sobre as vivências corporais realizadas. b) Atividades ocasionais: - Utilização de recursos multimídias. c) Recuperação: - Atividades adaptadas</p> <p>Recursos humanos: Orientação e apoio da professora de AEE. Materiais: Adaptação de materiais. - Recursos didáticos: Utilização de materiais (bolas diversas, bastões, colchões, colchonetes tatames, coletes, bambolês./ Recursos humanos: Auxílio do professor em módulo/ Espaços físicos - Quadra poliesportiva, sala de aula, laboratório de informática, pátio interno. Avaliação Avaliação diagnóstica: Fazer uso de ferramentas digitais e aulas expositivas, para estabelecer um ponto de partida, através de questionários e conversas sobre o conteúdo em questão, com o objetivo de reconhecer o estágio de aprendizado atual do grupo. Avaliação escrita: Questões dissertativas e de múltiplas escolhas relacionadas ao conteúdo trabalhado durante o bimestre. Avaliação oral: Reconhecer os avanços em relação aos objetivos propostos.</p>	

4º BIMESTRE

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EF07EF20)	Experimentar/vivenciar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.
(EF07EF21)	Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e a de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.
(EF07EF23)	Diferenciar atividade física de exercício físico, justificando sua posição, após as vivências ou outras atividades didáticas.
(EF07EF24)	Reconhecer e identificar as alterações orgânicas ocorridas durante e após a prática das modalidades ginásticas.
(EF07EF25)	Conhecer os principais fundamentos e procedimentos da ergonomia, de forma a interpretar os hábitos posturais empregados nas atividades cotidianas, colocando o conhecimento em ação.
(EF07EF27)	Compor apresentações ginásticas, coletivamente, participando do processo de atribuição dos diferentes papéis e funções.
(EF07EF28)	Organizar e executar manifestações de ginásticas, recriando as já conhecidas, a fim de adequá-las às necessidades do grupo, favorecendo a inclusão de todos participantes, principalmente a dos estudantes com deficiência.

CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EF07EF29)	Posicionar-se criticamente com relação à imposição de padrões corporais e gestuais pela mídia ou por outros meios.
DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO	
<p>Conteúdos • Ginástica de condicionamento físico • Ginástica de consciência corporal Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Construir conhecimentos acerca da boa saúde e bem estar através das propostas propostas. Estratégias a) Atividades frequentes: - Vivenciar as práticas corporais de forma individual ou em grupo. - Aulas expositivas: Discutir, analisar e refletir sobre as vivências corporais realizadas. b) Atividades ocasionais: - Utilização de recursos multimídias. c) Recuperação: d) Adaptação curricular: Recursos humanos: Orientação e apoio da professora de AEE. Materiais: Adaptação de materiais. - Recursos didáticos: Utilização de materiais (colchões, colchonetes, tatames, coletes, bambolês./ Recursos humanos: Auxílio do professor em módulo/ Espaços físicos - Quadra poliesportiva, sala de aula, laboratório de informática, pátio interno. Avaliação Avaliação diagnóstica: Fazer uso de ferramentas digitais e aulas expositivas, para estabelecer um ponto de partida, através de questionários e conversas sobre o conteúdo em questão, com o objetivo de reconhecer o estágio de aprendizado atual do grupo. Avaliação escrita: Questões dissertativas e de múltiplas escolhas relacionadas ao conteúdo trabalhado durante o bimestre realizadas. Avaliação oral: Reconhecer os avanços em relação aos objetivos proposto.</p>	

Fonte: Acervo próprio.

Em relação a esse planejamento, no 3º bimestre, as habilidades estão relacionadas ao esporte de taco, rede e parede; já no 4º bimestre, atrelam-se à ginástica e ao condicionamento físico. A partir do que está descrito aqui, percebe-se uma diferenciação da prática docente, pois foram trabalhados jogos interclasses e futebol.

Figura 25: Planejamento do professor 2 do período da manhã 8º A

3º BIMESTRE	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EF08EF14)	Experimentar/vivenciar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as suas exigências corporais.
(EF08EF09)	Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes de invasão e combate durante os tempos, perpassando pelas questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.

CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EF08EF18)	Reconhecer os princípios ginásticos envolvidos nas diversas modalidades: fluidez, harmonia, organização, contração, descontração, equilíbrio e tônus muscular, mediante atividades práticas.
(EF08EF20)	Conhecer e identificar alguns dos diferentes procedimentos técnicos empregados durante a prática das modalidades ginásticas
(EF08EF23)	Reconhecer a importância da avaliação física e seus principais testes.
(EF08EF24)	Conhecer os princípios básicos para organização de um programa de ginástica, utilizando-os em situações de aula.
(EF08EF25)	Organizar e executar atividades ginásticas com intensidade média, objetivando transformações corporais e relatando o conhecimento construído a respeito das ginásticas.
(EF08EF27)	Analisar criticamente fenômenos como bulimia, anorexia, vigorexia e o discurso estabelecido sobre a corporeidade.
DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO	
<p>Conteúdos Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório</p> <p>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Proporcionar conscientização em relação as questões de gênero através da vivência dos esportes de forma igualitária. Estratégias a) Atividades frequentes: - Vivenciar as práticas corporais de forma individual ou em grupo. - Aulas expositivas: Discutir, analisar e refletir sobre as vivências corporais realizadas. b) Atividades ocasionais: - Utilização de recursos multimídias. c) Recuperação: - Atividades adaptadas Recursos humanos: Orientação e apoio da professora de AEE. Materiais: Adaptação de materiais. - Recursos didáticos: Utilização de materiais (bolas diversas, bastões, colchões, colchonetes tatames, coletes, bambolês./ Recursos humanos: Auxílio do professor em módulo/ Espaços físicos - Quadra poliesportiva, sala de aula, laboratório de informática, pátio interno e externo. Avaliação Avaliação diagnóstica: Fazer uso de ferramentas digitais e aulas expositivas para estabelecer um ponto de partida, através de questionários e conversas sobre o conteúdo em questão, com o objetivo de reconhecer o estágio de aprendizado atual do grupo. Avaliação escrita: Questões dissertativas e de múltiplas escolhas relacionadas ao conteúdo trabalhado durante o bimestre. Apresentação de seminário. Avaliação oral: Reconhecer os avanços em relação aos objetivos propostos.</p>	
4º BIMESTRE	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EF08EF14)	Experimentar/vivenciar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as suas exigências corporais.
(EF08EF15)	Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).
(EF08EF16)	Reconhecer a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.
(EF08EF17)	Identificar as formas sistemáticas de ginástica, relacionando-as com a melhoria das capacidades físicas, nas diversas vivências e ações didáticas.
(EF08EF18)	Reconhecer os princípios ginásticos envolvidos nas diversas modalidades: fluidez, harmonia, organização, contração, descontração, equilíbrio e tônus muscular, mediante atividades práticas.

CÓDIGO	DESCRIÇÃO
(EF08EF19)	Reconhecer as práticas de ginásticas veiculadas pelos meios de comunicação, identificando e vivenciando suas características principais.
(EF08EF20)	Conhecer e identificar alguns dos diferentes procedimentos técnicos empregados durante a prática das modalidades ginásticas
(EF08EF22)	Compreender a importância do controle corporal na execução de movimentos combinados, utilizando-os em situações de aula.
(EF08EF23)	Reconhecer a importância da avaliação física e seus principais testes.
(EF08EF24)	Conhecer os princípios básicos para organização de um programa de ginástica, utilizando-os em situações de aula.
(EF08EF25)	Organizar e executar atividades ginásticas com intensidade média, objetivando transformações corporais e relatando o conhecimento construído a respeito das ginásticas.
(EF08EF26)	Manifestar as sensações e emoções pessoais e as dos colegas no decorrer das experiências ginásticas, fazendo uso de diversas linguagens
(EF08EF27)	Analisar criticamente fenômenos como bulimia, anorexia, vigorexia e o discurso estabelecido sobre a corporeidade.
DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO	
<p>Conteúdos • Ginástica de condicionamento físico • Ginástica de consciência corporal Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Construir conhecimentos acerca da boa saúde e bem estar através das ginásticas propostas. Estratégias a) Atividades frequentes: - Vivenciar as práticas corporais de forma individual ou em grupo. - Aulas expositivas: Discutir, analisar e refletir sobre as vivências corporais realizadas. b) Atividades ocasionais: - Utilização de recursos multimídias. c) Recuperação: d) Adaptação curricular: Recursos humanos: Orientação e apoio da professora de AEE. Materiais: Adaptação de materiais. - Recursos didáticos: Utilização de materiais (colchões, colchonetes, tatames, coletes, bambolês./ Recursos humanos: Auxílio do professor em módulo/ Espaços físicos - Quadra poliesportiva, sala de aula, laboratório de informática, pátio interno. Avaliação Avaliação diagnóstica: Fazer uso de ferramentas digitais e aulas expositivas para estabelecer um ponto de partida, através de questionários e conversas sobre o conteúdo em questão, com o objetivo de reconhecer o estágio de aprendizado atual do grupo. Avaliação escrita: Questões dissertativas e de múltiplas escolhas relacionadas ao conteúdo trabalhado durante o bimestre realizadas. Apresentação de seminário. Avaliação oral: Reconhecer os avanços em relação aos objetivos proposto.</p>	

Fonte: Acervo próprio.

Em relação a esse planejamento, referente ao 3º bimestre, o professor selecionou habilidades relacionadas à ginástica e a esportes de invasão e combate. Na descrição, estão descritas as ginásticas relacionadas ao condicionamento físico e corporal, diferenciando-se do que foi posposto na prática docente, com jogos interclasses e a aula de karatê.

Figura 26: Planejamento do professor 3 do período da tarde 1º A

3º BIMESTRE	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
CÓDIGO	DESCRIÇÃO
EF01EF10	Experimentar/vivenciar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
EF01EF11	Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO	
Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	
4º BIMESTRE	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
CÓDIGO	DESCRIÇÃO
EF01EF01	Vivenciar/experimentar diferentes brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os elementos comuns a essas brincadeiras.
EF01EF02	Explicar as brincadeiras e jogos populares do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, reconhecendo e valorizando a importância dessas brincadeiras e jogos para suas culturas de origem.
EF01EF28	Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de lutas do contexto familiar/ comunitário, produzindo textos (orais, escritos e audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
EF01EF30	Experimentar/vivenciar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas (por exemplo, parkour, corrida de orientação, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.
DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO	
Experimentar/vivenciar práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza sem rodas (por exemplo, parkour, corrida de orientação, entre outras), identificando os elementos comuns a essas práticas.	

Fonte: Acervo próprio.

Em relação a esse planejamento, as habilidades selecionadas ao 3º bimestre têm relação com a ginástica e, no 4º bimestre, com o ato de experimentar diferentes brincadeiras. Na descrição, o professor menciona o desenvolvimento de práticas de aventura urbanas e na natureza. Esse planejamento se relaciona com a prática docente apenas no que tange às atividades relacionadas à experiência de brincadeiras na quadra.

No mapa coletivo aqui apresentado, após análises desses planejamentos e conversas com os professores, podemos perceber que não estão relacionados com a prática docente, sendo apenas uma desempenho do cumprimento das normas estabelecidas pelo sistema educacional. Os professores disseram que o planejamento já havia sido elaborado e, durante as aulas, realmente não seguem o que está descrito. Perguntei novamente se eles acreditam

que suas aulas possibilitam vidas, e eles disseram que nem sempre isso acontece. Percebe-se também que nem sempre as políticas públicas, por meio do currículo, influenciam a prática docente, pois o que está escrito no documento oficial não reflete ações, e as linhas de força que agenciam as práticas docentes estão relacionadas à rotina e ao histórico dos projetos desenvolvidos anteriormente. Depois de analisar tudo que foi exposto até aqui, é possível questionar: Que território é esse da escola pesquisada?

4.5 Emef Professora Maria Alice Borges Ghion. Que território é esse?

Aprenderei a amar as casas, quando entender que as casas são feitas de gente, que foi feita por gente e que contém em si a possibilidade de fazer gente (Campilho, 2020)⁶⁸.

Assim como no poema de Matilde Campilho, a escola é um lugar feito por gente, que nos habita e se constitui como gente, ou seja, ao objetivá-la, também nos objetivamos. A escola constitui-se por marcas de subjetividades principalmente no plano de nosso inconsciente, memórias, vivências e numa experiência estética de construção de mundos particulares. O território escolar também se faz de sons, cheiros, gostos, movimentos, lutas, emoções, conflitos, vozes, forças de produção e reprodução de conhecimentos. A imagem do território não é concebida por seus contornos isolados, fixos e nem homogêneos, mas como paisagens existenciais em constante mudança, constituindo-se os trajetos como experiência vivida e mutáveis.

A escola é vista como um lugar que abriga o princípio da multiplicidade e da heterogeneidade, constituindo-se em mapas abertos em constante transformação. Podemos analisar que os espaços, no território escolar, estão relacionados ao estriado e com picos de desterritorialização nos espaços lisos. Visualmente, é como se o mesmo território fosse constituído por dois espaços diferenciados. Um espaço estruturado, já marcado, estriado; e o outro, o liso, cheio de potencialidades a serem atualizadas. São dois planos sobre o mesmo território, sendo que cada espaço está implícito ao outro.

Pode-se dizer que o espaço liso é a potência de desterritorialização do território, a capacidade de perder-se, de misturar-se para achar-se novamente. O espaço liso se constitui

⁶⁸ Matilde Campilho é uma escritora e poeta portuguesa. No período de 2010 a 2013, publicou alguns poemas em jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo. Em 2014, saiu o seu primeiro livro, "Jóquei". O segundo livro, "Flecha", foi publicado em 2020.

pelo caos e a resistência, por exemplo, o histórico de luta da população na construção da própria escola, na arte na Festa do Sacy, nas relações cooperativa e generosas entre os estudantes durante as aulas, no cuidado da gestão com a limpeza da escola, no estudo do currículo antirracista na Jeif, na possibilidade da experiência do brincar e dos projetos e da arte estarem vivos na escola.

O estriado, por sua vez, está ligado à estrutura, às normas estabelecidas, ao currículo, às provas e às leis a serem cumpridos, além da necessidade de conservar o território. Também se mostra na construção do PPP, com objetivo de estruturar os encaminhamentos pedagógicos, nos projetos que se mantêm na escola sem muita reflexão, nos jogos interclasses com suas regras, na falta de espaço para que os estudantes possam se relacionar com a natureza, na premiação, nas regras dos jogos e no próprio planejamento dos professores.

O território escolar liso não se dá sobre o nada, sobre a ausência de um estriamento, mas sobre o próprio estriamento. O liso se dá por meio de um afrontamento com o caos, uma perda momentânea e do contorno do estriamento. Em oposição ao espaço liso ou nômade, coexiste, dentro do mesmo universo, o espaço estriado ou sedentário, formulado pelo aparelho do Estado e do poder, personificado em uma coleção de prédios, casas, praças, escolas e construções que compreende a cidade seguindo um planejamento rígido e uma métrica funcional e hierarquizante. No caso estriado, mede-se o espaço a fim de ocupá-lo. De forma inversa, no liso, ocupa-se o espaço sem medi-lo.

Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças a misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso (Deleuze; Guattari, 1995, p.180).

O liso contém a escola como obra de arte; não se pode ter uma escola em constante afrontamento com o caos, porém também não se pode estar sempre pelo estriado, uma vez que o caos não para de afrontar. Em contrapartida, a presença do liso é a potência de diferenciar, de criar, de contágio do caos, de não reprimir as forças da vida. Faz-se necessária uma experiência estética para se mover pelo espaço liso.

Sendo assim, o espaço escolar se funde entre o estriado e o liso, num ritmo produzido pelos agenciamentos que constituem esse território. O ritornelo se constitui nas forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso afronta e concorre. Podemos perceber, neste platô,

as multiplicidades, estratificações e linhas que estruturam o espaço escolar e seus ritmos. Terminamos esse percurso pensando no ritornelo e retomamos a música: “Eu quero é botar meu bloco na rua. Brincar, botar para gemer”. Isso posto, a seguir, analisamos quais são os efeitos do Currículo da Cidade na prática docente.

5 ESCORPIÃO AMARELO E O SISTEMA REPRODUTOR PARTENOGENÉTICO: EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE⁶⁹

Mapa 5: Partenogênese no escorpião amarelo



Fonte: Laboratório de Toxinas Animais/FCFRP

5.1 Princípios rizomáticos cartografia (mapa) e a decalcomania

Associamos o mapa deste platô ao 5º e 6º - princípios rizomáticos de cartografia (mapa) e de decalcomania. Deleuze e Guattari (1995) conceituam que a decalcomania consiste em sobrecodificar a partir de uma estrutura ou de um eixo, de algo já estruturado. No decalque, há um processo, uma técnica que permite transferir desenhos, pinturas, entre outros para outra superfície ou por pressão. Já o mapa está voltado para experimentação e permanece sempre aberto, possibilitando o fluxo e o movimento da vida.

Neste platô, voltamos à cena do dia da poda da grama e apresentamos a partenogênese do escorpião amarelo, a fim de mostrar os efeitos na prática docente e relacioná-los aos princípios da cartografia/ mapas e da decalcomania.

O termo partenogênese se origina da função da palavra grega *parthenos* — virgem e *genneses* — nascimento, fazendo referência à mitologia grega. Mais especificamente ao *Parthenon*, templo dedicado à deusa Atena. A reprodução do escorpião amarelo (*Tityus serrulatus*) ocorre por meio da partenogênese, que pode gerar cerca de 20 filhotes

⁶⁹ Qual é a tese, da tese? Depois de muita reflexão e análise dos mapas observados, apresentamos às análises e a tese, trazendo o sistema reprodutor partenogênese do escorpião amarelo, os efeitos do Currículo da Cidade na prática escolar e a criação do conceito de partenogênese escolar.

desenvolvidos no corpo da mãe. Como os escorpiões amarelos machos são raros, os óvulos da fêmea se dividem mesmo sem a fecundação do espermatozóide, isto é, a partir de um único indivíduo; os filhotes são **clones/decalques** da própria mãe. A desvantagem deste sistema reprodutor é que, como os genes são fornecidos apenas pela mãe, os filhotes nascem todos fêmeas/clones, e não há variedade genética. A vantagem consiste na continuidade da espécie e na geração de vidas em territórios onde não haja escorpiões-machos e, a partir do nascimento, cada escorpião-fêmea seguirá caminhos diferentes, tornando-se **criações/mapas**, embora tenham sido forjados pelo decalque.

Entendemos que o mapa se diferencia do decalque, porém o que se pretende com esta análise é trazer o sistema reprodutor partenogênese — o fato de os filhotes serem clones/mãe e conterem o mesmo fator genético —, associado ao decalque, além de compará-lo com as práticas arbóreas e fechadas, observadas no período da manhã da escola em foco e descontextualizadas das orientações do Currículo da Cidade. “Quando um rizoma é fechado, arborificado acaba o desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (Deleuze; Guattari, 1995, p.23).

O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isso ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação (Deleuze; Guattari, 1995, p.22).

Em contrapartida, o mapa é a própria reprodução e manutenção da vida de modo orgânico, motor e fisiológico; no caso, os escorpiões são um mapa, pois a biologia é mutável, estando em constante transformação. Ademais, o próprio *habitat* pode modificá-la.

Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos (Deleuze; Guattari.1995, p.21-22).

Sendo assim, podemos associar o escorpião amarelo ao período da tarde na escola pesquisada, onde os movimentos e a abertura das aulas possibilitaram potencialidades,

aproximando-se das orientações do Currículo da Cidade. Partindo dessas premissas, o objetivo é pensar no próprio animal como mapa e o efeito do sistema reprodutor partenogenético enquanto decalque, entendendo os processos e comparando a influência do Currículo da Cidade e os efeitos na prática docente. As análises a seguir são feitas a partir das cenas observadas na escola, confrontadas com as discussões sobre os efeitos do Currículo da Cidade na prática docente.

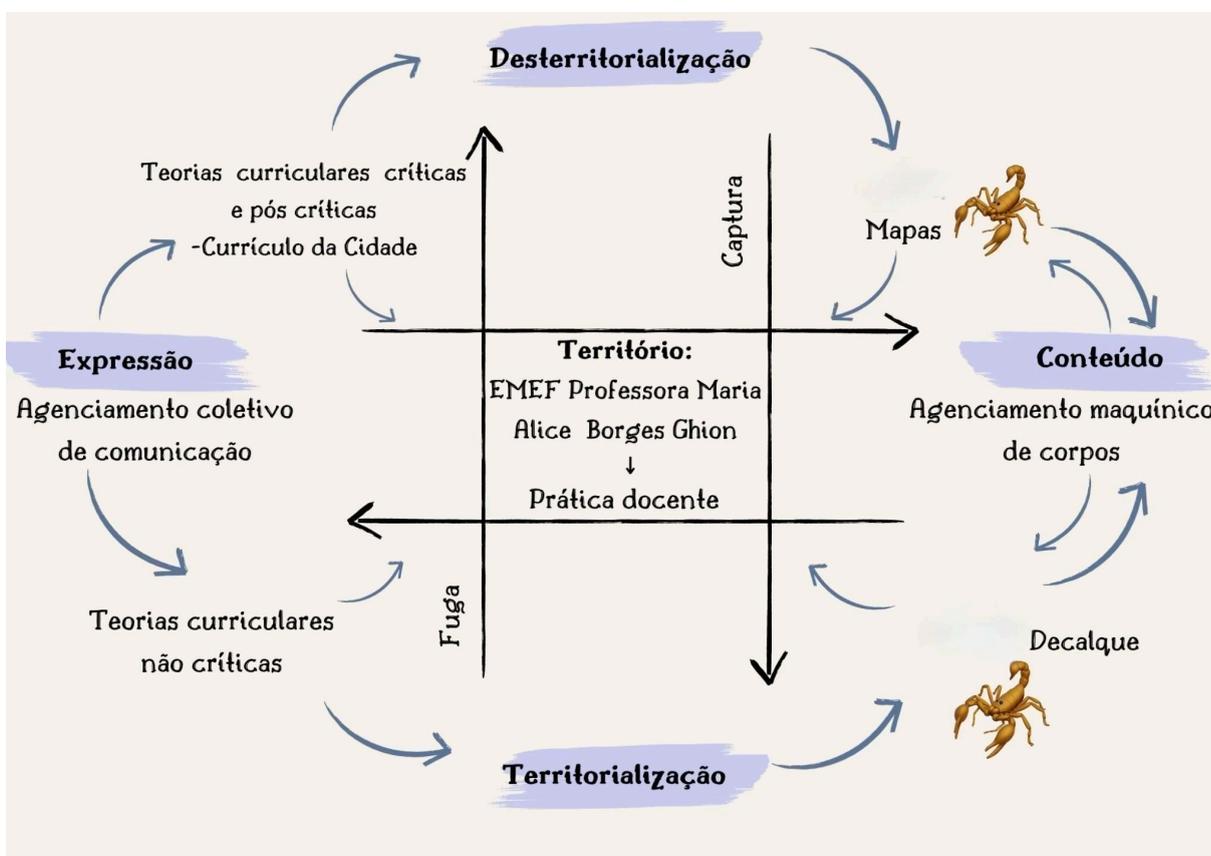
5.1.1 Agenciamentos e efeitos partenogenéticos: entre mapas e decalques

Como já dito, os agenciamentos são complexos de linhas e acontecem no coletivo, na conexão com ao menos dois elementos distintos/heterogêneo, havendo sempre simpatia ou conveniência entre eles, numa relação melódica, conectada na forma de conteúdo, expressão, territorialização e picos de desterritorialização. Os agenciamentos maquínicos de corpos e os agenciamentos coletivos de expressão formam um núcleo conjugado e se transformam a depender dos movimentos de desterritorialização, influenciados pelas linhas de forças.

As regras concretas de agenciamento operam, pois, segundo esses dois eixos: por um lado, qual é a territorialidade do agenciamento, quais são o regime de signos e o sistema pragmático? Por outro lado, quais são as pontas de desterritorialização, e as máquinas abstratas que elas efetuam? Há uma tetravalência do agenciamento: 1) conteúdo e expressão; 2) territorialidade e desterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995, p. 194).

Os autores apresentam quatro eixos do agenciamento exemplificado pela tetravalência. O termo tetravalente pode se referir a diferentes conceitos, dependendo do contexto em que é usado. Na química, refere-se a um átomo que pode formar quatro ligações covalentes com outros átomos. O carbono, por exemplo, tem quatro elétrons nas camadas de valência e pode formar quatro ligações covalentes, permitindo uma grande diversidade de compostos orgânicos. Na filosofia, essa noção vai além da ideia de estrutura fixa, pois reconhece a constante fluidez e mutabilidade das interações entre os componentes de um agenciamento. Apresentamos a seguir, um mapa para exemplificar os agenciamentos rizomáticos na Emef Professora Maria Alice Ghion.

Mapa 6: Tetravalente dos agenciamentos rizomáticos na Emef Professora Maria Alice Borges Ghion



Fonte: Elaboração própria.

A tetravalência dos agenciamentos rizomáticos na Emef Professora Maria Alice Borges Ghion e na prática docente não é simplesmente representação estática da realidade. Trata-se de uma ferramenta conceitual dinâmica que molda ou potencializa os corpos pelas práticas discursivas de expressão e comunicação dos desejos, atravessadas pelas linhas de força. No mapa 6, exemplificamos as linhas que agenciam⁷⁰ o território. No período da manhã, percebemos que os agenciamentos estão conectados por meio do coletivo de comunicação, num processo de decalque, influenciado pelas teorias curriculares não críticas e pelos desejos maquínicos dos corpos em capturar e manter a territorialização. Já no período da tarde, o território era outro, no qual ocorria a expressão no coletivo de enunciação, influenciado pelas teorias críticas, pós-críticas e pelo Currículo da Cidade, mediante picos das

⁷⁰ Entendemos que existem outras linhas que agenciam os sujeitos, tais como a comunidade, formação, família e igreja, porém o foco é olhar para as teorias curriculares.

linhas de fuga, que permitiram a desterritorialização no conteúdo maquínico dos corpos, possibilitando uma prática docente voltada para a criação/mapas.

Isso posto, voltamos a nos questionar: Quais os efeitos que atravessaram o território nas práticas docentes? Esses efeitos potencializam vidas ou as codificam? Ao longo de toda a obra *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995) afirmam que os efeitos são concebidos nas manifestações das multiplicidades, das máquinas abstratas, das desterritorialização, das territorializações das capturas e das linhas de fuga, que caracterizam o mundo complexo no qual vivemos. Eles são múltiplos e vistos como resultados das interações e dos processos de produção que referentes às manifestações das intensidades, conexões e processos de formas de vida.

O conceito de efeito pode ser encontrado em vários trechos das obras de Deleuze e Guattari, embora seja importante dizer que não existe uma seção específica dedicada exclusivamente ao termo em cada um dos volumes. Ele é apresentado no decorrer dos capítulos, e podemos destacar alguns: efeitos como expressão da multiplicidade; efeitos como produção de subjetividade; efeitos produzidos por uma variedade de atores e não humanos, como máquinas de linguagem que desempenham papéis ativos na construção da realidade; efeito conceitual como produções de novos conceitos e formas de pensamento; efeitos como territórios e linhas de fuga e efeitos codificados, entre outros.

Uma vez que defendemos que os efeitos são variados e múltiplos⁷¹, optamos por analisar apenas alguns, relacionado-os com os princípios rizomáticos de decalque/mapa e com as cenas observadas durante o processo de mapeamento na escola. De saída, podemos afirmar que, na prática docente, os efeitos não estão relacionados diretamente com o que está escrito no Currículo da Cidade. No período da manhã, por exemplo, observou um distanciamento e, no período da tarde, uma aproximação com o documento oficial, e os professores, em suas práticas, constroem outros currículos em ação, atrelando-os ao decalque, associando-os às teorias curriculares não críticas e, em outros momentos, permitindo a criação de mapas num processo de artistagens, aproximando-se das teorias pós crítica e do Currículo da Cidade.

⁷¹ Os efeitos apresentados nesta tese, referentes a Deleuze e Guattari (1995), distanciam-se do pensamento de causa e efeito e não visam a separar nem hierarquizar dicotomicamente. O intuito é pensar na multiplicidade de vetores e forças que agenciam a prática escolar, possibilitando múltiplos efeitos, alguns dos quais são examinados de acordo com o olhar da pesquisadora nas cenas observadas na unidade escolar.

Sendo assim, examinamos alguns efeitos nas práticas docentes, e lembrando as cenas, apresentadas em vídeos disponíveis por meio de *QR Code*⁷², entre mapas e decalques.

O primeiro efeito que apresentamos aqui é o discursivo. A crítica que Deleuze e Guattari (1995) fazem ao poder e ao funcionamento das instituições sociais inclui o conceito de efeitos discursos. Os autores demonstram como o discurso é usado para produzir e reproduzir as relações de poder e controle dentro da sociedade, referindo-se às maneiras pelas quais molda a percepção, a subjetividade e a ação dos sujeitos de acordo com os agenciamentos.

Os agenciamentos coletivos de enunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquínicos, e não se pode estabelecer um corte radical entre os regimes de signos e seus objetos. Na linguística, mesmo quando se pretende ater-se ao explícito e nada supor da língua, acaba-se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares (Deleuze e Guattari, 1995, p. 14).

Como vemos, o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma prática que cria e mantém relações de poder. Por meio dele, certas ideias, valores e identidades são privilegiados, enquanto outros são marginalizados ou suprimidos. O discurso também é utilizado para impor normas, construir identidades e regular o comportamento humano. Deleuze e Guattari (1995) criticam especialmente os discursos que funcionam como mecanismos de controle social, reforçando hierarquias de poder e perpetuando relações de dominação, exclusão que moldam e reprimem o desejo humano.

Voltamos à cena na escola, no que tange aos jogos interclasses e seu regulamento. Este último previa, entre outras coisas, a perda de pontos para a sala toda, caso houvesse algum estudante advertido, por falta de disciplina, pelos professores e/ou gestão escolar durante o evento. Ao questionar essa situação aos professores, eles disseram: “*a gente coloca essas regras, senão você já sabe, se deixar, eles pegam fogo*” — referindo-se à necessidade de manter a ordem e disciplina durante os jogos. Nessa hora, lembrei-me do menino que estava sentado próximo à secretaria e havia sido suspenso; certamente a sala dele perdeu pontos.

Deleuze e Guattari (1995) exploram como o discurso está enraizado em instituições sociais, como a família, a escola, a religião e os meios de comunicação de massa.

⁷² Os vídeos foram criados esteticamente e politicamente, atrelando-os aos conceitos filosóficos, além de trazer a tecnologia e a arte, permitindo assim a presença da filosofia, da ciência e da arte na tese.

Argumentam que essas instituições exercem influência significativa sobre o discurso, moldando a maneira como pensamos, falamos e agimos no mundo.

Voltando à cena, no dia da premiação dos jogos, foi anunciado no microfone, com satisfação e alegria, pela equipe gestora: “*parabéns, a sala campeã não perdeu nenhum ponto, todos se comportaram, parabéns!*”. Logo em seguida, foi divulgada a sala campeã, ao som de uma música com dizeres de campeões, a alegria e a comemoração dos estudantes vencedores dominaram aquele instante, com pulos e gritos de alegria, enquanto os outros estudantes permaneceram em silêncio. Essa comemoração se estendeu após o término da entrega das medalhas.

QR Code 1: Efeitos discursivos



Fonte: Elaboração própria.

Os efeitos discursivos, postos nessas cenas, apontam para a importância de questionar e desafiar os discursos pautados em teorias curriculares não críticas, buscando criar espaços de resistência e transformação que permitam a emergência de novas formas de pensamento e prática. Talvez seria interessante questionar: Que agenciamento e melodia são esses? Como retirar as grades discursivas, estruturadas na prática docente da educação física? Como possibilitar outros agenciamentos, que resultem em mapas?

É importante ressaltar que as orientações do Currículo da Cidade de educação física se distanciam de práticas punitivas e sugerem o desenvolvimento de valores pessoais, sociais. As aulas devem ser centradas no ensino de práticas corporais que possibilitem aos estudantes refletirem sobre o bem-estar e sobre os valores para a vida cotidiana.

Analisamos que o efeito discursivo foi capturado e enraizado por práticas de decalques das teorias curriculares não críticas, forças que mantêm o território e se distanciam da multiplicidade, da conexão, da heterogeneidade e do Currículo da Cidade. Desse modo, questionar as imposições do regulamento talvez implique uma ruptura com os modelos tradicionais de pensamento na educação física.

Dando continuidade aos discursos e às cenas, apresentamos os efeitos codificados, que se referem ao pensamento e à realidade. De acordo com Deleuze e Guattari (1995), eles propõem uma visão que questiona as ideias provocadas sobre unidade e identidade, valorizando a multiplicidade e a heterogeneidade. Eles buscam explicar como os padrões de significados e condutas são estabelecidos pelas estruturas sociais e individuais. Essas codificações podem ser linguísticas, culturais, políticas ou de qualquer outra natureza, moldando nossa percepção e experiência no mundo.

QR Code 2: Efeitos codificados



Fonte: Elaboração própria.

Analisando a cena dos jogos interclasses, questionamo-nos: Quais códigos e marcas pedagógicas estão atrelados a essa prática? Os jogos interclasses dialogam com a sociedade atual, possibilitando multiplicidade, heterogeneidade e inclusão?

Vale ressaltar que eles, muitas vezes, colocam uma forte ênfase na competição e no desempenho atlético, em detrimento da participação e colaboração, além de codificar um clima de rivalidade e competição entre os estudantes. Em muitos contextos, podem reforçar

estereótipos de gênero e papéis sociais tradicionais, com os esportes considerados masculinos recebendo mais atenção e recursos do que os considerados femininos. Nessa situação, voltamos à cena da coordenadora pedagógica questionando os professores de educação física, no dia da reunião do regulamento, o porquê de as meninas não terem dia e espaço para jogar futebol no interclasse.

Esses efeitos estão relacionados às formas pelas quais essas codificações impactam nosso pensamento e nosso lugar no mundo. Como afirmam Deleuze e Guattari (1995), essas estruturas de significados nos aprisionam frequentemente, o que limita nossa capacidade de conhecer novas maneiras de pensar. Logo, quando o desejo é decalcado e codificado, ele deixa de produzir.

Os efeitos codificados referem-se, portanto, à interação complexa entre as estruturas de significados que cercam a nossa capacidade de ampliar e transformar as estruturas por meio de novas formas de pensamento e ação. O efeito dessa prática docente não influencia o currículo oficial; acredita-se novamente que essa codificação pedagógica foi agenciada pelas teorias curriculares não críticas e por experiências anteriores da prática docente, sem reflexão crítica.

No entanto, Deleuze e Guattari (1995) também sugerem que essas codificações não são totalmente determinantes, havendo espaço para resistência e subversão dentro delas, por meio das linhas de fuga, que desafiam as estruturas estabelecidas, permitindo-nos criar formas de pensamento e experiência. A sugestão seria o estudo crítico e contínuo do Currículo da Cidade da educação física, analisando as diferenças pedagógicas e conceituais, possibilitando uma prática mais viva e potencializadora.

Outros efeitos dignos de nota são os sedentários. Nesse caso, o termo “sedentário”, para Deleuze e Guattari (1995), não se refere necessariamente a um estilo de vida físico, mas a um estado de pensamento ou de ser enraizado, em posição fixa, estática ou predefinida. Na filosofia, os autores criticam as noções de identidade fixa e de estabilidade, preconizando a ideia de multiplicidade e devir. Os efeitos sedentários referem-se às maneiras pelas quais o pensamento pode se tornar preso em categorias fixas, conceitos estáveis ou paradigmas estabelecidos. Ademais, podem manifestar-se de várias formas, como a adesão rígida a sistemas de crença, a repetição de padrões comportamentais predefinidos ou a conformidade com estruturas institucionais dominantes.

QR Code 3: Efeitos sedentários



Fonte: Elaboração própria.

Com relação à escola pesquisada, foi possível perceber que, após o interclasse, as aulas da manhã estavam relacionadas com a luta karatê e o esporte futebol, sem que houvesse uma ampliação e aprofundamento do tema a ser estudado, mas apenas uma aula teórica para aplicação da prova e, nas demais, jogos de futebol na quadra. Aqui, nosso foco recai sobre os planejamentos dos professores de educação física e a descontextualização com o proposto na prática docente no período da manhã. Entendemos que o planejamento e a prática docente necessitam de um fazer nômade e fluido, com possibilidade para a mudança e abertos à multiplicidade, mas o que se percebe é que a prática docente continuava a ser decalques e com efeito sedentário.

Compreendemos que as forças que influenciam esse efeito novamente não têm relação com o Currículo da Cidade, e sim com repetições de padrões educacionais sem a devida criticidade e revisão do documento. Para Deleuze e Guattari (1995), esses efeitos sedentários são problemáticos porque limitam a capacidade do pensamento criador.

O efeito estriado é outro conceito mobilizado, referente às formas de organização marcadas pela segmentação, divisão e regularidade. Isso pode incluir estruturas geométricas como grades, linhas retas ou padrões repetitivos. Eles tendem a caracterizar espaços e práticas sociais rigidamente estruturados e hierarquizados, como instituições, sistemas burocráticos, estruturas de poder, entre outros.

Voltando às cenas da escola, alguns espaços não são utilizados, como a grama, e outros são pouco utilizados, como a sala de informática e a biblioteca. Contudo, o modo da utilização também transforma o espaço em estriado, restringindo a liberdade e limitando as possibilidades de movimento, conexão e experimentação.

QR Code 4: Efeito estriado



Fonte: Elaboração própria.

O efeito estriado transforma o espaço em decalque de controle e disciplina, dependendo de como é utilizado, tal qual verificamos nas aulas do período da manhã com o projeto interclasse, que transformou os espaços estriados e fechados, distanciando-se do Currículo da Cidade. Podemos perceber que os efeitos que atravessam a prática docente são influenciados por diversas forças, ora por teorias curriculares não críticas, ora por práticas enraizadas e sem problematização.

Em contrapartida, há um efeito que captura tudo — o da máquina capitalista, —, visto nos platôs 2 e 3 desta tese. Por mais que os fluxos nômades escapem — e eles escapam —, há sempre dispositivos de centralização e axiomatização que mantêm a maneira de retornar ao centro, mantendo o lucro. Os efeitos da máquina capitalista, conforme descritos por Deleuze e Guattari (1995), são multifacetados e permeiam todos os aspectos da vida social, cultural, política, escolar e subjetiva.

A produção de subjetividade pela máquina capitalista agencia, molda e produz de acordo com suas próprias necessidades e lógica. Isso pode resultar na internalização de

valores e normas que promovem a competição, a busca pelo lucro e a individualidade em detrimento do coletivo ou em outros casos. Essa captura pode ser sutil, indireta, como observamos na uniformização das camisetas do projeto interclasse, resultando num produto confeccionado exclusivamente para o projeto.

Outra observação refere-se às aulas teóricas para o cumprimento das avaliações externas, assim como a Prova São Paulo, que, além de verificar o aprendizado dos estudantes, tem como objetivo quantificar a qualidade do ensino, como observamos, na sala da coordenadora, o quadro em relação às notas do Ideb e da Prova São Paulo. Assim o capitalismo captura e transforma a educação em ranque, com notas para possibilitar uma classificação e gerar produtos/lucros.

Vale ressaltar que o capitalismo promove constantemente o consumo de bens e serviços, muitas vezes, acompanhado da criação de um espetáculo de mercadorias, no qual a imagem e o *status* social associados aos produtos são mais importantes do que sua utilidade real, além de padronizar e homogeneizar tudo, reduzindo a diversidade e promovendo uma cultura global dominante, centrada nos interesses comerciais e na produção de lucro. Isso nos remete ao primeiro objetivo específico desta pesquisa — perceber as políticas curriculares educacionais e a influência do capitalismo. Esta última, bem como a relação com o capitalismo, por vezes, enfraquecem os laços comunitários de solidariedade, incentivando uma mentalidade de competição e individualismo na escola. A máquina capitalista emprega mecanismos de controle e repressão que atravessam as práticas docentes para manter sua dominação, o que pode incluir regras, normas, punições e controle, entre outros métodos. Os espaços estriados/ decalques e os espaços lisos/mapas também o são; aliás, tudo é aprisionado, inclusive o Currículo da Cidade como analisamos no platô 3.

QR Code 5: Efeito da máquina capitalista



Fonte: Elaboração própria.

Apesar desses efeitos opressivos, há espaço para resistência e subversão dentro da máquina capitalista e contra ela, oferecendo a possibilidade de transformação social e política. Todavia, vale questionar: Se o capitalismo captura tudo, inclusive os espaços lisos, como garantir espaços para resistência e subversão na escola? Como pensar numa prática docente que possibilita o pulsar da vida? “Evidentemente, os espaços lisos por si só não são liberadores. Mas é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 189).

Pensando no efeito liso e voltando às cenas, a própria escola pesquisada, no período da tarde, possibilitou a experiência e o pulsar da vida, por meio de práticas com as bicicletas, nas quais as crianças tiveram a oportunidade de criar, ajudar e vivenciar, transformando o espaço escolar em espaços livres e lisos.

QR Code 6: Efeito liso



Fonte: Elaboração própria.

O liso descreve uma superfície sem divisões claras ou hierarquias rígidas; é fluido, menos estruturado e mais propenso a conexões múltiplas e imprevistas. Está associado à multiplicidade, à criação, à resistência e às formas tradicionais de controle e poder. Refere-se à ação de desestruturar ou romper com as formas estriadas de organização. Em contrapartida, os efeitos lisos são caracterizados pela fluidez e pela abertura; esses espaços representam as práticas docentes postas em ação, que são menos estruturadas e mais propícias à experimentação e à criação de novas formas de ser e se relacionar na criação de mapas.

Outro efeito aqui analisado tem relação com o escorpião/animal/ mapa. A ideia não é apenas imitar ou se identificar com os animais, mas sim explorar a profundidade e os modos como os animais vivem. Isso pode ser visto como a maneira de romper com uma maneira de romper com as categorias fixas e abraçar a fluidez e a transformação da vida. Segundo Deleuze e Guattari (1995), eles introduzem o conceito de se tornar animal, como um movimento de mudança, fuga e ruptura, abrindo caminhos para novas perspectivas e possibilidades.

As crianças nas aulas da tarde, por estarem em espaços lisos, tinham a opção de brincar em pequenos grupos; meninos e meninas brincando juntos, sem que os limitasse qualquer ordenação. O devir animal nos convida a pensar além das noções de humanidade e a reconhecer nossa interconexão com o mundo natural, desafiando as hierarquias e dualidades que frequentemente nos dividem.

Está tudo aí: um devir-animal que não se contenta em passar pela semelhança, para o qual a semelhança, ao contrário, seria um obstáculo ou uma parada; um devir-molecular, com a proliferação dos ratos, a matilha, que mina as grandes potências molares, família, profissão, conjugalidade (Deleuze; Guattari, 1995, p.9).

Para os autores, o devir animal não consiste em imitar ou se tornar literalmente um animal, mas em uma transformação ou processo de individualização, no qual os limites entre o humano e o não humano se tornam fluidos, no qual as identidades não são fixas. Santos (2018) acrescenta que os territórios reeditam nossas expressões culturais, a partir de um saber orgânico. Compreendemos que há um saber orgânico e um saber sintético⁷³. Enquanto o primeiro é o saber que se desenvolve desenvolvendo o ser, o segundo é o que se desenvolve desenvolvendo o ter. Voltando às cenas, as crianças são produtoras de conhecimentos e culturas atuando no presente, interagindo, criando e brincando, isto é, estão sendo crianças!

QR Code 7: Efeito devir animal



Fonte: Elaboração própria.

Tanto o devir animal quanto o saber orgânico nos incentivam a estar presentes e conscientes de nossas interações com o mundo ao nosso redor. Ambos os conceitos enfatizam a necessidade de estarmos receptivos às experiências que nos rodeiam. O devir animal

⁷³ Esses conceitos orgânicos e sintéticos se referem ao pensamento de Antônio Bispo dos Santos - Nêgo Bispo (2018). O orgânico se refere ao saber constitutivo do desenvolvimento do ser, à organicidade advinda do processo de subjetivação e potência empírica da trajetória dos povos afro-pindorâmicos; o sintético seria o saber canonizado na academia, caracterizado por uma prática colonialista, constituindo-se pela ênfase no “ter” enquanto o orgânico é o saber da confluência, o sintético seria o da transfluência.

envolve uma abertura para as intensidades e as linhas de fuga que estão além das estruturas sociais e dos padrões estabelecidos criando mapas. Podemos analisar o quanto essa prática docente tem influência no Currículo da Cidade, pois permite a experiência com os estudantes. Tornar-se animal seria a possibilidade da criação de mapas e ir ao encontro das multiplicidades nos diversos territórios naturais.

Somos seres potentes, com poder de criação e socialização. Logo, outro efeito que destacamos é o potencializador. Este último termo não é um conceito diretamente associado a Deleuze e Guattari (1995); os autores estão preocupados com a liberação das potencialidades humanas e com a criação de espaços de multiplicidade e devir. Por exemplo, discutem conceitos como linhas de fuga, agenciamentos, ritornos, rizoma, micropolíticas, criação, mapas, entre outros já mencionados neste trabalho.

Em relação às cenas da escola, tanto no período da manhã quanto no período da tarde, vimos potencialidades existentes na cooperação entre os estudantes no arco e flecha; na união de algumas salas; no abraço; nas fugas de alguns corpos que não queriam realizar determinadas atividades ou preferiram brincar sozinhos; na potencialidade da escola, referente a organização, limpeza, cheiro da comida e envolvimento de todos nos projetos; e nos sorrisos, gritos, alegrias e algumas tristezas. Trata-se, portanto, de uma escola com potencialidades, que restringe às vezes, porém nela existe comprometimento para a manutenção da vida.

QR Code 8: Efeito potencializador



Fonte: Elaboração própria.

A potencialidade pode ser entendida como encontros ou arranjos entre diferentes elementos que têm o potencial de gerar novas formas de pensamento e ação. Outras vezes, apresenta caminhos de escape ou ruptura com as estruturas estabelecidas, abrindo espaço para a emergência do novo e do inesperado, que promovem a multiplicidade e a conexão entre diferentes pontos. Para os autores, o mundo é caracterizado pela multiplicidade, pela coexistência de diferentes forças e pela capacidade de criação contínua de novas formas de vida. Percebemos que esse efeito teve influência no Currículo da Cidade e afeta a prática docente e os estudantes.

Outro efeito digno de nota é o provisório. Ele não é uma expressão comum em Deleuze e Guattari (1995), pelo menos não como uma terminologia diretamente reconhecida em suas obras. Todavia, ele será utilizado aqui no sentido da transformação contínua e de que tudo está em constante devir, ou seja, sempre se tornando algo novo e diferente. Nessa perspectiva, os efeitos são vistos como resultados temporários de processos dinâmicos, e não como estados fixos ou permanentes. Podemos incluir aqui as cenas em que houve provisoriamente uma articulação entre o Currículo da Cidade e os jogos interclasses, no que tange aos estudos dos jogos indígenas, bem como das etnias e danças indígenas apresentadas na abertura do interclasse. Nesse caso, poderíamos pensar em efeitos provisórios como as manifestações temporárias de multiplicidade e devir, porém não deixam de estar atrelados ao decalque e aos mapas.

QR Code 9: Efeitos provisórios



Fonte: Elaboração própria.

Esses efeitos podem ser entendidos como os resultados momentâneos de encontros, interações e processos que estão sempre em fluxo. Além disso, podem ser fugidios e transitórios, mas ainda assim têm importância em sua capacidade de gerar novas possibilidades e direções. No entanto, esse encontro com a multiplicidade foi descontínuo e logo capturado pelo decalque dos jogos interclasse, distanciando-se novamente das orientações do Currículo da Cidade. No período da tarde, foi possível perceber que, apesar das experiências vivenciadas pelas crianças, não houve aprofundamento e ampliação das brincadeiras estudadas, permanecendo provisoriamente no experimentar.

No que diz respeito ao nômade, seu propósito está fortemente ligado à ideia de nomadismo, entendido como uma maneira de pensar e se comportar que confronta às estruturas permanentes e hierárquicas. Segundo Deleuze e Guattari (1995), eles conectam esse aspecto à descentralização e à fluidez, já que os sistemas nômades não possuem uma estrutura centralizada ou estática.

Em vez disso, são caracterizados pela fluidez e pela descentralização do poder e da autoridade — observamos esse efeito na participação dos estudantes na organização dos jogos interclasses. O efeito nômade pode se configurar como formas de resistência e subversão às estruturas de poder estabelecidas. Ao desafiar as fronteiras e limites impostos, os nômades abrem espaço para novas possibilidades e formas de organização social. Nesse ponto, voltamos novamente às cenas do histórico e da criação da escola, do envolvimento da comunidade e da professora de história em trabalhar com a memória do bairro: os nômades reconhecem a importância das relações e da colaboração mútua; valorizam a heterogeneidade e reconhecem a riqueza que surge da coexistência de múltiplas formas de ser e de pensar.

QR Code 10: Efeitos nômades



Fonte: Elaboração própria.

Na escola, observamos várias cenas do cuidar em detrimento de um bem comum, seja colocando a estrutura no muro, seja mantendo os espaços limpos. O efeito nômade evoca uma vida em movimento, mas isso não significa necessariamente uma desconexão do cuidado coletivo. Na verdade, a natureza nômade pode até fortalecer o senso de comunidade e solidariedade. Os nômades muitas vezes dependem uns dos outros para sobreviver, formando laços comunitários fortes e sistemas de apoio mútuo e, em culturas nômades tradicionais, o cuidado coletivo é uma necessidade fundamental para garantir a sobrevivência do grupo. O que observamos nessa escola foi que a comunidade é muito presente, assim como as gestoras têm essa potencialidade do cuidado e, durante as aulas, também foi possível perceber esse cuidado com os estudantes. Analisamos que esse efeito vai além das influências do Currículo da Cidade de educação física e permeia a escola/ comunidade, possibilitando a criação de mapas.

Por fim, apresentamos o último efeito, ao qual nomeamos “efeitos de agenciamentos rizomáticos”. Diz respeito às ramificações que ocorrem quando sistemas, organizações ou ideias são tratados não de forma hierárquica, mas como uma rede de conexões diversas e interligadas. Ao invés de seguir uma estrutura hierárquica tradicional, onde uma autoridade central coordenada e controlada pelas partes, os sistemas rizomáticos valorizam a diversidade, a heterossexualidade e a ligação entre elementos diferentes, promovendo uma dinâmica mais flexível e fluida, em que as relações entre os componentes são principalmente horizontais.

No contexto das vivências em sala de aula, ficou evidente que, mesmo diante de espaços por vezes estratificados por notas, normas e padrões, os estudantes conseguiram explorar novas formas de expressão, seja dançando nos intervalos das atividades, jogando bola sozinhos, interagindo em grupos, pulando corda e se experienciando brincadeiras não direcionadas pelos docentes.

Os efeitos de agenciamentos rizomáticos possibilitam pensar nas forças e rupturas para a produção do novo e da criação. Foram observados de maneira não linear, com mudanças ocorrendo de forma sutil, e em diferentes direções e movimentos dentro da escola, possibilitando a experiência e o viver.

QR Code 11: Efeitos dos agenciamentos rizomáticos



Fonte: Elaboração própria.

Antes de entrarmos na conclusão deste platô, retomamos novamente a metodologia utilizada. Kastrup e Barros (2009), na pista 4, apresentam a cartografia não como um método baseado em regras gerais a serem seguidas, mas como um modelo de investigação enquanto dispositivo para o acompanhamento dos processos de produção de subjetividade.

O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tenciona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos (Kastrup; Barros, 2009, p.90).

Numa cartografia, o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam e se cruzam, bem como os pontos de ruptura. Outra pista que utilizamos aqui é a sexta, a cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. De acordo com Passos e Eirado (2009), o cartógrafo deixa-se penetrar pela emergência de mudanças de ponto de vista que surgem no território como problemas ou crises existenciais e que podem permitir a abertura para o reconhecimento de uma maior liberdade autogestiva dos indivíduos e coletivos.

O cartógrafo acompanha o processo, ele guia tal como o guia de cegos, que não determina para onde o cego vai, mas segue também às cegas, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão. Sendo assim, o que fizemos neste platô foi analisar os dispositivos e os efeitos na prática docente. Para o cartógrafo, o importante é deixar se afetar, observar os pontos de ruptura e estar atento aos acontecimentos, sem saber exatamente qual será o caminho, apenas deixando fluir nos espaços lisos e estriados da pesquisa. Esse foi o caminho que a tese percorreu, pesquisando, aprendendo, compartilhando, escutando e tornando-se pesquisadora.

Voltando à conclusão, o que percebemos, nessa tetravalente dos agenciamentos rizomáticos na Emef Professora Maria Alice Borges Ghion, entre decalque e mapa, é que os resultados mostraram que o Currículo da Cidade de educação física produz outros efeitos na prática docente, efeitos esses, que estão atrelados mais às teorias curriculares e as práticas realizadas pelos professores com base em projetos tradicionalmente desenvolvidos durante anos na escola, distanciando-se das orientações específicas contidas no documento. O documento tem pouca influência na prática docente; a escola e os professores mantêm os projetos e didáticas independentes das orientações curriculares. Ademais, notamos a complexidade de forças e vetores que agenciam a instituição. E aqui voltamos às perguntas que emergiram da pesquisa: Como a política curricular agencia a prática docente? Os efeitos potencializam vidas?

Em relação às perguntas que emergiram na pesquisa, voltamos às respostas dos três professores, se eles achavam que as aulas estavam de acordo com o Currículo da Cidade e se possibilitam vidas aos estudantes: *“Acredito que às vezes isso acontece”*.

“Sim” e acrescentou: *“minhas aulas estão de acordo com o Currículo da Cidade, mas muitas vezes vou além do que está descrito no documento”*.

Minhas aulas em certa medida estão de acordo com o Currículo da Cidade, porém acredito que ainda preciso melhorar em relação à consideração do acervo de vivências dos alunos para proporcionar mais significância no aprendizado e acredito que minhas aulas às vezes possibilitam vidas para as crianças.

A pesquisa demonstrou, uma discordância do que foi dito pelos professores e a prática docente pesquisada, distanciando das orientações contidas no documento do currículo oficial, outra ratificação dos resultados é que, não é apenas, as políticas educacionais que agenciam a prática docente e que existem outras linhas de forças tais como, os discursos, as leis, o capitalismo e principalmente a tradição da educação física, que tem grandes influências nas práticas escolares e o Currículo da Cidade é apenas parte desse efeito.

Em relação à segunda pergunta, apesar das respostas serem distintas entre os três professores, a pesquisa enunciou que as práticas docentes possibilitam uma vida sintética e com picos orgânicos aos estudantes, cabe a escola juntamente com os professores, olhar para dentro de si, pois já encontrou essa possibilidade e talvez não tenha entendido que, nas aulas de educação física, estejam ocorrendo dois movimentos e espaços distintos. O estudo crítico e coletivo de documentos pedagógicos, incluindo o próprio currículo, permitiria uma mudança na prática. O objetivo, entretanto, seria o de indicar caminhos, já que a construção será sempre coletiva e no chão da escola.

Os dados mostraram que a escola não fez estudos específicos sobre o documento curricular de educação física, porém houve reflexão acerca do *Currículo: Educação Antirracista- Orientações Pedagógicas Povos Afro-Brasileiro*, suscitando discussões práticas e críticas, por exemplo, a respeito da não instalação de grades internas. Talvez essas discussões curriculares possam acontecer com o currículo de educação física, a fim de possibilitar uma visão mais crítica sobre a prática docente.

Outro ponto importante a ser mencionado é a diferenciação de propostas apresentadas pelos professores da manhã em comparação com o da tarde. Nesse caso, verificamos dois movimentos de concepções pedagógicas distintas; enquanto o período da manhã caminha por uma proposta curricular mais tradicional voltada para os esportes/técnicas e a competição (estriado), o período da tarde permite o processo de experiência, possibilitando uma abertura para a criação pelos espaços lisos. Além disso, constatamos que o mesmo território é

atravessado por forças duras no período da manhã, por forças moleculares e de fuga no período da tarde e percebemos um determinado caos relacionado às práticas docentes. A seguir, faremos um pouso na prática escolar e apresentaremos o conceito de partenogênese escolar.

5.1.2 Partenogênese escolar, um pouso na prática docente.

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água, pedra e sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes (Manoel de Barros, 2016).

Mergulhando nos meus silêncios, no olhar atento sobre os objetivos da pesquisa⁷⁴ e no devir sobre o pensar, surge a criação, o diferente, a própria diferença para compor com a pesquisa. Neste momento, apresentamos o conceito de **partenogênese escolar**, no intuito de dar consistência a um plano de imanência, no fluxo da vida e no eterno retorno. Entendemos a partenogênese escolar como um conceito, um pensamento aberrante, um questionamento que sobrevém dos acontecimentos, do caos pedagógico e nos convoca a fazer um pouso sobre o sistema reprodutor de práticas docentes.

Inicialmente, a partenogênese escolar nos leva a olhar para dentro, para o individual, para as subjetividades e os efeitos que atravessam e agenciam os corpos docentes, entre eles, as políticas curriculares, a comunidade, a igreja, a família, a formação, a máquina capitalista, a tradição e o território educacional. Neste último, produzem-se e reproduzem-se conhecimentos; na escola, conhece-se a realidade em que se vive e criam-se outras realidades; representam-se, inventam-se, copiam-se, fabricam-se e semeiam-se saberes. O exercício é, portanto, o de desnudar-se da arrogância docente e do fascismo que habita em nós, a fim de perceber como o corpo docente foi estruturado, entendendo quais linhas o constituíram e como essa estrutura interfere em sua prática e, conseqüentemente, afeta os estudantes. A intenção não é fazer uma análise aprofundada sobre as questões da psique docente, pois isso demandaria um trabalho com um profissional especializado; o que propomos é a percepção de

⁷⁴ O objetivo geral da pesquisa é compreender como professores de educação física, que atuam no ensino fundamental, incorporam as orientações do Currículo da Cidade e as expressam em sua prática cotidiana. Os objetivos específicos são: 1) Perceber as políticas curriculares educacionais e a influência do capitalismo; 2) Compreender os efeitos das políticas curriculares na sala de aula; 3) Entender as linhas de força que agenciam as ações didáticas dos professores; e 4) Analisar se as práticas docentes potencializam vidas.

que somos constituídos por diversas forças, e essas relações nos afetaram e afetam como sujeitos alegre/potentes ou rancorosos e decalcados.

Após essa análise interna, o docente deve se questionar e olhar para o coletivo, mergulhando nas ações didáticas e se questionar: Quais vidas estamos ajudando a construir por meio da prática docente? Serão essas vidas decalcadas, reproduzidas, grafitadas, fotografadas, representadas, sintéticas, produzidas numa lógica arbórea organizada, estruturada e que neutraliza as multiplicidades? A prática docente está atrelada apenas à aplicação de conteúdos, ao cumprimento de metas, a uma alfabetização automatizada, decorada, com projetos que visam a premiações, punições e controle dos discentes? Nesse momento, o pouso deve-se voltar para fora, para escola, por meio das micropolíticas e criando perguntas. O conceito em foco não pretende retirar o rigor necessário do fazer pedagógico, tampouco sobrepor o emocional ao racional; tenciona, sobretudo, perceber a forma como o professor se constituiu e foi agenciado, compreendendo que sua ação didática pode afetar os estudantes de diferentes formas e, assim, identificar o que, na prática docente, é decalque e o que é mapa, questionando: Quais efeitos a prática docente possibilita aos estudantes, vidas sintéticas ou orgânicas?

Trazer à tona o grito da voz da multiplicidade e da potência na diferença, contido nos territórios pedagógicos, é olhar, perceber e ouvir os estudantes; é afetar e deixar-se afetar. Logo, o conceito nos convoca a perceber outros modos de viver na composição com o caos e por meio das performances nos acontecimentos escolares. É no espaço liso que tudo acontece; a vida flui, e nascem a criação e a vida potencializadora, mas isso não significa condicionar-se a viver no caos; pelo contrário, leva-nos a perceber a quais linhas de força nos alinhamos e se essas forças constroem ou destroem vidas. A vida, num conceito orgânico e potente, necessita da amorosidade, do movimento, da respiração e da ética. Desse modo, ainda nos questionamos: Como a partenogênese escolar pode potencializar vidas?

O devir animal nos possibilita aprender uma nova maneira de olhar para a vida, tal qual o próprio escorpião amarelo (*Tityus Serrulatus*), uma espécie resiliente e resistente, que se adapta bem a diversos territórios. Mesmo sendo reproduzido pelo decalque, o próprio animal se torna um mapa, encontrando seu próprio caminho. Atuar na partenogênese escolar é atrelar-se à ética na prática docente, buscando o mapa, o orgânico, a criação e as potencialidades da vida aos estudantes.

Esse conceito fará sentido se o docente for capaz de olhar para sua prática cotidiana, desnudado da prepotência, ao analisar as microviolências cometidas diariamente, ao rever os preconceitos, intolerância e injustiças cometidas e ao se colocar como aprendiz. Só assim, será capaz de pensar e repensar quais linhas de forças atravessam o corpo docente e quais estão presentes em suas práticas. A partenogênese escolar é uma reflexão sobre a prática docente, atrelada ao individual e principalmente ao fazer coletivo. A seguir, apresentamos um mapa para exemplificar o conceito apresentado.

Mapa 7: Partenogênese escolar, um pouso na prática docente.



Fonte: Elaboração própria.

Vale lembrar que esse conceito é uma proposta e pode ser reinventado com novas perguntas, sendo uma possibilidade de olhar criticamente para a prática docente, experimentando e estabelecendo novos modos de vida. Voltando à escola pesquisada e em diálogo com a coordenadora da escola, ela me questiona: *“fiquei incomoda de não ter olhado com devida criticidade para as aulas de educação física e perguntou. O que você sugere para*

que a aula de educação física fosse significativa? ”. Diante do exposto, fiz novamente um pouso cartográfico e elaborei novas questões: O que podemos aprender com a partenogênese escolar? De que vida estamos falando? Quais os cuidados necessários ao transitar nos espaços lisos? Recorremos novamente à filosofia deleuze-guattariana, que convida a pensar e não apenas a repetir o que os autores fizeram, ajudando-nos a procurar respostas aos problemas. Ademais, ela não está preocupada em dizer o que o mundo é, mas, sim, em identificar as potencialidades no caos, olhar para a desterritorialização, a variante, o que foge, e pensar como podemos nos alojar no devir sem negá-lo, produzindo vida a partir disso.

Partindo de tal premissa, elaboramos outros questionamentos, pois a prática docente precisa dialogar com a escola, com o currículo e principalmente com os estudantes: Como a escola pode tornar-se orgânica? Como o currículo pode possibilitar o múltiplo? Como o espaço liso da prática docente se atrela à prudência? Como aumentar a potência dos estudantes germinando a vida? Feitas as indagações, retomamos os conceitos dessas quatro palavras: **orgânico, múltiplo, prudência e vida**. Neste exato momento, o leitor pode estar se perguntando qual relação delas com a pesquisa; talvez aqui a investigação se abra novamente rumo ao desconhecido, criando mapas.

O conceito orgânico geralmente está associado aos alimentos que adotam técnicas específicas e sem agrotóxicos. No presente trabalho, acreditamos que ele enfatiza a ligação entre os seres humanos e o meio ambiente, promovendo a conscientização sobre questões de sustentabilidade ambiental e práticas de vida em harmonia com a natureza. Pensar a escola orgânica seria associar o aprendizado prático e experiencial, reconhecendo e valorizando a singularidade de cada criança, permitindo-lhe o aprendizado conforme seus próprios ritmos, interesses e corpos.

O múltiplo apresenta uma abordagem dinâmica e não hierárquica à realidade; valoriza a diversidade, a diferenciação e a imanência. Desafia as noções tradicionais de identidade e totalidade, abrindo espaço a uma multiplicidade de formas de ser e se relacionar com o mundo.

Pensando no currículo, o múltiplo seria o inclusivo, que valoriza, reconhece e celebra a diversidade de origens culturais, étnicas, socioeconômicas e linguísticas dos estudantes. Deleuze e Guattari (1995) apresentam a experiência e a criação como ferramentas de resistência e afirmação da vida. No entanto, os autores citam prudência como alternativa a

uma consciência das consequências de nossas ações e escolhas. Destarte, a prudência poderia ser vista como a responsabilidade de agir de forma ética e cuidadosa, em busca de novas formas de existência, não implicando uma atitude conservadora ou negando em relação ao devir; trata-se, pois, de uma disposição para vivenciar territórios desconhecidos com consciência, atenção e ética.

Pensando na prática docente, seria a capacidade de se lançar em processos de transformação e criação sem perder de vista os desafios e as possibilidades que se apresentam, reconhecendo e celebrando a singularidade de cada indivíduo, numa atenção cuidadosa com as diferenças e variações que compõem a vida em sua plenitude. Com relação à vida, ela é um conceito, mas um processo dinâmico de diferenciação e de multiplicidade, num fluxo contínuo de mudança e transformação, caracterizado pela emergência de novas formas, conexões e modos de viver.

Em relação aos estudantes, eles também não se caracterizam como essência fixa; visto que estão sempre em mudança, influenciados pela cultura, pela sociedade, pelos aspectos políticos e capitalistas, que modificam as características de suas subjetividades, conexões e formas de estar no mundo. Cada ser vivo é único e irrepetível, contribuindo para a diversidade e complexidade do mundo num processo contínuo de devir, marcado pela intensidade, multiplicidade e imanência. Posto isso, podemos associar os termos “orgânico”, “múltiplo”, “prudência” e “vida” para pensar os agenciamentos rizomáticos na escola, no currículo, na prática docente e nos corpos.

Voltando aos resultados, em relação à escola, em alguns momentos, ela se organiza no sentido apenas organizacional/estrutural, regulando os discursos, controlando os espaços e os corpos, na intenção de manter a ordem ou, nas palavras de Foucault (2014), de manter os corpos dóceis. Estes últimos, por sua vez, são atravessados por leis, regulamentos, normas e toda macropolítica que perpassa a instituição com vistas a manter o seu funcionamento. Em contrapartida, ela possibilita picos orgânicos no sentido da não utilização de fertilizantes sintéticos, deixando fruir a experiência e permitindo agenciamentos potentes sem necessariamente utilizar a organização funcional, abrindo espaço para uma escola sem órgãos⁷⁵ e oportunizando os ritornelos e a música na escola. “Eu quero é botar meu bloco na

⁷⁵ Em relação ao conceito de corpo sem órgãos, Deleuze e Guattari (1995) desafiam as concepções convencionais de corpo e subjetividade, abrindo espaço para uma compreensão mais ampla e criativa da experiência humana. Isso é abordado especificamente no próximo platô.

rua, brincar, botar pra gemer, eu quero é botar meu bloco na rua, gingar, pra dar e vender...” (Sérgio Moraes, 1972).

No que concerne ao currículo, verificamos que os professores colocam outro currículo em ação: linear e hierárquico, sem oferecer uma análise crítica ou reflexiva das experiências; apenas possibilitam a execução de movimentos, a competição e as normas a serem seguidas, distanciando-se do que está descrito no documento oficial. Em contrapartida, também foi possível observar um currículo múltiplo, relacionado às diferentes potencialidades, bem como à organização não hierárquica e horizontal do conhecimento, aproximando-se, pois, do Currículo da Cidade e dialogando com o Currículo Cultural de Educação Física, quando possibilita a experiência.

Do mesmo modo, foi possível perceber que, na prática docente, há uma excessiva preocupação em tomar medidas adequadas, a fim de garantir segurança, estruturação, controle e ordem, por meio de regulamentos que constroem os discursos e preveem as punições. Embora seja importante garantir um ambiente seguro e estruturado para os estudantes, entendemos que o excesso de regulamentação e controle pode limitar a autonomia, restringindo a capacidade de os discentes se engajarem em experiências de aprendizagem significativas e autênticas.

A prudência, na prática docente, deve estar atrelada a uma atmosfera de respeito mútuo e responsabilidade na sala de aula, mantendo a disciplina de maneira justa e consistente, porém flexível e sensível às necessidades e afetos, negociados por meio das micropolíticas. Em termos deleuze-guattarianos, trata-se das práticas e processos políticos ocorridos em nível local e em pequenos grupos.

Em relação aos estudantes, foi possível perceber, por meio das cenas observadas, que nem sempre havia uma potencialidade de vida nos corpos; a diferença e a multiplicidade não eram muitas vezes visíveis pelos espaços em que circulavam durante as aulas. Permitir os agenciamentos rizomáticos nos corpos talvez seja uma possibilidade de potencializar vidas, pois a vida não segue uma progressão linear ou hierárquica, como os ramos de uma árvore, mas se desdobra de maneira não linear e multifacetada, tal qual os rizomas. Assim como um rizoma não tem uma raiz central dominante, a vida é caracterizada por uma multiplicidade de conexões, ramificações e interações que não podem ser reduzidas a uma única fonte ou estrutura arborizada.

Pensando no conceito de partenogênese escolar entre decalques/mapas, bem como nos efeitos — discursivo, codificado, sedentário, estriado, máquina capitalista, liso, devir animal, potencializador, provisórios, nômades e agenciamentos rizomáticos — que atravessam a escola, o currículo, a prática docente e os corpos, encaminhamo-nos ao último platô. Nele sugerimos algumas ferramentas pedagógicas para pensar a partenogênese escolar em defesa do orgânico, do múltiplo, da prudência e da vida.

6 PARTENOGENESE ESCOLAR COMO FERRAMENTA⁷⁶ PEDAGÓGICA

Mapa 8: Efeitos dos agenciamentos rizomáticos



⁷⁷Fonte: Itograss agrícola alta mogiana - 1975

Sou leso em tratagens com máquina. Tenho desapatite para inventar coisas prestáveis (Manoel de Barros, 2016).

O mapa escolhido para iniciar este platô tem relação com a grama, considerada rizomática por seus caules horizontais e suas diversas conexões e entradas. Ao propor o pensamento de partenogênese escolar como ferramenta pedagógica, temos a intenção de articular com o rizoma, fazendo a articulação com a escola, o currículo, a prática docente e os estudantes por meio de quatro questionamentos, primeiro: Como a escola pode tornar-se orgânica?

Ao pensar rizomaticamente, refletimos sobre as ações desenvolvidas na escola, num contínuo movimento de análise de aprender a desaprender, questionando modos naturalizados e construindo caminhos na multiplicidade e na heterogeneidade, cartografando os encontros agenciados e sobretudo vivendo o coletivo de forças.

O que propusemos nesta tese foi uma experiência cartográfica, conhecendo a realidade e traçando o processo de produção por meio da reflexão e da criação de problemas/ perguntas, distanciando-nos do pensar arbóreo, enraizado nas teorias fundamentalistas com suas verdades absolutas. Durante o caminho cartográfico e de escrita acadêmica, diversas forças atravessaram a pesquisa, e houve uma tentativa de articular a arte, a filosofia e a ciência para

⁷⁶ Neste platô apresentamos a intervenção/criação e utilizamos o termo ferramenta, associado ao que Michel Foucault propôs em caixa de ferramentas, quando se utiliza cada conceito enquanto ferramenta, como um instrumento específico, no sentido da própria utilidade da ferramenta, para ajudar a pensar e agir no mundo.

⁷⁷ Disponível em:

<https://itograss.com.br/noticias/um-gramado-mais-bonito-com-um-custo-de-manutencao-menor/> Data de acesso: 22/03/2024.

pensar o currículo e os efeitos na prática docente. Para Escóssia e Tedesco (2009), na quinta pista cartográfica, menciona-se o coletivo de forças, como plano para conhecer a realidade. Acessar o plano de forças é antes de tudo habitá-lo num coletivo de poder; participar das mudanças que se dão durante o percurso da pesquisa, intervindo sobre elas, visando a ampliar a concepção de mundo, a fim de incluir o plano movente da realidade das coisas, isto é, numa prática de intervenção. Posto isso, no presente platô, sugerimos caminhos por meio dos agenciamentos rizomáticos.

Utilizar os agendamentos rizomáticos como ferramenta pedagógica não significa misturar concepções de escola, currículo, prática docente e de estudante. Isso seria um equívoco, pois cada um deles tem um entendimento epistemológico de mundo, de sociedade, de objetivos e fundamentos, além de ter o objeto de estudo diferente uns dos outros. A proposta dessa ferramenta é apresentar algumas pistas e defender a escola orgânica⁷⁸ por meio dos corpos sem órgãos; defender um currículo múltiplo atrelado ao Currículo Cultural de Educação Física; defender a prática docente com prudência mediante as micropolíticas; e defender a vida potencializada dos estudantes por intermédio dos agenciamentos rizomáticos.

Para que serve a escola? A palavra escola vem do grego *scholé*, que significa lugar do ócio/tempo livre, local aonde as pessoas iam para refletir. A escola tradicionalmente conhecida é uma invenção política europeia, que surgiu para privilegiar as elites aristocráticas e sempre esteve entrelaçada por relações de poder. A escola institucionalizada está dedicada à educação das crianças, jovens e adultos, num território projetado para fornecer ensino, aprendizagem e a socialização dos estudantes. Desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, emocional, contribuindo com a sociedade, fornecendo conhecimentos científicos, habilidades práticas e valores importantes para a vida. A escola se instrumentalizou em determinados espaços e tempos, criando diversos dispositivos para organizar e gerenciar os corpos dos estudantes, com regras e normas específicas, tornando-se uma grande maquinaria educacional comandada pelo Estado. Olhando para essa estrutura organizacional, questionamo-nos: Como a escola pode tornar-se orgânica? Para dialogar em defesa da escola orgânica, valemo-nos do conceito de corpo sem órgãos – CsO, de Deleuze e

⁷⁸ Esse conceito se refere ao pensamento de Antônio Bispo dos Santos - Nêgo Bispo (2018) ; o orgânico está relacionado ao saber constitutivo do desenvolvimento do ser, à organicidade advinda do processo de subjetivação e potência empírica da trajetória dos povos afro-pindorâmicos.

Guattari (1995, p. 20): “O CsO grita: Fizeram-me um organismo! Dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo!”.

O corpo não se define pela forma dos órgãos, nem pela função fisiológica, nem como uma substância ou um sujeito, mas pelo movimento e repouso de suas partículas, pelo poder capaz de afetar, ou quando um corpo afeta outro corpo. Nessa relação, há troca de energia entre os corpos. A proposição dinâmica refere-se justamente a esse poder dos corpos de afetar e de ser afetado.

O corpo sem órgãos é um conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) e consiste em um conjunto de práticas que possibilita a experiência de reinventar o corpo e revoltar-se com o corpo já organizado, trazendo o desejo e a intensidade na experimentação. Corpo sem órgão é a matéria intensiva do desejo, e isso não é tão simples, se pensarmos apenas na intensidade ou encarar a multiplicidade pura; trata-se de tangenciar o perigo deixando o pensamento exercer certa reflexão na experiência, a fim de dar ao corpo alguma intensidade e abrindo espaço àquilo que escapa.

Utilizar o conceito do corpo sem órgão para pensar numa escola orgânica seria convidar a instituição para brincar, dançar e experimentar outras maneiras de agir, conectando os viventes que atuam nela. Dançar e brincar não significa matar e nem se opor ao corpo sem órgão, ao organismo enquanto instituição escolar, mas habitar formas inteligentes, desejando-se desfazer por completo. O bom senso nos faz guardar determinadas estruturas, por exemplo, se tirarmos todas as estruturas de uma casa, o teto certamente cairá. Logo, o questionamento deve estar sempre presente: Que escola é essa? Esta escola é viva e orgânica?

Nesse cenário, a escola orgânica desafia as estruturas técnicas e hierárquicas da educação; propõe um ambiente de aprendizado descentralizado e horizontais. Promovendo um aprendizado pautado na multiplicidade de perspectivas e na experimentação, como vimos, por exemplo, em algumas cenas na escola pesquisada, nas quais as crianças se ajudavam mutuamente durante as aulas de educação física. É sabido que a escola é uma máquina discursiva e é atravessada por diferentes linhas de forças, nas ações e relações, produzindo enunciações, visibilidades distintas, acontecimentos e modos de ser, isto é, uma máquina de produção de subjetivação, todavia é urgente pensar numa escola orgânica, que possibilite a manutenção do pulsar das vidas.

A escola orgânica precisa adotar abordagens de ensino mais maleáveis e ajustáveis, onde o aprendizado é conduzido pelos interesses dos estudantes e pela interação entre eles. Além disso, a ênfase na colaboração, criação e autonomia dos estudantes é fundamental para a concepção de uma escola orgânica, que envolve a realização de assembleias coletivas para elaboração de projetos e metas educacionais com a participação de toda comunidade escolar, com objetivo de criar um ambiente mais flexível, dinâmico e democrático no qual, todos os envolvidos tenham a oportunidade de contribuir para a construção do conhecimento, sobretudo que potencializam o Ser e não o Ter.

O que apresentamos aqui é a defesa da escola orgânica, permitindo um ambiente dinâmico e significativo, sobretudo que potencialize a vida e permita a experiência. Promovendo uma aprendizagem enriquecedora aos estudantes e promovendo não apenas o processo de aprender a decodificar e reconhecer letras, mas sobretudo aprender de maneira significativa em diversas situações cotidianas, possibilitando o crescimento pessoal, vivendo a vida no presente e promovendo a sensibilidade humana no ato de afetar e deixar ser afetado. Esse é o convite para pensar, refletir, reinventar e revoltar-se com a forma estruturada por meio da qual a escola muitas vezes se organiza e, assim, reivindicar o espaço escolar orgânico. Sendo assim, seguimos com a segunda questão: Como o currículo pode possibilitar o múltiplo?

Como vimos no segundo platô, o currículo pode ter vários entendimentos e percorrer diferentes caminhos pedagógicos. Aqui, defendemos um currículo que dialoga com as multiplicidades e optamos pelo Currículo Cultural de Educação Física, por acreditar que ele é um mapa aberto, além de dialogar com a sociedade contemporânea possibilitando o múltiplo. De acordo com Neira e Nunes (2009), há princípios para a seleção de manifestações das práticas corporais e a elaboração das atividades de ensino. São eles:

Reconhecimento das identidades culturais dos estudantes: “com intuito de valorizar as raízes da comunidade na qual a escola está inserida, o que faz com que as práticas corporais dos grupos de origem e pertencimento dos estudantes transformem-se em temas de estudo” (Neira; Nunes, 2022, p.40).

Justiça curricular: o princípio da justiça curricular equilibra a exploração de temas/conteúdos considerando a pluralidade dos grupos sociais presentes na escola e na sociedade, auxiliando a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o Outro. Portanto,

fazer justiça curricular exige alternar a seleção dos temas de trabalho em função dos grupos que originaram ou praticam aquelas manifestações culturais. “A ‘justiça curricular’ se refere ao esforço para equilibrar o tratamento das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes oriundos dos vários grupos” (Neira; Nunes, 2022, p.40).

Descolonização do currículo: “é a tematização de práticas corporais dos grupos subalternizados e têm estado ausentes do currículo” (Neira; Nunes, 2022, p.41). Significa compor o currículo com conhecimentos e manifestações culturais advindas de grupos sociais historicamente ausentes no cenário escolar. Para descolonizar o currículo, é necessário que os professores tratem com a mesma intensidade e dignidade as práticas corporais euro-estadunidenses, branca, masculina e oriunda da elite econômica e as práticas corporais provenientes de outros povos e grupos sociais subjugados.

Evitar o daltonismo cultural: o espaço escolar é rico em função da existência de diferentes culturas. Num currículo cultural, busca-se evitar a homogeneização e uniformização da diversidade apresentada pelos estudantes.

Reconhecer as leituras e as interpretações dos estudantes acerca da manifestação e objeto de estudo; estimular, ouvir e discutir todos os posicionamentos com relação a ela; apresentar sugestões; oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas nas diversas fontes de informação sobre o assunto; reconstruir a manifestação corporalmente (Neira, 2011, p.91).

Ancoragem social dos conteúdos: perpassa o ato de reconhecer como objeto de estudo o ponto de partida das manifestações corporais. A ancoragem social dos conteúdos está relacionada com o trabalho das práticas corporais culturalmente presentes na realidade social. Significa opor-se ao trabalho com práticas inventadas no interior da escola, como os jogos cooperativos e pré-desportivos, que não têm qualquer relação com as culturas. Favorecimento à enunciação dos saberes discentes “induz o docente à estimulação dos posicionamentos discentes mediante seu tratamento sério, incorporando-os aos conteúdos colocados em circulação” (Neira; Nunes, 2022, p.41).

Os professores no planejamento dos seus planos de ensino utilizam os princípios norteadores do Currículo Cultural de Educação Física para o desenvolvimento das aulas. Segundo Neira e Nunes (2009, 2016a, 2016b, 2022) e Neira (2010, 2011, 2017), espera-se que

o professor faça uma análise cuidadosa do contexto escolar para selecionar a prática da cultura corporal que irá tematizar, orientando-se por tais princípios.

As orientações didáticas (mapeamento, leitura das práticas corporais, vivências/ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) têm como base os autores citados acima e mostram como trabalhar o currículo em ação, por meio de alguns exemplos de relatos de experiência:

Mapeamento. Antes de selecionar a manifestação da cultura corporal a ser tematizada, o professor deve conhecer o patrimônio cultural corporal disponível na comunidade e fazer um mapeamento. Mapear significa saber quais conhecimentos e quais práticas das manifestações corporais os estudantes conhecem, quais manifestações estão presentes na escola e no seu entorno/comunidade. Após este trabalho, é hora de escolher o tema. O docente utilizará o próprio mapeamento para saber o que os estudantes já conhecem sobre a manifestação a ser tematizada, quais são seus gestos, os discursos que envolvem a manifestação, entre outros. É importante lembrar que não existe uma maneira correta de fazer um mapeamento; cada professor vai encontrando o seu caminho. Desta forma, podemos observar um exemplo no relato abaixo sobre mapeamento.

A dança só estava presente nos momentos comemorativos da escola. Então, optei por começar um mapeamento dos saberes sobre o psy, ou seja, investigar quais os conhecimentos os estudantes possuíam sobre o assunto. Iniciei esse processo com apreciação de um vídeo com cenas retiradas do Youtube, de pessoas dançando o psy e alguns outros estilos os quais sabia que alguns estudantes praticavam como samba de gafieira, forró, balé, tango, break e funk. A próxima atividade implicava em respostas individuais às seguintes questões: Que estilos de dança você reconhece no vídeo? Quem as praticam? E quais os locais de prática? Cite outros estilos de dança que não apareceram no vídeo e que vocês praticam ou conhecem? As danças apresentadas possuem semelhanças? E as diferenças? Quais vocês identificam? (Aguiar, 2009, p. 01).

Mapear e promover leituras das manifestações da cultura corporal (danças, lutas, esportes, brincadeiras e ginásticas) constitui-se numa ação didática fundamental para colocar o currículo cultural em ação. É importante lembrar que, durante todo o processo pedagógico, o professor deve ir problematizando os discursos e os gestos do tema que está sendo estudado. “A problematização é um esforço permanente através do qual as pessoas vão percebendo criticamente como as coisas estão no mundo.” (Neira, 2017, p.14). Tudo que era antes natural acaba sendo contestado, pois o currículo cultural entende que nenhum discurso é neutro; todos

são influenciados por sistemas de significação. As leituras das práticas corporais acontecem, “quando a ocorrência social da manifestação tematizada é submetida à análise” (Neira; Nunes, 2022, p.41).

Vivências e ressignificação. O currículo cultural não visa seguir um percurso linear, tampouco trazer a prática da manifestação social para dentro da escola, sem haver algum tipo de modificação. Essa modificação já ocorre assim que a manifestação adentra a escola, devido ao espaço, ao número de estudantes, às vestimentas, entre outros. Isto é, ao entrar na unidade escolar a manifestação já sofre um processo de vivências e ressignificação. Vivências/ressignificações são os momentos em que o formato conhecido das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas é experimentado e reconstruído de forma coletiva. (Neira; Nunes, 2022, p.41). Observem mais um relato que exemplifica esse processo:

Na quadra, demonstraram as manobras e movimentos que surgiram no mapeamento. Um demonstrava (ou fazia uma tentativa), em seguida emprestava o skate para o colega para que também pudesse tentar. Em pequenos grupos, vivenciaram as formas de andar sentado, na descida do pátio ou com alguém empurrando, andaram em pé se deslocando (remando) e tentaram as manobras ollie, varial, flip-ollie, além de “pegar corrimão” com um poste de vôlei deitado no chão (Bonetto, 2013, p.4).

As vivências e a ressignificação permitem as modificações dos gestos, dos movimentos vivenciados pelos estudantes e, durante esse processo, diferentes papéis sociais são experimentados. Como vimos no relato, andando sentados no *skate* e com alguém empurrando, os estudantes vão produzindo os seus produtos culturais e ressignificando a manifestação estudada.

Aprofundamento. Nesse caso, “congrega as atividades que se voltam para um conhecimento mais detalhado da prática corporal.” (Neira; Nunes, 2022, p.41). A ampliação “requisita o acesso a outros pontos de vista sobre o tema em tela, logo, o acesso a representações ainda não disponíveis aos estudantes” (Neira; Nunes, 2022, p.41). Aprofundar significa identificar, reconhecer e analisar o tema que está sendo investigado, de modo a possibilitar aos estudantes outros olhares e outras leituras. A ampliação leva-os a entender e analisar outros discursos até então não estudados. Durante o aprofundamento e a ampliação “realizaram-se atividades para estudo do contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em foco. [...] Nessa operação, as questões de etnia, classe

social, gênero, religião, deficiências, entre outros, são obrigatoriamente desocultadas” (Neira, 2017, p.16). Vemos, a seguir, mais um exemplo de relato de experiência:

As crianças, divididas em pequenos grupos, receberam uma reprodução da imagem do quadro “Jogos Infantis” do pintor flamenco Peter Brueghel (1564), para identificarem e anotarem em uma folha as brincadeiras que estavam representadas. Após as observações e as anotações dos estudantes, ampliamos o quadro, utilizando o retroprojeter, e os estudantes mostraram aos demais colegas onde estavam as brincadeiras que eles haviam registrado em suas anotações. [...] Para esclarecer o processo de transmissão desse patrimônio ao longo da história, levei à escola minha avó, que reside nas proximidades e se dispôs a ensinar a brincadeira “Queda”, que não apareceu nem na lista de brincadeiras das crianças nem tampouco constava da pintura de Pieter Brueghel. A vinda dela à escola teve também a intenção de ilustrar com quem ela aprendeu a brincadeira, para quem ela ensinou, com quem e quais brincadeiras ela brincou na sua infância (Martins, 2007, p.7).

Conforme evidenciado, a professora criou uma atividade educativa para permitir que os alunos compreendessem que, em épocas passadas, a brincadeira era diferente. Mostrou-lhe a obra *Jogos Infantis*, de Peter Brueghel, datada de 1564, e expandiu a conversa ao trazer a avó para ensinar novas formas de diversão. Nota-se nesse processo de aprofundamento e enriquecimento, que o professor pode empregar várias estratégias pedagógicas, como: assistir a um filme, fazer pesquisas online, levar os alunos para locais onde se realizam às práticas, convidar especialistas no tema em questão e entrevistar pessoas que tenham experiência com o assunto abordado.

Avaliação e registro. A avaliação no currículo cultural ocorre durante todo o processo pedagógico, possibilitando ao professor perceber os caminhos trilhados nas aulas, por meio de registros realizados pelos estudantes e pelo próprio professor. Dessa maneira, o docente vai alterando a rota, modificando as ações didáticas, de modo a possibilitar outros olhares aos estudantes sobre o tema que está sendo estudado. De acordo com Escudero (2011, p. 162), o mapeamento é utilizado durante todo o trabalho, com a intenção de conhecer e incorporar ao currículo o universo experiencial dos estudantes, seus saberes acerca do objeto de estudo e de regular as intervenções necessárias. Müller (2016, p. 149) aponta que o registro docente é fundamental para que as metas inicialmente traçadas possam ser reorganizadas a qualquer tempo. Os dois autores contribuem para pensar e ressignificar os olhares sobre a avaliação e o registro no currículo cultural. Ainda na tentativa de aproximar o leitor da prática escolar multicultural, vamos a mais um relato de experiência:

Após a saída pedagógica, depois de entregarem a resenha e de serem questionados no trajeto de volta à escola com um bate papo sobre o filme dentro do ônibus, identifiquei que eles/as já estavam começando a relacionar os saberes adquiridos no projeto com questões mais amplas que envolviam a situação do negro na época da escravidão e suas condições de trabalho no momento atual. [...] Na sequência do projeto, solicitei a elaboração de um questionário para entrevistarem aquele grupo de capoeira que, anteriormente, durante a visita ao (CEFO), tinham sido vistos como macumbeiros e vagabundos. [...] Pouco antes de finalizar o projeto, perguntei para toda turma, o que é capoeira. E pedi para registrarem no caderno de educação física da sala. [...] Como atividade de ensino final, o grupo teve alguns dias para terminar o portfólio digital no mesmo horário das aulas de educação física e utilizando a sala de informática, adicionaram fotos, filmagens e o mini-dicionário com as palavras que não conheciam sobre a capoeira (Neves, 2009, p.6).

Como podemos perceber, esse professor utilizou os registros revendo os caminhos percorridos, fazendo uma avaliação do seu trabalho pedagógico e possibilitando aos estudantes outros entendimentos sobre o tema em tela. O registro no currículo cultural é encarado como um texto em constante construção, de modo que a própria ação didática cultural o distancia de modelos avaliativos dos currículos não críticos e críticos. Assim, no currículo cultural, possibilita-se a orientação constante da ação didática do professor, por meio da problematização, avaliação e registro, a fim de que o educador possa pensar na sua próxima aula.

Para uma prática culturalmente orientada, no que tange à utilização do registro, é fundamental que o docente se apoie em um tripé composto pela problematização, o registro e a avaliação. Ressaltamos que se trata de orientações didático/práticas do currículo cultural que se interligam e desta forma, coexistem. Não se pode problematizar sem que haja um registro. Em contrapartida, a avaliação cultural não existe sem o registro. E este por sua vez, perde completamente sua principal função quando não existem problematizações (Muller, 2016, p. 05).

A problematização no currículo cultural é entendida como situações didáticas que tentam desconstruir os preconceitos atrelados aos marcadores sociais e os sentidos atribuídos às diferentes práticas corporais, possibilitando ao professor replanejar suas aulas. O registro tem como principal objetivo retomar os processos didáticos realizados pelo professor a fim de serem analisados posteriormente. Por meio do registro, as crianças manifestam certos modos de representar a manifestação estudada. Vejamos agora um relato de experiência no qual a professora utiliza o registro em suas aulas.

Na medida em que as aulas vão acontecendo, os registros e a avaliação vão direcionando o trabalho docente. Além disso, contribuem na análise sobre em que medida os estudantes ampliaram sua compreensão social, histórica e política da prática corporal investigada, como também suas formas de expressão. Avaliar e registrar são orientações didáticas que injetam combustíveis e norteiam a prática pedagógica. Para arquivar os diversos registros sobre o que os estudantes haviam compreendido do trabalho realizado, elaboramos coletivamente um livro. Nessa produção apresentamos as diversas tematizações realizadas, as inúmeras vivências, as visitas recebidas e os nossos pontos de vista sobre tudo o que aconteceu. Muitos estudantes disseram ter gostado do projeto, outros observaram a presença da Marta e da Sarith, enquanto alguns registraram os diversos momentos de vivências do basquete 3x3 e de quadra. De forma geral, todo o processo foi registrado. (Florestin; Nascimento, 2019).

Dessa maneira, o principal enfoque da avaliação no currículo cultural não é apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também a ação e reflexão da prática do professor. A avaliação no currículo cultural reconhece o patrimônio da cultura corporal existente na comunidade, em consonância com o PPP, estando atenta às relações de poder e às diferenças, contribuindo para uma sociedade democrática e justa.

A proposta do Currículo Cultural da Educação Física busca promover espaço para que estudantes e professores construam novos conhecimentos, a fim de oportunizar o reconhecimento de vestígios de preconceitos que se encontram conectados às práticas corporais, valorizando o patrimônio cultural corporal da comunidade e criando o elo com o projeto institucional. Com isso, possibilita-se a desconstrução das representações discursivas presentes no âmbito social e sobretudo o trabalho com a multiplicidade, isto é, com o múltiplo. Prosseguimos com a terceira questão: Como a prática docente pode oportunizar a experiência com prudência?

A prática de ensino, tem como base um conjunto de técnicas metodológicas, atividades e abordagens que o docente utiliza em sua prática diária de ensino. Envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas tem o objetivo de proporcionar a experiência, aprendizagem e a interação aos estudantes, por meio do desenvolvimento do planejamento de estratégias para alcançar os objetivos educacionais, transmitindo e construindo conhecimentos em conjunto. Isso inclui o uso da avaliação, tanto teórica quanto prática. Diante disso, surge a questão: Como os professores podem oferecer experiências educacionais com discernimento?

A prudência não é uma questão de conformidade com normas pré-definidas, mas de sensibilidade à singularidade das situações e à abertura aos acontecimentos que compõem a

realidade. É uma postura reflexiva e cuidadosa que nos permite agir de forma ética no mundo complexo e que está em constante mudança, ou seja, é um cuidado pela manutenção da vida: “Corpos esvaziados em lugar de plenos. Que aconteceu? Você agiu com a prudência necessária? Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à experimentação: injeções de prudência” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 10).

A prática de ensino sem reflexão e prudência pode tornar-se um movimento perigoso, transformando as aulas sem significado até mesmo num organismo fascista, atuando como um vírus. O fascismo não é somente o fascismo histórico de Adolf Hitler e Benito Mussolini — que souberam tão bem mobilizar e utilizar o desejo das massas —, mas também aquele que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas; o fascismo que nos faz gostar do poder e desejar o que nos domina enquanto professores. Foucault (1996) nos alerta sobre o fascismo que habita dentro de nós. Ele se encontra no cotidiano de nossas vidas e nas escolas, presente no olhar ao próximo, no sarcasmo e na arrogância, alimentado pelo ego e pelo desejo.

O fascismo implica um regime molecular que não se confunde nem com os segmentos molares nem com sua centralização. Sem dúvida, o fascismo inventou o conceito de Estado totalitário, mas não há por que definir o fascismo por uma noção que ele próprio inventa: há Estados totalitários sem fascismo, do tipo estalinista ou do tipo ditadura militar. O conceito de Estado totalitário só vale para uma escala macropolítica, para uma segmentaridade dura e para um modo especial de totalização e centralização. Mas o fascismo é inseparável de focos moleculares, que pululam e saltam de um ponto a outro, em interação, antes de ressoarem todos juntos no Estado nacional-socialista (Deleuze; Guattari, 1995, p. 84).

Embora o fascismo possa ser totalitário, nem todo totalitarismo é fascista. O totalitarismo corresponde à macropolítica de uma esfera dura e de centralização; já o fascismo é inseparável de focos moleculares. Sendo uma lógica de contágio contra a vida, espalha-se sem a ressonância de um líder, pois é um desejo molecular que, na linha de fuga, se suicidaria. Essa linha se torna destruidora dos outros e de si mesma, pois não se importa de matar os outros e a si mesma: “o suicídio não aparece como um castigo, mas como o coroamento da morte dos outros” (Deleuze; Guattari, 1995, p.105). A paixão pela abolição do mundo é o desejo que se encontra agenciado em lógicas de extermínio, por isso está associado a machismo, racismo, xenofobia, elitismo e toda forma paranoica que faz fugir a vida, numa

comemoração à morte. Podemos encontrar o fascismo na esfera econômica, política e do sujeito.

Pensando ainda na prudência, questionamo-nos: Quais forças nos agenciam? Como possibilitar uma prática docente sem cair no abismo? O que fazer para as linhas de fuga não serem suicidas? Como evitar a prática docente fascista? No prefácio “Uma introdução à vida não fascista”, do livro *O Anti-Édipo*, de Deleuze e Guattari, Michel Foucault (1996), descreveu três inimigos com os quais todos aqueles que procuram uma vida não fascista se confrontam um dia: os liberais, os conservadores e os militantes tristes. Os ascetas políticos, os militantes morosos, os terroristas da teoria, aqueles que gostariam de preservar a ordem pura da política e do discurso político.

O encontro com o fascista que existe em nós acontece na sedução, na libido, no desejo pelo poder e tem como efeito colateral a presença da amargura no gozo, culminando em seres ressentidos que flertam com a morte. Foucault (1996) nos faz pensar sobre o que fazer para não se tornar um fascista, sobretudo quando se acredita ser um militante revolucionário. A reflexão é sobre o fascismo que existe em nossos discursos, atos, corações e nos prazeres enquanto professores. O autor sugere um guia para a vida cotidiana, alguns princípios essenciais para viver uma vida como arte e contrária a todas as formas de fascismo, dos quais destacamos a última e a mais perigosa de todas as reflexões: “Não se apaixonem pelo poder”.

Refletir com prudência sobre as práticas docentes nos possibilita não cair numa vida fascista. Trata-se de uma luta constante contra o intolerável e a estupidez, sempre pautada na ética, na alegria, no autocuidado e na autorreflexão, buscando novas maneiras de sentir, de pensar e sobretudo de agir, procurando novos mundos e vivendo como nômades no convívio com o múltiplo.

Urge expulsarmos todas as formas de fascismo, desde as desmedidas, que nos envolvem, seduzem e nos esmagam — por exemplo, a punição aos estudantes —, até as imperceptíveis, que fazem a amarga tirania de nossas vidas cotidianas nas práticas docentes. Foucault (1996) nos oferece novas possibilidades de viver com arte, transformando a vida em um horizonte, e isso também se amplia na prática docente e na ação com prudência.

Ainda nessa seara, Rolnik (2018) dá dez sugestões para uma contínua descolonização do inconsciente. Segundo a autora, precisamos desaprender para talvez aprender a

descolonizar o regime antro-falo-ego-logocêntrico. Essa é uma micropolítica que opera na obstrução do acesso aos efeitos das forças do mundo em nosso corpo.

O saber do corpo nos torna surdos às demandas da vida. Por essa razão, criar deslocamentos dos modos de existência que sufocam a vida se faz necessário. Ao longo da história, o regime cultural, econômico e subjetivo, na figura do capitalismo financeirizado, por meio do Estado neoliberal e das novas tecnologias da comunicação, conseguiu colonizar o conjunto do planeta por meio da macropolítica. Ativar o saber do corpo é urgente.

Há que se buscar vias de acesso à potência da criação em nós mesmos: a nascente do movimento pulsional que move as ações do desejo em seus distintos destinos, um trabalho de experimentação sobre si, que demanda uma atenção constante (Rolnik, 2018, p.37).

As sugestões da autora não têm o intuito de se transformar num manual de prescrição para conduzir uma vida plena e potente, mas nos abrem caminhos da reflexão e se revelam como um devir infinito. Exige-se de cada ser vivente e, no caso de cada professor, corresponde a um desafio constante de combate às forças negativas que nos atravessam, logo, provoca-nos e convida-nos a pensar na ressonância dos afetos e das forças do mundo em nossos corpos e em nossas práticas docentes.

E aqui nos valemos da micropolítica, de Deleuze e Guattari (1995), como uma alternativa para pensar a prudência na prática docente. A micropolítica é um conceito associado à política, que está ao alcance das mãos. Corresponde a uma análise dos desejos, colocando em marcha uma vida menos capturada, colonizada pelas forças moleculares e atuando no nível de produção da subjetividade, pois somos, o tempo todo atravessados, pelas linhas de força. Em outras palavras, redescobrir os pequenos grupos coletivos é uma possibilidade de articular-se com a multiplicidade e com o cuidado de si e do outro no campo social.

A sociedade é definida por um processo que a faz fugir do território estratificado, utilizando a linha de fuga, e não no sentido contrário, apenas fazendo fugir. O que define a micropolítica é o olhar para a linha de fuga, não só o que desfaz o rosto⁷⁹ de um sujeito, mas

⁷⁹ O rosto é um conceito utilizado por Deleuze e Guattari (1995), sendo uma máscara que nos obrigaram a vestir. Além disso, devemos nos comportar de determinada maneira. O rosto se organiza e se fundamenta num campo de significação, ou seja, é formado pela linguagem, sendo uma instância de poder, uma ferramenta por meio da qual as palavras ordenam o mundo num regime de significação. É sempre formado pelo muro branco e pelo buraco negro. O primeiro é um conceito deleuziano que corresponde ao regime de signos, numa teia de

define o movimento na sociedade por um complexo de linhas. A linha dura é um dispositivo de poder de Estado e captura. A linha molecular atua com fluidez, altera a velocidade, opera em blocos de devir, num plano de consistência e no seu próprio caminho. A linha de fuga é o que já foi sendo aquela que está na máquina de guerra e no corpo sem órgão, não se relacionando com o molar. Isso significa que uma sociedade se define pela linha de fuga, pois o novo se faz pelo novo e pelo que foge.

Para usar a luta micropolítica com o fito de pensar a prática docente com prudência, seria preciso recusar a militância de conceitos globalizantes, pois a linha de fuga é singular, e não existe uma receita para as lutas. Deve-se atuar nas localidades onde estão operando as linhas. Para Deleuze e Guattari (1995), somos todos grupelhos, doidos, travestis, marginais e tudo aquilo que escapa da sociedade dura, fazendo-nos fugir. A micropolítica é uma autogestão, uma organização e participação em lócus; as revoluções, por sua vez, são ressonâncias das linhas de fuga. Embora o desejo opere por meio delas, nem sempre levam a lugares de transformação, e sim em ruínas. Nem tudo o que escapa às estruturas é produtivo, podendo ser paranoico e suicida, por isso a prudência é tão necessária.

A micropolítica permite perceber a linha de fuga com atenção, porém sem saber exatamente aonde irá levar tais fluxos. De todo modo, devemos nos perguntar: Por onde essas linhas perpassam a prática de ensino e como nos relacionamos com elas? Atuar na micropolítica é um ato político, que necessita de uma análise constante.

Para pensar a micropolítica, Rolnik (2018) apresenta uma análise entre o foco, os agentes em potencial, o que move seus agentes, a intenção, os critérios de avaliação das situações e os modos de operação e cooperação. Na micropolítica, o foco é invisível; situa-se no sujeito, fora do sujeito da força vital e de todos os elementos da biosfera. Os agentes em potencial são os humanos e os não humanos, sendo todos os elementos da biosfera que se

significado, onde tudo é identificado; não são permitidos desvios, pois eles estarão sempre afastados, ao passo que o muro branco é um ponto fixo, uma ideia central. O segundo corresponde à exemplificação de nossa subjetividade aprisionada nas afirmações: “eu sou isso” ou “eu sou aquilo”, não encontrando saída, e as coisas são o que são. O buraco negro seria uma máquina esmagadora que captura o devir, numa maneira de existir e garantindo a estabilidade. Sendo assim, o rosto é um estrato que esmaga toda a pluralidade seguindo sempre um modelo de superioridade, um segmento dentro de um espaço, e todas as suas formas encontram-se entre o muro branco e o buraco negro. Os autores comentam que desfazer o rosto não é fácil, pois é toda uma organização já estratificada. Assim, desfazer o rosto é uma maneira de não ser reconhecido, desconstruindo o fundamento e as certezas. Só se escapa do rosto quando se permite viver a experiência!

insurgem diante da violência contra a vida, cuja finalidade é potencializá-la como força vital criadora e pautada na ética.

Na micropolítica, o critério utilizado se relaciona ao pulsional e à ética, sendo guiado pelo poder de avaliação próprio aos afetos e aos modos de operação que se encontram na afirmação, operando na insurgência. Trata-se de um combate em favor da vida, numa essência germinativa.

Tomemos como exemplo o combate das mulheres. É indispensável e inadiável que a mulher se insurja contra a desigualdade nas relações de gênero. No entanto, se ela busca sair de seu lugar subalterno insurgindo-se apenas nessa esfera macropolítica, nada garante que sua subjetividade recupere sua plena existência, pois isso depende de que ela se reaproprie da pulsão, cujo destino lhe foi sequestrado por essas mesmas relações de poder (Rolnik, 2018, p.135).

Quando a luta das mulheres não se encontra na esfera micropolítica é provável que elas continuem dependendo da validação dos homens para existir, caindo na armadilha e dominação machista, ficando prisioneiras das relações de poder, da família, do trabalho, da escola e todo meio social. A micropolítica permite a reflexão, podendo auxiliar na prática docente de ações afirmativas de um devir-outro e outro corpo nas cenas das relações de poder cotidianas escolares. Os modos de cooperação na micropolítica situam-se numa ressonância entre frequência de afetos para a construção do comum; consiste em tecer múltiplas redes de conexões entre subjetividades e grupos.

A micropolítica na prática docente representa uma abordagem fundamental para compreender as dinâmicas políticas que ocorrem em níveis microscópicos dentro do contexto educacional, permitindo a reflexão acerca do fascismo que habita em nós. Ao contrário das políticas macro, que se concentram em estruturas e sistemas amplos, a micropolítica examina as interações, relações e práticas cotidianas que moldam a experiência de ensino e aprendizado dentro da sala de aula.

Uma das facetas mais importantes da micropolítica na prática docente é a análise das relações de poder. Isso inclui a compreensão das dinâmicas de poder entre professores, estudantes, pais, administração escolar e outros atores dentro do ambiente educacional. Essas relações de poder podem influenciar as decisões, políticas e práticas adotadas na escola e na sala de aula, afetando diretamente a experiência de ensino e aprendizado dos estudantes. A micropolítica nos permite agir com prudência.

Além disso, considera os processos de tomada de decisão dentro da escola e isso envolve examinar como as decisões são formuladas e que as influenciam. Os interesses individuais, as relações de poder e as dinâmicas de grupo podem desempenhar papel significativo nesses processos, moldando as políticas e práticas educacionais adotadas pela instituição.

Por fim, ela também leva em conta a resistência e a capacidade de mudança dentro do contexto escolar. Isso envolve identificar áreas de conflito, potenciais para transformação e estratégias para promover mudanças positivas. Compreender e trabalhar a micropolítica na prática docente é essencial para os professores que desejam promover um ambiente de ensino inclusivo, participativo e engajado. Além do mais, possibilita que os docentes reflitam com prudência suas práticas evitando se apaixonar pelo poder. E por último nos questionamos: Como potencializar a vida dos estudantes?

Antes de refletir sobre essa pergunta, é necessário entender as características das linhas de força que atravessam e agenciam os estudantes. De acordo com Deleuze e Guattari (1995) e como já dito, as linhas molares, moleculares e de fuga têm movimentos que expressam ritmos diferentes, e cada uma delas tem seus perigos, sendo a de fuga a mais perigosa por nos levar à morte.

As linhas duras são caracterizadas pelo endurecimento e por não permitirem mudanças; marcadas pela rigidez e segurança na manutenção dos estratos, são importantes para a manutenção de todas as estruturas da vida. Em contrapartida, sua rigidez não permite mudanças, tornando as pessoas mais medrosas, impiedosas, amargas e, quanto mais a segmentaridade for durar, mas ela nos tranquiliza. Existe outro perigo relacionado à linha dura: o poder e todos os dispositivos que trabalham em nossos corpos, nas condições do seu próprio fechamento. No entanto, esse perigo também pode se encontrar nas linhas molares, já que a segmentaridade flexível corre o risco de transformar-se em miniaturas disseminadas, podendo estabelecer o microfascismo.

As linhas moleculares, por sua vez, nos possibilitam a clareza das coisas, tornando tudo flexível; permitem a visualização como a do próprio microscópio. Todavia, essa clareza pode tornar-se dogmática, sendo a linha que flui tudo, criando fissuras que carregam consigo seus próprios perigos, na medida em que transportam rápido demais num limiar e com intensidades perigosas.

A linha de fuga possibilita a criação, o escape e o rompimento de um traçado. Nas palavras de Deleuze e Parnet (1996, p.164): “é sempre sobre uma linha de fuga que se cria, porque se traça algo real e compõe-se um plano de consistência”. Ademais, pode levar à destruição quando aliada à impotência, fraqueza, utilizando-se do rancor, da tristeza, do desgosto, tornando-se uma linha sem limites e suicida. As linhas se traçam e se compõem, coexistindo entre si nos fluxos de desterritorialização e reterritorialização. Trata-se, pois, de uma multiplicidade de dimensões, num processo rizomático.

As três linhas formam planos que se distinguem, mas se relacionam. Por essa razão, é preciso perceber as linhas de força, os riscos e perigos que agenciam os estudantes, a fim de favorecer os devires que desfazem o corpo.

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor (Deleuze; Guattari, 1995, p. 20).

Pensar nos estudantes e em suas vidas necessita de atenção, pois o processo de experimentação, criação e a utilização dos agenciamentos rizomáticos enquanto ferramenta pedagógica, nos alerta para analisar os caminhos e forças que nos levam ao encontro das linhas, analisando os desejos, o ego e o constante cuidado de si. Os agenciamentos rizomáticos permitem entender as linhas e o movimento pelo qual se abandona o território, utilizando-se da linha de fuga e da reterritorialização na manutenção do território, num efetivo projeto político dos desejos, dos corpos, da criação e da produção da subjetividade que atravessam os estudantes. O professor deverá atuar como um engenheiro agrimensor, analisando plantas, platôs e os espaços nos quais as linhas de força percorrem a vida dos estudantes nas aulas.

Possibilitar a potencialidade de vida aos estudantes por meios dos agenciamentos rizomáticos é sobretudo estar atento aos fluxos das linhas que atravessam a prática docente e transformar a experiência de aprendizado, possibilitando-os a criação e a criticidade, para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Atuar utilizando essas ferramentas consiste numa vigília diária de autocuidado, reflexão crítica e análise dos desejos que permeiam os corpos, buscando uma vida pulsante, alegre e ativa.

E nesse momento, convém questionar o que é a vida. Para Deleuze e Guattari (1995), ela é entendida em termos de processos e fluxos em constante movimento, sendo um campo de multiplicidade e diferença. Para os autores, consiste em um devir contínuo de transformação, estando tudo em constante fluxo, e as identidades são sempre fluidas e contingentes, isto é, a vida são processos de desejo e produção. Possibilitar o aumento da potência de vida aos estudantes seria permitir a experiência em aula e encontrar, nos agenciamentos, as forças criativas e alegres, no processo de tornar-se, permitindo a multiplicidade e os modos de ser, a fim de que a vida tenha a capacidade de se auto-organizar, de se adaptar e de criar outras formas de existência mais fluídas.

Sendo assim, a partenogênese escolar como ferramenta pedagógica, apresentada neste platô vai além de uma educação de políticas educacionais e suas legislações. Elas figuram como uma ação política que acontece no cotidiano escolar, por meio dos afetos, nos corpos sem órgãos, no currículo cultural, nas micropolíticas e nos agenciamentos rizomáticos, permitindo uma educação revolucionária no fazer militante e pedagógico, estando sempre atentos para não se apaixonar pelo poder e, sobretudo, proporcionando uma prática docente que possa germinar vidas na escola. A partenogênese escolar é o grito da multiplicidade pedindo por vida...

CONSIDERAÇÕES**PROVISÓRIAS****RIZOMÁTICAS**

A maneira de narrar, utilizando-se referências bibliográficas, fundamentação teórica, apresentação da metodologia, análises e conclusões, revela a organização discursiva de uma pesquisa. A oitava pista cartográfica apresentada por Passos e Barros (2009) enfatiza que a escolha argumentativa é um posicionamento político de narrativa. Por essa razão, optamos por trazer, nas considerações finais, a narrativa do provisório, entendendo que a conclusão do trabalho se dá num mapa aberto, móvel, que pode ser contestado. Parafraseando Deleuze e Guattari (2000), a tese é feita de capítulos com pontos culminantes e sequenciais. Logo, decidimos organizá-los em platôs, de modo que o texto pudesse ser lido de qualquer posição e posto em relação com qualquer outro platô, exceto o quinto, no qual se fazem as análises e as considerações provisórias rizomáticas.

A presente investigação foi a tentativa de propor uma tese/rizomática de multiplicidades, sem a intenção de aprisionar os fundamentos; apenas tecendo ideias, dialogando com diversos autores, vivendo o processo e a experiência de construir mapas. Isso porque “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, desterritorializando e criando agenciamentos” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 36). Dialogar e viver a diferença são processos desafiadores, pois nos desestabilizam e incitam a pensar de outros modos. Por tais motivos, este trabalho pode causar certo estranhamento aos adeptos da materialidade arbórea e aos fundamentalistas platônicos, por sua multiplicidade de conceitos, comunicando por microfendas, e pelo convite a viver as experiências nos agenciamentos rizomáticos.

Para tal, lançamos mão da cartografia como metodologia de mapas abertos, considerando-se a metáfora do rizoma e dos agenciamentos na construção do conhecimento múltiplo, horizontal. Os mapas, a seu turno, foram produzidos a partir dos acontecimentos, vivendo a experiência do cartógrafo naquilo que acontece, sem a intenção de buscar respostas prontas; apenas percorrendo os caminhos incertos da pesquisa. Assim, a tese poderá ser instrumento de análise da prática escolar e do currículo, contribuindo para a discussão educacional sobre a temática e, na unidade pesquisada, poderá influenciar as reflexões dos futuros projetos desenvolvidos. Após a defesa, pretende-se torná-la pública e contribuir para a

sociedade por meio de artigos e apresentação de trabalhos em seminários e congressos, além de disponibilizar um volume impresso para a escola participante.

Nesta investigação, exploramos os agenciamentos rizomáticos no contexto do currículo da cidade de São Paulo e seus efeitos na prática docente. Ao examinar as interconexões complexas entre as diferentes instituições, as macropolíticas educacionais e a influência no currículo e na prática docente, percebemos que o currículo não se fecha em si mesmo, estabelecendo conexões heterogêneas com legislações, discursos, teorias, aprendizagens, práticas, subjetividades, controle e disciplina. Ele está, portanto, inteiramente ligado aos agenciamentos produzidos pelas macropolíticas e micropolíticas educacionais, numa mistura de forças e intensidades que combinam, produzem, ligam, conectam e compõem movimentos.

A investigação revelou que as reformas educacionais envolvem uma ampla gama de ações, incluído mudanças na legislação, na forma de financiamento, nas relações entre as diferentes instâncias (federal, estadual e municipal) e nos dispositivos de controle, como a formação, a avaliação, as concepções, as diretrizes, e nas metodologias. Em suma, Estado, capitalismo, organizações das políticas e teorias curriculares têm grande influência na construção dos currículos.

Ao refletir sobre o Currículo da Cidade de São Paulo, notamos algumas fraquezas e potencialidades. Em relação aos princípios e fundamentos, o documento conectou-se com diversas linhas que estruturam a sua configuração, atrelando-se à teoria curricular não crítica e à influência do capitalismo, que o estratificam. Entretanto, verificamos que, em grande parte da construção do Currículo, as linhas de fuga possibilitaram várias aberturas e apresentam uma prática docente crítica, criativa e pautada na experiência, estando atreladas às teorias curriculares crítica e pós-crítica.

A pesquisa também revelou forte influência de discurso hegemônico capitalista no Currículo da Cidade, bem como da Agenda 2030 da Unesco. O capitalismo produz uma nova imagem, utilizando-se dos discursos de várias lutas e grupos minoritários que reivindicam direitos, e transforma tais discursos em uma nova palavra de ordem, capturando e camuflando as reivindicações por meio de axiomas do capital. O Estado axiomático capitalista não se importa com os fluxos soltos, desde que se voltem para dentro; o capitalismo se alimenta do que é externo tendo um único objetivo: ganhar cada vez mais dinheiro.

Em relação à escola pesquisada, foi possível perceber o movimento ocorrido na construção desse território de luta e resistência da população do bairro, bem como de reivindicação do direito à educação pública para os moradores. A instituição foi marcada pelo agenciamento territorial, isto é, todo um conjunto de expressões e contrapontos que se desenham em determinado ritmo. Além disso, constatamos que, nem sempre, o currículo, enquanto documento oficial, interfere diretamente na prática docente; e as linhas de forças que agenciam as ações didáticas docentes estão relacionadas, em virtude da rotina e do histórico dos projetos desenvolvidos anteriormente.

No período da manhã, por exemplo, observamos um distanciamento do Currículo da Cidade, ao passo que, no período da tarde, havia uma aproximação com o documento oficial. Os professores, em suas práticas, constroem outros currículos em ação, atrelando-os ao decalque e associando-os às teorias curriculares não críticas; em outros momentos, entretanto, permite-se a criação de mapas num processo de artistagens, aproximando-se das teorias pós-críticas e do Currículo da Cidade.

Em relação aos efeitos, verificamos que eles são múltiplos e distintos, tendo pouca influência do Currículo da Cidade. Os efeitos discursivos, por exemplo, foram capturados e enraizados por práticas de decalque das teorias curriculares não críticas, forças que mantêm o território e se distanciam da multiplicidade, da conexão, da heterogeneidade e do Currículo da Cidade. Já os efeitos codificados referem-se à interação complexa entre as estruturas de significados que nos cercam e à nossa capacidade de ampliar e transformar as estruturas por meio de novas formas de pensamento e ação, não influenciando o currículo oficial. Essa codificação pedagógica foi agenciada pelas teorias curriculares não críticas e por experiências anteriores à prática docente sem reflexão crítica. Isso foi observado no efeito sedentário, com repetições de padrões educacionais sem a devida criticidade e revisão do documento.

No efeito estriado, notamos a transformação do espaço em decalque de controle e disciplina, distanciando do Currículo da Cidade. Nesse sentido, concluímos que os efeitos que atravessam a prática docente são influenciados por diversas forças, ora por teorias curriculares não críticas, ora por práticas enraizadas e sem problematização. Quanto aos efeitos da máquina capitalista, muitas vezes, eles enfraquecem os laços comunitários de solidariedade, incentivando uma mentalidade de competição e individualismo. Vale lembrar que a máquina capitalista emprega mecanismos de controle e repressão que atravessam as práticas docentes

para manter sua dominação. Isso pode incluir regras, normas, punições e controle, entre outros métodos, que aprisionam os espaços estriados/decalques e até mesmo o Currículo da Cidade.

Em relação ao efeito liso, no período da tarde, percebemos que a experiência e o pulsar da vida foram oportunizados, possibilitando a fluidez e abertura, propícias à criação de novas formas de ser e se relacionar na criação de mapas. O efeito de potencialidade possibilitou abrir espaços para o novo e para o inesperado, promovendo a multiplicidade e a conexão entre diferentes pontos. Verificamos que esses efeitos tiveram influência no Currículo da Cidade.

Além do mais, notamos que os efeitos transitórios possibilitam o encontro com a multiplicidade, porém logo são capturados pelo decalque dos jogos interclasses, distanciando-se novamente das orientações do documento oficial. No período da tarde, observamos que, apesar das experiências vivenciadas pelas crianças, não houve aprofundamento e ampliação das brincadeiras estudadas, permanecendo provisoriamente no experimental.

Isso posto, concluímos que o Currículo da Cidade de educação física produz outros efeitos na prática docente, distanciando-se das orientações nele contidas. Assim, tem pouca influência no labor dos professores que, em conjunto com a escola, mantêm os projetos e práticas independentemente das orientações curriculares. Portanto, verificamos que as políticas educacionais, assim como os discursos, leis e o próprio capitalismo influenciam as práticas escolares, e o currículo é apenas parte desse efeito.

A pesquisa revelou que a escola não fez estudos específicos sobre o documento curricular de educação física, entretanto houve uma contínua reflexão sobre o Currículo: Educação Anti Racista- Orientações Pedagógicas Povos Afro-Brasileiro, suscitando discussões práticas e críticas. Talvez essas discussões curriculares possam acontecer com o currículo de educação física, com o fito de possibilitar uma visão mais crítica sobre a prática docente.

Outro ponto importante a ser mencionado é a diferenciação entre as propostas apresentadas pelos professores da manhã e os da tarde. Trata-se de dois movimentos de concepções pedagógicas distintas: enquanto, no período da manhã, caminha-se por uma proposta curricular mais tradicional, voltada para os esportes/técnicas e para a competição (estriado), no período da tarde, permite-se o processo de experiência, possibilitando uma

abertura para a criação pelos espaços lisos. Ademais, percebemos que o mesmo território/escola é atravessado por forças duras no período da manhã e, no período da tarde, por formas moleculares e de fuga.

Ao investigar os efeitos do currículo na prática docente, torna-se claro que ele não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um importante instrumento que pode influenciar a prática docente se for analisado e discutido na escola, podendo inspirar a maneira como os educadores planejam, ensinam e avaliam o aprendizado dos alunos. E aqui evidenciamos a relevância de uma abordagem reflexiva e crítica na concepção e implementação do currículo, reconhecendo o papel essencial dos docentes como mediadores entre as intenções curriculares e as realidades da sala de aula.

Partindo dos mapas apresentados, afirmamos que é preciso promover uma cultura de experimentação e inovação dentro da escola, valorizando a diversidade de práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e possibilitando vida aos discentes. Do mesmo modo, defendemos a necessidade de políticas educacionais que apoiem a autonomia e a colaboração dos professores, bem como a participação ativa e efetiva de múltiplos atores na definição do Currículo da Cidade.

A presente investigação também apresentou ferramentas pedagógicas, como sugestões de possíveis caminhos mais rizomáticos para a educação. Nesse quesito, defendemos a escola orgânica por meio do corpo sem órgão, entendendo que a instituição carece de criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico, significativo e enriquecedor para seus estudantes, promovendo não apenas o processo de aprender a decodificar e reconhecer letras, mas sobretudo de aprender de maneira significativa em diversas situações cotidianas, possibilitando o crescimento pessoal, vivendo a vida no presente, promovendo a sensibilidade humana e o ato de afetar e deixar ser afetado.

Do mesmo modo, manifestamo-nos a favor do currículo múltiplo e apresentamos a proposta do Currículo Cultural da Educação Física, que busca promover espaço para que estudantes e professores construam novos conhecimentos, oportunizando o reconhecimento de vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais, valorizando o patrimônio cultural corporal da comunidade e criando o elo com o projeto institucional. Com isso, possibilita-se a desconstrução de determinados discursos presentes no âmbito social —

principalmente na escola —, apresentando-se outras verdades sobre as práticas corporais e o trabalho com a multiplicidade.

Nesta investigação, também defendemos a prática docente com prudência, atrelada às micropolíticas, refletindo sobre o ato de não incorrer numa vida fascista. Trata-se de uma luta constante contra o intolerável e a estupidez, sempre pautada na ética, na alegria, no autocuidado e na autorreflexão, buscando novas maneiras de sentir, pensar e sobretudo agir, procurando novos mundos e vivendo como nômades no convívio com o múltiplo.

A pesquisa mostrou, como resultado, uma disparidade do que foi dito pelos professores e o que foi investigado, além do distanciamento entre as orientações contidas no documento oficial e a prática docente. Ademais, não são apenas as políticas educacionais que agenciam a didática; há outras linhas de força, tais como: os discursos, as leis, o capitalismo e principalmente a tradição da educação física, que tem grandes influências na manutenção de determinadas práticas escolares. Logo, o Currículo da Cidade é apenas parte desse efeito. Em relação ao fato de as aulas proporcionarem vida aos estudantes e apesar de as respostas serem distintas entre os três professores participantes, verificamos que as práticas docentes possibilitaram vidas sintéticas e com picos orgânicos.

Por fim, apresentamos defendemos a necessidade de pensar nos estudantes e em suas vidas, dialogando com os agenciamentos rizomáticos. Dito de outro modo, é sempre necessário atenção, pois o processo de experimentação, criação e utilização dos agenciamentos rizomáticos, enquanto ferramenta pedagógica, nos alerta a analisar os caminhos e as forças que nos levam ao encontro das linhas, examinando os desejos, o ego e o constante cuidado de si.

Em última instância, a presente investigação contribui para uma compreensão mais aprofundada dos agenciamentos rizomáticos no contexto do Currículo da Cidade e ressalta a importância de repensar as práticas educacionais com vistas a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas por essa abordagem mais complexa e fluida à prática docente. A escola deve ensinar a ler, escrever e compreender criticamente o mundo, mas principalmente deve possibilitar modos de se relacionar, por meio de acontecimentos, criando outras maneiras de existência e de vida. Articular a filosofia à educação, no intuito de pensar a pesquisa, contribui para encarar a educação de outras formas, refletindo sobre nós mesmos,

sobre a sociedade e o mundo que nos cercam, agindo e educando, com criticidade, e tendo a coragem radical de permanecermos vivos.

A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. (Krenak, 2020, p.61).

Atrelar a filosofia à educação é necessário para possibilitar mudanças no pensar, que respondam às necessidades da humanidade em prol da vida — não uma vida utilitária, que barganha a sobrevivência, mas como fruição, tal qual afirma o filósofo Ailton Krenak (2020). A filosofia não tem a intenção de dar a palavra final sobre as coisas, contudo tem a coragem necessária de questionar os fundamentos muitas vezes cristalizados no mundo e na educação. Não aceita a vida e os projetos educacionais já estabelecidos como uma coreografia; a vida vai além disso: ela frui num movimento cósmico.

A cartografia permitiu analisar as fragilidades, os perigos e principalmente as potencialidades das alianças, rupturas e picos de desterritorialização, fazendo-nos perceber como os professores de educação física colocam o currículo da cidade em ação. Talvez essa experiência rizomática, nos permita um olhar prudente para a pesquisa viva, num constante agenciamento pulsante e potente. Segundo Bispo (2021), trata-se de um movimento de início e meio, pois não existe o fim, distanciando-se de um pensamento triste e de morte.

O que eu compreendi a partir de tudo isso?... Que a vida é começo meio e começo, ou seja, geração vó começo, geração mãe meio e geração neta começo de novo... assim como a semente é o começo, a árvore é o meio e a semente o começo novamente... (Bispo⁸⁰, 2021)

Termino estas escritas relatando o quanto fui atravessada pela investigação, vivenciando o referencial teórico, a metodologia e os objetos de estudo. Aprendi que o tempo planejado é diferente das experiências, pois as velocidades dos movimentos são distintas dos agenciamentos nos encontros. A criação do processo de escrita e o ato de tornar-se pesquisadora é um trabalho árduo e doloroso, mas gratificante. Aprendi, com o processo, que

⁸⁰ Em carta enviada pelo escritor, poeta e morador do *Quilombo do Saco-Cortume*, Antônio Bispo dos Santos, para ser lida durante a mesa “Revolução e Democracia Nas Cidades”, realizada virtualmente no marco do 20º Fórum Social Mundial, o autor responde a questões estruturadas em sua trajetória e reproduzidas no livro *Colonização Quilombos, Modos e Significações*.

nem sempre as coisas saem como gostaríamos, que não temos controle de tudo, tampouco todas as respostas, e os resultados rizomáticos apresentados aqui são provisórios.

O tempo-*cronos*, durante os três anos de estudos no doutorado, foi implacável, exigindo o rigor acadêmico no momento exato e nem sempre alcançado, numa corrida contra o cronômetro. Entretanto, mesmo com todas as dificuldades para a realização da pesquisa, espero que ela possa contribuir para engrossar a discussão curricular, sobretudo na perspectiva da metodologia e do referencial teórico, ampliando e aprofundando o debate educacional sobre políticas curriculares e prática de ensino, bem como suscitando possíveis discussões pedagógicas na escola pesquisada.

Concluo retomando a pergunta inicial. Quem sou eu? E como dizia Foucault (2006), que importa quem fala? O que é um autor? Não me pergunte quem sou e não me peça para permanecer a mesma. Mas, com certeza, sou outro corpo e outro ser, e outros cheiros e outros saberes, e outros sentimentos e outras energias e ... outras respirações e outros fluxos, e outros afetos e outras pausas... Estou politicamente em processo, buscando pensar e agir em constantes acontecimentos, agenciando-me com a ética, de mãos dadas com a prudência e na urgência de viver o devir mulher⁸¹.

E se, durante a vida, os agenciamentos rizomáticos forem capturados por linhas duras e quiserem me enquadrar e acorrentar, não utilizarei o choro rígido, guardado. Como dizia Viviane Mosé (2018),

Em casos de poemas difíceis, use a dança. A dança é uma forma de amolecer os poemas endurecidos do corpo. Uma forma de soltá-los das dobras, dos dedos dos pés, das unhas. São os poemas-cóccix, os poemas-peito, os poemas-olhos. Os poemas-sexo, os poemas-cílio... ultimamente, ando gostando de pensamentos-chão. Pensamento-chão é poema que nasce do pé, é poema de pé no chão. Poema de pé no chão. É poema de gente normal, gente simples.

Gente de Jandira!

⁸¹ Deleuze e Guattari (1995) definem o devir-mulher como a chave para todos os outros devires; ela é a porta de entrada para qualquer devir. A mulher é a primeira a desterritorializar o homem e fazer fugir suas formas binárias e hierárquicas. Nasce um corpo nômade aberto à variação, que se recusa a ficar no mesmo lugar e buscar uma forma definida.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. de M.; SANTOS, A. E. L. M. As concepções e conceitos do currículo da cidade no contexto da disputa por hegemonia da escola pública. **Revista de Educação Educare**. Programa de Pós- Graduação Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.
- ACIEM, T. M.. **O Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Ensino de São Paulo: um estudo sobre seus fundamentos pedagógicos**. 2021. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Nove De Julho, São Paulo. 2021.
- AGUIAR, A. A. D. **As meninas de costas: análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- AGUIAR, C, A. **Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de educação física**. EMEFM Derville Allegretti. São Paulo, SP, 2009. Disponível em <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/770>. Acesso em: 6 dez. 2023.
- AGUIAR, C, A. **Educação física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2014.
- ANDRADE, P. D. de. **Pedagogias Culturais – Uma Cartografia das (Re)Invenções do Conceito**. 2016 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ALBUQUERQUE, S. C. de. **O Empreendedorismo no Currículo Escolar: Tensões e Reflexos na sociedade brasileira contemporânea**. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- ALVARENGA; T. Guattari: agenciamento, território e transversalização. Como olhar a crise. **Revista Lugar Comum** – Estudos de mídia, cultura e democracia, 2018.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Pista 7 - Cartografar é habitar um território existencial. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- APARECIDO, P. H. **A implantação do “Currículo da Cidade” na visão do docente: impressões e dificuldades iniciais**. 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2020.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a educação física cultural**. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Pista 3 - Cartografar é acompanhar processos. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BATESON, G. **Mind and Nature**. Hampton Press, 1979, 2002. [Traduction française: La nature et la pensée, traduit par Alain Cardoën etc., Seuil, 1984]. 2002.

BATESON, G. **Naven**. Stanford University Press, 1936, 1958. [Traduction française: La cérémonie du Naven. Traduit par Jean-Paul Latouche etc., Minuit, 1971]. BATESON, G. "Steps to an ecology of mind". The University of Chicago Press, 1972 (1^{éd}), 2000. [Traduction française :Vers une écologie de l'esprit. Traduit par Férial Drosso etc., 2 tomes, Seuil, 1977 et 1980, 2000.

BARROS, M. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo. Relógio D'Água. 2016.

BERTUSSI, D.; BADUY, R. S.; FEUERWERKER, L. C. M.; MERHY, E. E. Viagem cartográfica: pelos trilhos e desvios. In MATTOS, R. A. BAPTISTA, T. W. F. (org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Rio de Janeiro. IMS, 2011.

BISPO, N. Começo-meio-começo. In: FIRMEZA, Y. *et al.* (org.). **Composto-escola: comunidades de saberes vivos**. São Paulo, N-1 Edições, 2022.

BISPO, N. Somos da terra. Piseagrama, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.

BONA, C. L. B. de. **Cartografar na Educação Básica Pública em Re-forma: linhas pela internacionalização do currículo como plano de imanência**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí 2020.

BONETTO, P. X. R. **Skate no Júlio: o currículo cultural em ação**. EMEF Júlio Mesquita. São Paulo, Sp, 2013.

BONETTO, P. X. R. **Esquiza Experimentações com o currículo cultural de educação física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n.19, p.20-28, 2002.

BORGES, C. C. O. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de educação física da rede municipal de Sorocaba**: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade de São Paulo, Escola de Artes e Ciências Humanas, São Paulo, 2014.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da educação física**. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação-PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996. Brasil, 1996.

BRITO, M. dos R. de.; COSTA, D. W. Deleuze: o aprender como experiência estética. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 32/33, nov.2019/ out.2020, p. 120-135. 2020.

CABRAL, D. p. **Usos e apropriações das mídias na educação física**: a mediação midiaticizada do currículo. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em educação física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CAFFAGNI, L. G. L. **Entre Deleuze, Guattari e o currículo**: uma cartografia conceitual (2000-2015). 2017. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

CARVALHO, C. do P. F. de. Construção de significado de discursos: o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo. **EccoS- Revista Científica**, 41, pp.45-59, 2016.

CAVALCANTI, F. **Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista**. 2022. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022

CATELAN, M. M. **A Influência das Políticas Neoliberais no Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria - RS, 2018

CORAZZA, S. M. **Os sentidos do currículo**. Revista Teias, 11(22), 16 pgs. 2010.

CORAZZA, S. M. **A vontade de potência do professor artístador. Currículo e didática da tradução**. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016\ UFPR- Curitiba\ Paraná, 2016.

COSTA, V. do S. S. da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CLAUDIO, C. E. **Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992): representação de professores sobre a escola**. 2015. 281 f. Doutorado em Educação (Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2018.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 230 p. 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 1-5. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'água, 1988.

DEMENECH, F. **Estudos com os cotidianos no campo do currículo:** as contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DUARTE, L. C. **Educação física cultural na Educação Infantil:** imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana. 2021. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2021.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural:** Uma escrita autopoietica. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. Pista 5 - O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FERREIRA, M. **As Diretrizes Curriculares de Campinas para a Educação Infantil e o Governo dos Corpos In (Fala)Ntes.** 2020. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. Prefácio à edição americana, DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo.** Nova Iorque:1996.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Trad. António F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6. ed. Lisboa: Nova.Vega, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, T. P. de. **As concepções críticas da educação física escolar: um estudo comparativo dos currículos das redes municipal e estadual de ensino de São Paulo.** 128 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, 27(2). 2002.

GALLO, S. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017.

GALLO, S. **Máquinas de ensinar e aprenderes maquínicos.** In: BELLO, S. E. L.; AURICH, G. da R.; SANTOS, G. S. dos. **Deleuze e Educação e Matemática e rachar as coisas, rachar as palavras** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2022.

GEHRES, 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.

GIROUX, H.; SHANNON, P. **Education and Cultural Studies.** New York: Routledge, 1997.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas nas políticas práticas de currículos nos cotidianos escolares.** 2018. 134f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo'.** 2014 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2015.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço.** Giachini. São Paulo. Vozes, Petrópolis, 2017.

JUNIOR, F. N. dos S. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural da educação física e a enunciação dos saberes discentes.** 2020. ?f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo.** Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP V. Pista 2 - O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Pista 4 - Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, M. E. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da educação física**. 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LOBOS, J. P. S. **Cartografia dos Afetos: Ou da Alegria como Experimentação Política da Gestão Inventiva nos Territórios Criançeiros**. 2021 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MACHADO, R. A. dos R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

MENESES, R. de. **Prática de lutas na Educação Física escolar: concepção curricular e a voz de alunos do Ensino Fundamental I**. 2020. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MANFREDI, M. N. G. do P. **Educação e contra-hegemonia na década neoliberal: as tendências pedagógicas contra-hegemônicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no limiar do século XXI**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCO, M. C. de. **Documentos Curriculares, movimento humano e educação infantil: um estudo a partir da fala dos professores**. 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação**, 44, e 62/1–22, 2019.

MARTINS, J. C. J. **Brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos: podemos brincar juntos?** EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, SP, 2011.

MATHEUS, D. dos S. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo.** 2013. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MIRANDA, H. P. **Formação dos professores em exercício:** aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica. 2021 259 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2021.

MOSÉ, V. **Pensamento Chão.** Rio de Janeiro. 7 letras, 2017.

MÜLLER, A. **Avaliação no currículo cultural da educação física:** o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, A. S. B. do. **As políticas de inclusão da rede municipal de ensino de Santo André (1989-2016):** um estudo com base nas palavras-chave de Raymond Williams. 2022a. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove De Julho, São Paulo. 2022.

NASCIMENTO, A. S. **Queerizando o currículo cultural de educação física:** apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas. 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022 b.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, [S.l.], n. 41, p. 31–44, 2016.

NEIRA, M. G. A didática-artística da educação física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A. NASCIMENTO, C. P. (org.). **Ensino de educação física e formação humana.** Curitiba: Appris, 2021.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da educação física. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, dez. 2010.

NEIRA, M. G. **Educação física:** a reflexão e a prática do ensino. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. (org.). **Educação física cultural:** o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018a.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018b.

NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**. Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, São Paulo, v. 3, n. 3, pp. 01-16, set./dez., 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação física cultural: por uma pedagogia das(s) diferenças(s)**. Curitiba: CRV, 2016 a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação física: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da educação física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NEVES, A. R. G. **Práticas Pedagógicas Contemporâneas: Uma análise da série Destino Educação: Escolas Inovadoras**. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

NEVES, M. R. **Zum Zum Zum: capoeira mata um?** Colégio Maxwell. São Paulo-SP, 2009.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da educação física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**, Aurora. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NIETZSCHE, F. **Humano, Demasiado Humano**. Um livro para espíritos livres. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da educação física.** 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da educação física: cenas de uma escola municipal paulistana.** 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo., São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, G. N. B. **A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si.** 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAES, K. D., BORGES, F. A. O sujeito lacaniano e a organização rizomática: Devires-máquinas-de-guerra. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, 3(7), 670-720. 2009.

PAIVA, M. S. **Currículo da Cidade: análise documental e métodos de ensino em Educação Física.** 2020. 391 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.

PASSOS, E; BARROS, R. B. Pista 1 - A cartografia como método de pesquisa-intervenção. . In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E; BARROS, R. B. Pista 8 - Por uma política da narratividade. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E.; EIRALDO, A. Pista 6 - Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PESSOA, H. M. **Cartografia dos movimentos de reexistências na universidade: possibilidades de agenciamentos da máquina desejante ambiental.** Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2020.

PIOVESAN, L. J. **A educação física segundo a Base Nacional Comum Curricular e o discurso dos Organismos Multilaterais no Documento “Metas Educativas 2021: A Educação Que queremos para a geração dos bicentenários”**: Emancipação ou Regulação? 2018. Dissertação– Programa, Universidade, Frederico Westphalen - RS, 2018.

RODRIGUES, P. F. **Que país é esse?** Geografias em disputas na Base Nacional Comum Curricular. 2020. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SÁ, K. R. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG**: a partitura, a polifonia e os solos da educação física. 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

SACRISTÁN, G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P.A.I. (org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: educação física**. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. A; SCAFF, E.A.S. **O ensino fundamental de nove anos como política de integração**: análise a partir de dois estados brasileiros. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

SILVA, C. A. da. **A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil**: um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SILVA JÚNIOR, W. S. **Currículo cultural e a ressignificação**: efeitos das práticas de resistência. 2021. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021.

SILVA, S. de T. **Escola de Nove Anos**: Análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos). 2013. Tese . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

SOARES, J. N. O. **Programa Mais Educação**: uma política progressista de educação integral em tempo integral. 2020 235 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SOUZA, R. A. P. **Desafios e possibilidades do currículo cultural da educação física no triênio pandêmico**. 110f. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

VARGAS, C. L. B. de. **Currículos**: Redes de Conversações e Ações Complexas Tecidas Nos Entre-Lugares dos Encontros/Negociações Seme-Escolas como Possibilidade de Criação De Movimentos De Resistência À Bncc. 2020. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

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) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

VICENTE, L. da S. **A Educação Sexual nos Documentos Curriculares e na Perspectiva de Professores do Ensino Fundamental**. 2021. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

WATANABE, A. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ZANATTA, S. C.; BRANCO, E. P; BRANCO, A B. de G.; NEVES, M. C. D. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no

contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1711-1738
e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, 2019.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO****SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO****Gabinete do Diretor Regional**

R. Padre Eugênio Lopes, 361, - Bairro Vila Progredior - São Paulo/SP - CEP 05615-010

Telefone:

PROCESSO 6016.2023/0109175-0**Autorização SME/DRE-BT/GABINETE Nº 092231045**

INTERESSADA: ALESSANDRA APARECIDA DIAS

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA NA EMEF MARIA ALICE BORGES GHION, intitulada "Análise do Currículo de Educação Física da cidade de São Paulo: agenciamentos e seus efeitos na prática docente" a ser realizada sob a orientação do Prof.º Dr. José Eustáquio Romão, como parte dos projetos de pesquisa desenvolvidos no programa de Pós Graduação em Educação PPGE da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

DIPED**Prezada Diretora,**

Considerando:

- Que a documentação apresentada está de acordo com o preceituado no Memorando Circular nº 003/2017/SME-G;
- A manifestação favorável da Direção das Unidades indicadas (092213989);
- O parecer da DIPED (092228556)
- Que a DIPED acompanhará a pesquisa através da servidora Beatriz Silva, Serviços Técnico Educacional , formadora do Núcleo do Ensino Fundamental, ponto focal da frente de Linguagens - Educação Física.

AUTORIZAMOS a realização da pesquisa intitulada "Análise do Currículo de Educação Física da cidade de São Paulo: agenciamentos e seus efeitos na prática docente" a ser realizada sob a orientação do Prof.º Dr. José Eustáquio Romão, como parte dos projetos de pesquisa desenvolvidos no programa de Pós Graduação em Educação PPGE da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Lembramos que deverão ser criteriosamente observadas as orientações constantes do Memorando Circular nº 003/2017/SME-G de 21 de março de 2017, em especial o item IV: "Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc.) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada às U.E.s envolvidas e à DRE".

Autorização 092231045 SEI 6016.2023/0109175-0 / pg. 1

Ressaltamos que o registro de imagem de quaisquer espaços municipais ou de alunos e ou professores e ou funcionários, só poderá ser utilizado mediante autorização de uso de imagem e áudio, antecipadamente e que as Unidades envolvidas deverão designar um educador da Unidade para acompanhar a pesquisa.

São Paulo, 24 de outubro de 2023.



ROSANA RODRIGUES DA SILVA
Diretor Regional de Educação
Em 24/10/2023, às 16:41.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **092231045** e o código CRC **45B763A4**.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DRE BUTANTÃ
EMEF PROFª MARIA ALICE BORGES GHION
R: Cachoeira Poraquê, 575 – Conj. Promorar Raposo Tavares – São Paulo/SP
Tel.: 3782-8909/e-mail: emefmabghion@sme.prefeitura.sp.gov.br

DECLARAÇÃO E TERMO DE AUTORIZAÇÃO
PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E ÁUDIO

Unidade Educacional:	EMEF PROF MARIA ALICE BORGES GHION
DRE:	Butantã

Eu, GISELE DE MELLO CAMILO SANTANA, na qualidade de Diretora da Unidade Educacional mencionada, RF nº 8020914, declaro que os estudantes/docentes da unidade educacional, ao qual represento, possuem AUTORIZAÇÃO de USO DE IMAGEM E ÁUDIO devidamente assinados, e que tais documentos estão em posse da escola. Declaro, também, que através de processo SEI 6016.2023/0109175-0, Alessandra Aparecida Dias, recebeu autorização para realização da pesquisa acadêmica, em nossa escola, intitulada 'Análise de Currículo de Educação Física da cidade de São Paulo'.

São Paulo, 26 de julho de 2024.


Assinatura e Carimbo do Responsável
Gisele de Mello C. Santana
Diretora de Escola
RF 802.091.4

APÊNDICE A - POSFÁCIO: CARTOGRAFANDO NOVOS MAPAS...

Após o término da escrita da tese, retornei novamente à Emef Maria Alice Borges Ghion, no intuito de convidar as gestoras e professores para assistirem à defesa do doutorado e entregar uma cópia impressa da pesquisa. Conversando, eles me disseram que já haviam consertado o parquinho, e as crianças estavam utilizando o espaço. Confesso que fiquei muito feliz com a notícia, pensando no rizoma (grama) e no espaço liso descrito na investigação, e parabeneizei a gestão escolar.

Comentei os resultados de meu trabalho, e eles ficaram felizes pela contribuição da tese à instituição, por meio de um olhar externo, observando as fragilidades e potencialidades da unidade escolar em relação ao currículo e à prática didática dos professores de educação física. Assim, agradeceram por eu ter escolhido aquele território, em específico, para realizar a pesquisa e me convidaram para apresentar os resultados a todos os professores e funcionários. Fiquei feliz com o convite e, após a defesa da tese, marcamos um dia e voltei novamente à escola. Durante a apresentação, percebi que os professores estavam abertos aos resultados e travamos diálogos bem produtivos, possibilitando a criação de novos mapas.

Acreditamos ser possível o diálogo entre a universidade e a escola, e que uma pesquisa de doutorado se faz na originalidade, na relevância científica, tecnológica, cultural, e social, bem como nas micropolíticas *in loco*. A cartografia, enquanto metodologia, possibilitou traçar os territórios existenciais e os modos de vida, analisando o processo de construção/intervenção de mapas, compondo-se da problematização, dos acontecimentos e da invenção de si e do mundo, isto é, cartografar é inventar territórios. O território cria o agenciamento, o devir pelas forças, sendo sempre no minoritário, no sentido do menor, compondo com a estrutura e permitindo o diálogo entre um programa de pós-graduação e o chão da escola.

Desse modo, a presente tese continua criando novos mapas e possibilitando outros encontros rizomáticos, por meio de diálogos em congressos, seminários, artigos e sempre na defesa da escola pública orgânica, do currículo múltiplo, da prática docente com prudência e da potencialidade de vida aos estudantes. E como dizia, Gonzaguinha (1982):

Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, e cantar, e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Ah, meu Deus! Eu sei, eu sei que a vida devia ser

bem melhor. E será! Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita!