UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Currículo cultural da Educação Física: cartografias dos efeitos na prática docente a partir da filosofia da diferença

JOÃO PEDRO GOES LOPES

São Paulo – SP
2024

JOÃO PEDRO GOES LOPES

Currículo cultural da Educação Física: cartografias dos efeitos na prática docente a partir da filosofia da diferença

VERSÃO CORRIGIDA

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

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

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

São Paulo – SP
2024

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

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

Lc

Lopes, João Pedro Goes
Currículo cultural da Educação Física - cartografias dos efeitos na prática docente a partir da filosofia da diferença / João Pedro Goes Lopes; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2024.
235 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Educação . 2. Educação Física. 3. Currículo. 4. Currículo cultural. 5. Cartografia. I. Neira, Marcos Garcia, orient. II. Título.

Ao devir.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo esforço em viabilizar, com paciência e confiança, um contexto em que esta tese pudesse ser escrita.

Ao Marcos Garcia Neira, pelas orientações, conversas e caminhos apresentados. Sem dúvida, uma grande inspiração como pesquisador, docente e indivíduo.

À professora Caroline Rodrigues de Souza e ao professor Rubens Antonio Gurgel Vieira, pelo aceite de composição de banca e pelas valiosas contribuições.

Aos participantes do grupo GPEF e do grupo de orientandos, pelas leituras, apontamentos e debates que enriqueceram a escrita deste texto.

Aos/às professores/as participantes e à direção da escola Sesi-SP em que realizei esta pesquisa pela recepção e concessão da minha entrada na escola. Sem eles/as, este texto não poderia ser escrito. Por uma questão de ética de estudo, não os/as citarei nominalmente.

Novamente, mas de outra perspectiva, aos amigos e companheiros de pesquisa Rubens Antonio Gurgel Vieira e Pedro Xavier Russo Bonetto, pelas leituras e contribuições neste texto, mesmo antes dos convites para comporem a banca.

Por fim, aos interlocutores, pessoais e impessoais, que se entrecruzam em minhas cartografias subjetivas. Tentei, na medida do possível, referenciá-los de alguma maneira durante todo o texto.

O que me leva a fazer uma música? Eu não sei, cara. Não faço a menor ideia. Essa pergunta é muito difícil. Eu só posso te dizer que eu faço música por uma questão de obsessão. Você veja: eu já estou fazendo música há oito anos e eu posso te dizer que há oito anos eu vou colecionando fracassos atrás de fracassos. É um fracasso atrás do outro e eu te confesso que eu não tenho esperança nenhuma de vir acontecer alguma coisa… é evidente que eu não vou acontecer, não tenho esperança disso, mas esse ceticismo meu em nada afeta a compulsão de fazer música. [...]. A questão da alegria de viver vem da compulsão, não de vir a fazer sucesso, porque realmente eu não vou fazer sucesso nenhum, não.

Rogério Skylab

RESUMO

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

A presente pesquisa analisa a prática docente na escola quando a teoria curricular cultural da Educação Física (Neira; Nunes, 2006; 2009) se torna a principal referência da política pedagógica da instituição. Buscando escapar de uma análise da contradição, que chamamos de negativa, promovemos uma análise dos efeitos, que denominamos positiva. Para tanto, definimos três noções de currículo – currículo substantivo, currículo como documento e campo científico – para lançarmos mão de três tarefas para pesquisar o currículo em ação nessa perspectiva. Teorizando sobre aquilo que designamos como agenciamentos do currículo cultural e de um currículo regente oficial, defendemos uma característica menor do primeiro e maior do último (Gallo, 2017). Realizamos também uma leitura concisa dos materiais da rede, focados na maneira como eles empregam os usos dos princípios ético-políticos e dos encaminhamentos pedagógicos, assim como de suas exposições sobre as expectativas de (ensino e) aprendizagem. Dessa forma, utilizamo-nos da cartografia (Barros; Kastrup; Escóssia, 2020; Oliveira; Paraíso, 2012; Rolnik, 2016) como método para acompanhar os investimentos do desejo que compõem o território das aulas de Educação Física em uma unidade escolar do Sesi-SP, no interior de São Paulo, na qual acompanhamos dois/duas professores/as do componente. Como discussão final, nossa pesquisa levanta a possibilidade de nove efeitos curriculares (ou nove atualizações) relacionados aos entrecruzamentos da perspectiva cultural da Educação Física e os documentos curriculares oficiais da rede, a saber: efeito compartimentalizador, articulador, desterritorializador, técnico-administrativo, emersão arbitrária, babel, integração, inicial e marimba.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Currículo cultural. Cartografia. Filosofia da diferença. Território. Efeitos curriculares.

ABSTRACT

LOPES, João Pedro Goes. Physical Education cultural curriculum: cartographies of the effects on teaching practice based on the philosophy of difference. 2022. 244f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

This research analyzes teaching practice at school when the cultural curriculum theory of Physical Education (Neira; Nunes, 2006; 2009) becomes the main reference for the institution's pedagogical policy. Seeking to escape an analysis of contradiction, which we call negative, we promote an analysis of effects, which we call positive. To this end, we define three notions of curriculum – substantive curriculum, curriculum as a document and scientific field – to use three tasks to research the curriculum in action from this perspective. Theorizing about what we call the assemblages of the cultural curriculum and an official governing curriculum, we defend a lesser characteristic of the former and a greater characteristic of the latter (Gallo, 2017). We also carried out a concise reading of the network's materials, focused on the way in which they employ the uses of ethical-political principles and pedagogical guidelines, as well as their expositions on the expectations of (teaching and) learning. In this way, we use cartography (Barros; Kastrup; Escóssia, 2020; Oliveira; Paraíso, 2012; Rolnik, 2016) as a method to monitor the investments of desire that make up the territory of Physical Education classes in a school unit of Sesi-SP, in the interior of São Paulo, in which we accompanied two teachers from the component. As a final discussion, our research raises the possibility of nine curricular effects (or nine updates) related to the intersections of the cultural perspective of Physical Education and the network's official curricular documents, namely, compartmentalizing, articulating, deterritorializing, technical-administrative, arbitrary emergence, babel, integration, initial and marimba effects.

Keywords: Physical education. Curriculum. Cultural curriculum. Cartography. Philosophy of difference. Territory. Curricular effects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Autorretrato 1.º ano A 16
Figura 2 - Máquina-corda 46
Figura 3 - Agenciamento 48
Figura 4 - Frame do filme O Senhor das Moscas (1990) 49
Figura 5 - A - Fluxos não identificados; B - Territórios/platôs instalados 50
Figura 6 - Frame o filme Irreversível (2002). 102
Figura 7 - Frame do filme Enter the void (2009). 103
Figura 8 - Frame do filme Love (2016) 104
Figura 9 - Frame do filme Irreversível (2002) 105
Figura 10 - Imagem do mangá Uzumaki 123
Figura 11 - (mapa1): portaria - arquibancada. 124
Figura 12 - Pega-pega gelo 134
Figura 13 - Perspectiva do Bruno sobre os jogos/brincadeiras 135
Figura 14 - Queimada 136
Figura 15 - Jogo do dia 28/03/2023 136
Figura 16 - Planejamento integrado apresentado pelo/a professor/a 2 145
Figura 17 - (mapa 2): sala - quadra - parque 148
Figura 18 - Avaliação lado A professor/a 2 153
Figura 19 - Avaliação lado B professor/a 2 154
Figura 20 - Anotações na lousa 160
Figura 21 - Desenho Samba 160
Figura 22 - Desenho dança do pombo 161
Figura 23 - Desenho Balé (ou Ballet) 161
Figura 24 - Desenho "fanque" 162
Figura 25 - (mapa 4): portão-saguão-sala de aula 176
Figura 26 - (mapa 3): sala de aula-quadra-pátio-sala de espelhos 178
Figura 27 - Primeira situação didática do/a professor/a 3 180
Figura 28 - situação didática do/a professor/a 3 183
Figura 29 - Território (1) Sesi-SP 185
Figura 30 - Território (2) Sesi-SP 185
Figura 31 - Planejamento integrado "ultrapassado" 189
Figura 32 - Situação didática externa do/a professor/a 200

Figura 33 - Avaliação professor/a 3 lado A 201
Figura 34 - Avaliação professor/a 3 lado B 201
Figura 35 - Frame do filme O homem que copiava (2003) 216
Figura 36 - Frame do filme Hereditário (2018) 218

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DPC – Discussão Pedagógica Coletiva

GPEF – Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar

ODMA – Orientações Didáticas do Movimento do Aprender

PE-P – Princípios ético-políticos

PTD – Plano de trabalho docente

SESI-SP – Serviço Social da Indústria de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. CARTAS PROCESSUAIS (PRIMEIRO MOVIMENTO) 13
INTRODUÇÃO 17
2. TERRITÓRIOS E CURRÍCULOS: TRÊS TAREFAS 35
2.1. CURRÍCULO CULTURAL: DOIS PROBLEMAS 59
2.2. CURRÍCULO CULTURAL, CURRÍCULO SESI-SP E BNCC 71
3. CARTAS PROCESSUAIS (SEGUNDO MOVIMENTO) 101
3.1. MÉTODO CARTOGRÁFICO 108
3.2. CONTATO COM PROFESSORES/AS E ESCOLA 120
4. CARTAS PROCESSUAIS (TERCEIRO MOVIMENTO) 122
4.1. CARTOGRAFIAS ESPIRALADAS 124
PROFESSOR/A 2 124
PROFESSOR/A 3 176
5. EFEITOS CURRICULARES (OU 9 ATUALIZAÇÕES). 210
CONCLUSÕES 219
6. CARTAS PROCESSUAIS (ÚLTIMO MOVIMENTO) 223
REFERÊNCIAS 226

1. CARTAS PROCESSUAIS (PRIMEIRO MOVIMENTO)

Um esforço de despersonalização, é isto esta tese. Atravessamentos variados, de cores e velocidades. Como falar cientificamente sobre aquilo que não se consegue simplesmente falar ou pensar – dar cor à música, distribuir ritmos aos mais variados textos. Como Franz Kafka (2009) promove personalidade(s) a K. Aquele que é inominado. Senhor K., já diriam Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014): não se sabe se é o mesmo K. em três diferentes novelas. Ele é 3; eles são 3. Como Nicholas, transforma-se em Yung Buda, uma metamorfose tão intensa que, como ele mesmo diz, o impede-o de se livrar de seu próprio personagem. Como sair do próprio personagem? Será possível criar um novo? Como poderemos nos contradizer, dizer o que não dissemos, fazer outra música, arranjar outro som, produzir um novo impacto?

> A *Autum Ring Mini* é uma *track* que eu queria passar uma atmosfera como se tivesse nos primeiros estágios do *Gran Turismo* dando uma volta na pista que chama *Autum Ring Mini*, e que ela soasse como a Sozinho no *Touge*. Só que a Sozinho no *Touge* já tinha saído, então foi uma Sozinho no *Touge* parte 2. Ela tinha o espírito da Sozinho no *Touge*, mas era *Autum Ring Mini*. Ela passa um sentimento, tipo... eu queria que ela tivesse uma cor bege claro, como se fosse uma folha caindo e um Civic branco, ou, sei lá, camuflado, passando embaixo em *slow motion* [...] (Rap TV, 2021).

Importante afirmação: algo que é dois – fazer de novo de maneira deliberadamente diferente, desrespeito à identidade. Não à toa, a necessidade de desfazer-se em personagem, fazer nascer um/a novo/a. Espíritos diferentes escrevem coisas diferentes, fazem textos funcionar de maneiras outras, tornam-se ultrapassados para si mesmos – enterram problemas para fazer nascer outros. Devir K. Devir YB. Apartada de “si mesma”, por isso mesmo uma escrita esquizofrênica, seu compromisso é intensivo. Há uma única preocupação que é a estética, além do que é belo ou não para o que é potencializador. Para tanto, um texto precisa ser vários, rir de si mesmo e afrontar sua autoria. Despersonalizados de quem escreve e de si próprios, os textos desta tese querem compor possibilidades – boas ou ruins, nunca se sabe, apenas o encontro dirá. “Escrevemos este livro como um rizoma. Compusemo-lo com platôs. Demos a ele uma forma circular, mas isto foi feito para rir” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 44). Diagramar-se, ao modo de Nação Zumbi (2007), quando brinca sobre *elevar uma alma* para passeio:

> Não me distancio muito de mim/

> E quando saio não vou longe/
> Fico sempre por perto/
> Depende da hora e da cor/
> Depende da hora, da hora, da cor e do cheiro/
> Cada cor tem o seu cheiro/
> Cada hora lança sua dor/
> E dessa insustentável leveza de ser/
> Eu gosto mesmo é de vida real/
> Eu levei/
> Minha alma pra passear.

De que servem cartas processuais? Elas são apenas (mais) um apelo anticientífico, apenas mais um verso, uma parte que, (não tão) obviamente, precisa ser primeira. É preciso inventar uma nova escrita, um novo método, novas citações diretas, algumas verdades e, acima de tudo, um novo estilo – que nada tem a ver com uma pessoa em si, no sentido da moda, como um prêmio por aquilo que é singularmente harmonioso, mas, sim, como algo que pode acontecer da maneira como aconteceu, que encontrou aquela determinada via de existência, por aqueles meios. Uma espécie (entre várias) de escrita cartográfica, marcada, invadida. É assim também com os Bastardos: escalpelar nazistas mortos – deixar uma marca, uma associação, pela violência, sem dúvida, mas pelos meios possíveis.

> Nós seremos lançados na França, vestidos como civis e uma vez em território inimigo, como guerrilheiros de mata do exército, vamos fazer uma coisa – e apenas uma coisa: matar nazistas. Eu não sei quanto a vocês, mas eu, com certeza, não vim lá das montanhas nevoentas, atravessando oito mil quilômetros de água, abrindo caminho por metade da Sicília e pulando de uma droga de avião, para ensinar lições de humanidade aos nazistas. Nazistas não têm humanidade. Eles são a escória de um genocida maníaco que odeia judeus e eles precisam ser destruídos. E é por isso que todo e qualquer maldito que encontrarmos usando uniforme nazista terá que morrer. Eu sou descendente direto do montanhês Jim Bridger, tenho um pouco de sangue nativo. Então nosso plano de batalha será o da resistência Apache. Nós seremos cruéis com os alemães e *através da nossa crueldade, eles saberão quem somos;* e eles verão evidências dessa crueldade nos corpos estripados, desmembrados e desfigurados que deixaremos atrás de nós; e aos porcos alemães só vai restar imaginar a crueldade que seus irmãos suportaram em nossas mãos, sob as nossas botas, na ponta das nossas facas; e os alemães terão muito nojo de nós; e os alemães falarão a respeito de nós; e os alemães temerão a nós; e quando os alemães fecharem os olhos à noite e seu subconsciente os torturar pelas coisas ruins que fizeram, verão a nós como seus algozes torturadores (Bastardos Inglórios, 2009 – grifo nosso).

Um esforço de despersonalização possui vários lados: aquele que joga com os sentidos, que opõe às cores – como faz Tarantino, em uma espécie de releitura de

Laranja Mecânica (1971), ao trazer Beethoven para a primeira cena do seu filme – cheia de cordialidade, mas que esconde a tensão nos olhos do homem que está prestes a chorar (Bastardos Inglórios, 2009); ou então em Amarelo Manga (2002), em que o amarelo é a cor da tristeza, da poeira, da falta de ar agoniante, da fé em Deus e da subserviência que gera náuseas; é também a cor da beleza, da juventude, do ilibado; mais ainda, a cor da revolta, do ressentimento e do crime.

Por outra via, é perder-se, fazer fugir as ideias – incompletas, quem sabe mal-entendidas e/ou mal explicadas, mas, talvez, intensivas, e, se assim forem, serão, então, nossas escrituras e leituras, em conjunto, variações de nós. Antropofagia atual da antropofagia anterior (Rolnik, 2016). É o que é Elis Regina interpretando Maria, Maria (Nascimento, 1978) – perde-se autor/a e ouvinte para ganhar uma potência coletiva, pois Maria não é mais um nome, mas sim um território que nos convida à transmutação. Maria são os Operários de Tarsila do Amaral; é o autorretrato de Frida Khalo ou os vários autorretratos de Salvador Dalí; o desespero da Dona Jacira em Crisântemo (Emicida, 2013) que sabe que o resultado da força será a ausência: “quando o pai morre, a gente perde a mãe também”; é, acima de tudo, o que não precisa ser decifrado em *This is America* (Glover, 2018) – por que ainda nos perguntamos o que quer dizer o clipe se tudo está em seu texto? Não há Childish Gambino, pois sua avó também é da nossa família: “Grandma told me, ‘Get your money’, black man/ [...] You are just a barcode”. Som, cor, suor, dose, marca, a dor e a alegria. A despersonalização está além do bem e do mal.

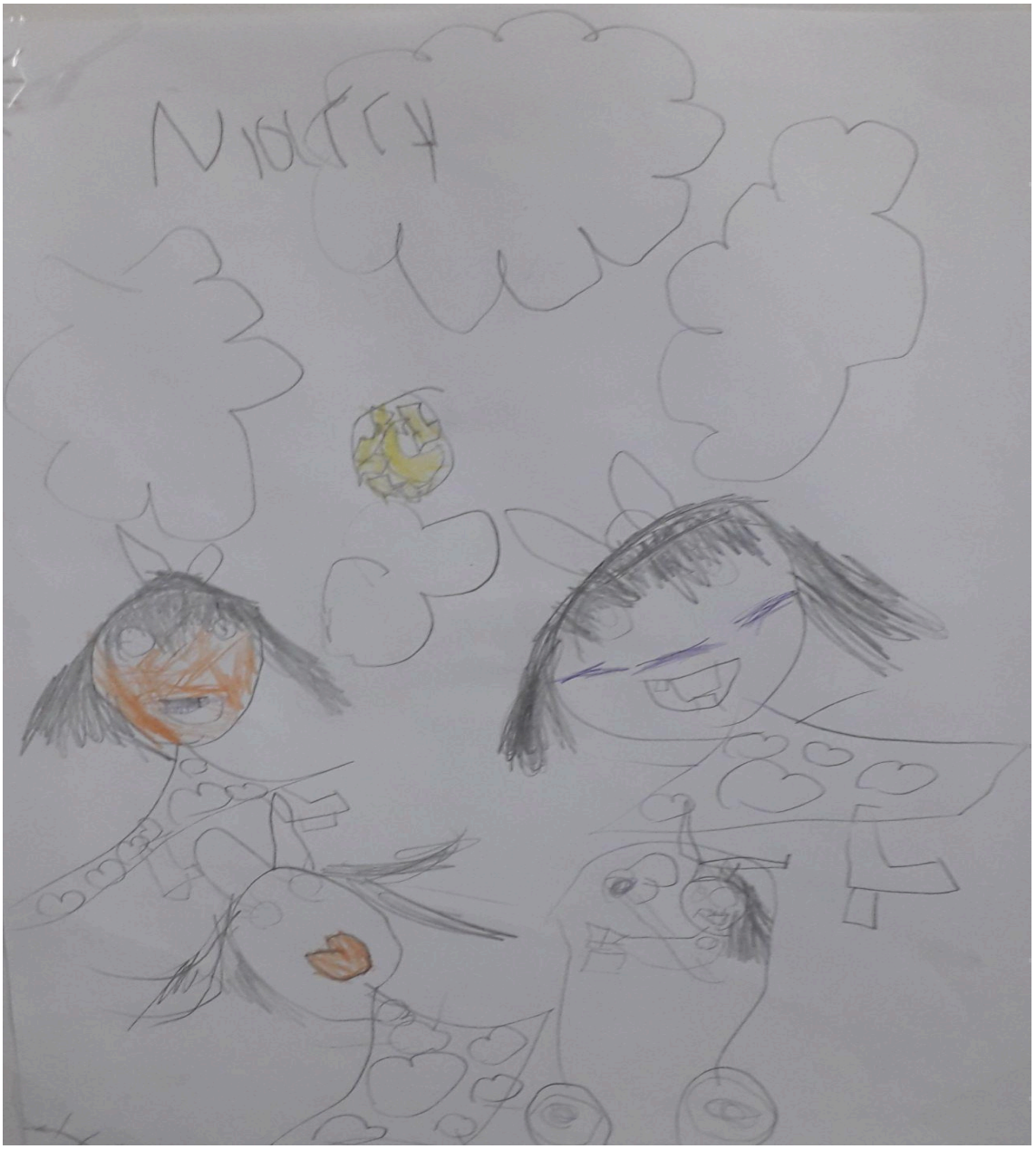


Figura 1 – Autorretrato 1.º ano A[1]

[1] Fonte: arquivo pessoal.

INTRODUÇÃO

Ao adentrar, na condição de docente, em uma instituição de ensino paulista, o Serviço Social da Indústria de São Paulo (Sesi-SP), tomei contato com seu documento curricular, nomeado *Proposta curricular de Educação Física do Sesi-SP: ensino fundamental ao ensino médio* (Sesi-SP, 2013) e com os textos de um segundo e terceiro documentos, o *Orientações Didáticas do Movimento do Aprender* (ODMA) (Sesi-SP, 2018; 2020), complementares àquele, ambos alinhados a uma proposta bastante específica de Educação Física, que trata da forma como a rede de ensino buscava compreender o componente e seu posicionamento diante do campo. Assumindo pautar-se pelo currículo cultural da Educação Física (Neira; Nunes, 2006; 2009), esses materiais servem de base para o planejamento e desenvolvimento das aulas nas escolas.

Conforme o currículo do Sesi-SP (Sesi-SP, 2013, p. 10) apresenta, a rede buscou construir um texto próprio que pudesse "subsidiar a atuação dos professores no âmbito da Educação Física escolar", a partir do que chama de "perspectiva cultural da Educação Física, ancorada nas teorias pós-críticas do currículo". O documento, bastante extenso e aprofundado, passa por diversos temas importantes para a construção mencionada, tratando de sua visão de escola e Educação, do papel da Educação Física na rede, sua concepção de Educação Física cultural, metas, expectativas de aprendizagem, para culminar em alguns relatos de prática de professores/as que colocaram o currículo cultural em ação nas 142 escolas da rede Sesi-SP espalhadas pelo território paulista.

As ODMA (2020), por sua vez, são atravessadas pelos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). "As alterações e sugestões aqui apresentadas visam complementar os encaminhamentos do material em uso aos pressupostos da base nacional comum curricular (BNCC)" (ODMA, 2020, p. 5). Ainda perspectivado pelo currículo cultural da Educação Física, o documento reformula a escrita e as expectativas de aprendizagem, construindo um texto que possa adequar-se tanto ao novo currículo estatal quanto à noção de Educação Física culturalmente orientada assumida nas publicações anteriores.

O documento chama a atenção justamente por realizar essas conjunções controversas e, entre elas, três pontos nos interessam de maneira particular: 1) o primeiro, do currículo Sesi-SP, é que se trata de uma proposta que rege o entendimento de Educação Física de uma rede escolar, situada em vários municípios, ou seja, algo que poderíamos chamar de um *currículo regente da rede Sesi-SP*; por outro lado, pauta-se

por outras duas construções localizadas em campos teóricos distantes; 2) o *currículo cultural* da Educação Física; e 3) a *Base Nacional Comum Curricular* em suas respectivas áreas – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Logo, um questionamento se faz presente no tipo de documentação exigida que adota uma concepção de Educação Física que, podemos dizer, entende-se contra-hegemônica. Temos por intuito apresentá-lo mais à frente, no entanto seria importante dedicar alguns parágrafos para uma breve contextualização, aproveitando a oportunidade da introdução.

O currículo cultural da Educação Física tem suas bases lançadas por três importantes trabalhos de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF/FEUSP) – grupo ao qual também somos pertencentes. O primeiro, ainda menos categorizado, muito concentrado na estabilização[2] da 'cultura corporal' como objeto da Educação Física escolar, busca sobrecodificar esse conceito a partir de uma perspectiva pós-crítica (Neira; Nunes, 2006). Em obra posterior, mais densa e consubstanciada, cria, em seus capítulos finais, ainda de maneira mais aberta, uma pedagogia pós-crítica ou um "currículo pós-crítico", argumentando não haver "nenhuma intenção de apresentar "como fazer" o currículo pós-crítico da Educação Física" (Neira; Nunes, 2009, p. 227). Como todo campo que é circundado, precisa-se enunciar o que está dentro e fora, o que se identifica ou não e aquilo que conduz a uma força atrativa do que se nomeia currículo cultural. Baseiam-se em Tomaz Tadeu da Silva (1999) para dividir o campo científico curricular da Educação Física em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e desenham a arquitetura do segundo trabalho (Neira; Nunes, 2009), perpassando por um caminho muito nítido: a relação entre a contemporaneidade e a função social da escola; os encontros entre a modernidade (tradição e industrialização) e os currículos tradicionais da Educação Física; como o discurso crítico estabelece sua oposição à sociedade que se formou das bases industriais e capitalistas; e, por fim, como o discurso pós-crítico se posiciona nesses embates, arriscando um deslocamento principal: falar sobre uma pedagogia pós-crítica para a Educação Física. É no terceiro trabalho, a tese de livre-docência de Marcos Garcia Neira

[2] Utilizamos a palavra "estabilização" para frisar que a *cultura corporal*, a partir de outros quadros teóricos, já vinha sendo afirmada como objeto de estudo da Educação Física – seja a partir da antropologia, nos estudos de (Daolio, 1995), ou nas perspectivas mais críticas, com Carmen Lúcia Soares *et al*. (1992). Sua nomenclatura (por exemplo, cultura corporal de movimento, para o último), objetivos e temas, também variam, mas englobamos nossa escrita nesse conceito de *cultura corporal* baseados na conjunção das afirmações que percorrem essas obras: as práticas corporais possuem códigos compartilhados que podem ser estudados, questionados, aceitos ou rechaçados.

(2011), que o “currículo cultural” advém cientificamente – com análises de transcrições de entrevistas narrativas e relatos de experiências pedagógicas realizadas na Educação Básica[3].

É de inferir que todo esse movimento não seja meramente classificatório e que os distintos currículos que surgirem guardem assimetrias e correspondam a diferentes perspectivas de sujeito, conhecimento, objetivos, objeto, entre outros. Não nos cabe, nesta introdução, falar por todos os currículos da Educação Física, mas é fundamental explicitar que o currículo cultural atualmente possui, levando em consideração esta análise em particular[4], ao menos três importantes enunciados que constituem seu campo curricular, singularizando-o perante os demais: 1) sua gnoseologia arquegenealógica (Oliveira; Neira, 2019); 2) a defesa que faz de subjetividades sensíveis às diferenças (Bonetto; Neves; Neira, 2017; Neira, 2020); e 3) aquilo que já aparece em Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes (2009), mas é aprofundado por Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira (2019) e que chamaremos de estratégia da escrita-currículo. Finalizaremos com essas três explicações para que se articulem com a argumentação e a problematização que empregaremos adiante.

Quanto ao primeiro, Glaurea Nádia Borges de Oliveira e Marcos Garcia Neira (2019), ao comentarem as contribuições de Michel Foucault para o debate curricular da Educação Física e, em especial, para o currículo cultural, demonstram que este, a partir dos relatos analisados, busca conhecer as condições de emergência de determinados discursos sobre as práticas e por quais estratégias alguns se sobressaem a outros.

> Se conhecer não é da ordem da descoberta, do achado, tampouco da revelação, mas da produção, da invenção e do artefato, então conhecer a ginástica rítmica implicaria um processo que, ao invés de buscar desvendar o que ela é, procuraria escrutinar as condições em que ela acontece, as formas pelas quais ela se tornou o que se diz que ela seja, assim como as outras maneiras possíveis de dizê-la e fazê-la. Com isso, a indagação do ato de conhecimento se modifica. Já não se trata de inquirir pelo ser das coisas – neste caso, da ginástica rítmica –, mas pelo como, tendo em vista o seu caráter não necessário, arbitrário e contingente. E

[3] Afirmamos isso sem desconsiderar textos anteriores que já tratavam do ‘currículo cultural da Educação Física’, de uma ‘perspectiva cultural’ ou de uma ‘abordagem cultural’, por exemplo, os trabalhos de Marcos Garcia Neira (2009; 2010), Elina Elias de Macedo (2010) e Natália Gonçalves (2010), entre os anos de 2009 e 2011. Queremos, por outro lado, chamar a atenção para a fundamentação que a Educação Física cultural constrói a partir de Neira (2011).

[4] Com essa nota queremos enfatizar que não se trata de uma definição dos traços identitários do currículo cultural. Lançamos mão de *três enunciados possíveis* que nos ajudarão a pensar o problema da pesquisa a partir da perspectiva delimitada para esta tese. É certo que outros problemas gerariam a necessidade de análise de outros possíveis enunciados.

> responder a esse como é adentrar o próprio jogo linguístico da sua feitura (Oliveira; Neira, 2019, p. 13).

Chamamos de gnoseologia arquegenealógica justamente o que descrevem na citação – uma relação com o conhecimento e com o "ente" (nesse caso, a prática corporal culturalmente intitulada ginástica rítmica) que o entende como produção da linguagem (Nunes, 2016). Afirmamos isso com a concepção, a partir de Stuart Hall (2016), de que a linguagem é ela própria uma intervenção que exerce e lida com as relações de poder no intuito de produzir o real – e não só de explicá-lo. Nesse sentido, a linguagem funciona como uma ferramenta de invenção do real. A arquegenealogia do currículo cultural, fundamentada no pensamento de Michel Foucault, está imbricada no nó entre esses dois pontos: linguagem (discursos) e poder (exercício microfísico). Sabendo que o primeiro produz o real, depende-se do segundo para estabelecer cristalizações em locais específicos. É assim, nessa perspectiva, que não se falará de ginástica da mesma maneira em locais distintos: 1) porque a linguagem está sujeita aos diferentes jogos de significação e 2) também porque o poder está aberto aos diversos processos de resistência e desvios, tornando a estabilização algo muito dinâmico.

Dessa forma, entramos em um segundo enunciado: essa postura arquegenealógica, logo, interessa-se pelos discursos estabilizados na medida em que precisa conhecê-los, com o intuito de desconstruir o que pode ser um impedimento às relações outras com as práticas corporais – em outras palavras, o currículo cultural é engendrado por práticas pedagógicas que tematizam as situações didáticas que, no seu conjunto, tematizam as práticas corporais, afirmando a diferença, aquilo que contorna, resiste e/ou foge de um dado regime de poder, porque este, muitas vezes, só pode se cristalizar ao "jogar para fora" maneiras "duras", "estáveis", "totalizantes" de ser, de se movimentar, de brincar ou de pensar[5]. Não à toa, quando algo parece fora do lugar, logo dizemos que as coisas não se dão daquela maneira, que a regra é outra ou que o número de participantes é maior ou menor.

---

[5] Desde já, seria importante localizar o conceito de diferença em nossos escritos diante da centralidade assumida nesses textos, porém nem sempre com a mesma tonalidade. Dessa forma, quando nos referimos ao currículo cultural, geralmente fazemos menção a uma noção específica de 'diferença cultural', que está ligada a conceitos como de representação cultural, poder, discurso e identidade (Hall, 2016). Nesse sentido, a diferença escapa do que constitui a representação cultural, sendo construída discursivamente, no mote das relações de poder. Por outro lado, a diferença na filosofia de Gilles Deleuze e em sua obra com Félix Guattari, associa-se muito mais ao conjunto de forças potenciais que se expressam, deslocam e disputam espaço de efetuação, constituindo-se como um conceito de análise micro, diferentemente da primeira, que depende de uma análise cultural.

Como mostram Pedro Xavier Russo Bonetto, Marcos Ribeiro das Neves e Marcos Garcia Neira (2017), a maioria dos currículos da Educação Física[6] lida com a diferença de uma forma “assimilativa”. Ao analisarem o currículo psicomotor, desenvolvimentista e crítico-superador, asseveram:

> A diferença, nesses casos, é ignorada não apenas conceitualmente, ela sequer é mencionada. As três propostas generalizam e universalizam de forma bastante grosseira os sujeitos, suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, desejos e condições de opressão. Nota-se que, de maneira geral, nas obras analisadas, a diferença é sinônimo de problema, anormalidade, falta, necessidade e insuficiência, deixando de lado demandas importantes como, por exemplo, a lida com as diferentes culturas que habitam os currículos sem assimilá-las (Bonetto; Neves; Neira, 2017, p. 462).

Alguns currículos como o ginástico, esportivista, saúde renovada e crítico emancipatório ficaram de fora da análise. O texto justifica essa escolha ao mencionar a relevância das obras examinadas – por conta de sua presença em concursos por todo o País e seus enunciados amarrados à modernidade. Apesar de não contemplar outros trabalhos, o estudo é muito rico no sentido de direcionar nosso olhar para as subjetividades sensíveis às diferenças que, no currículo cultural, são um tema bastante caro. Nas palavras de Marcos Garcia Neira (2020, p. 186):

> Os encaminhamentos pedagógicos culturalmente orientados viabilizam a compreensão do mundo e potencializam intervenções. Situações didáticas que promovam a leitura da realidade, problematizem e desconstruam os discursos postos em circulação acerca do tema reafirmam a importância do diálogo com as diferenças e destacam o compromisso político com todas as formas de saber, sem privilegiar as que se alinham ao paradigma dominante.

E continua de maneira a demonstrar que a diferença não é só problematizada, mas também bancada em sua potencialidade, ou seja, afirmada e desejada:

> Nessa perspectiva, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações. O currículo cultural é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Os educadores e educadoras que se deixam inspirar pela proposta escrevem diariamente

[6] Apoiados em Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2009), chamamos de ‘currículos da Educação Física’ a classificação proposta pelos autores: currículo ginástico, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista, crítico-emancipatório e crítico-superador, saúde renovada e cultural.

> uma prática pedagógica de cunho democrático que leva à inclusão das culturas subjugadas, possibilitando um fluxo constante entre o local e o global, e entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo cultural, docentes e discentes percebem os hibridismos e mestiçagens, adquirindo uma nova perspectiva sobre si próprios e seu grupo (Neira, 2020, p. 186).

Somos então remetidos a um terceiro enunciado do currículo cultural, de acordo com nossa classificação: sua prática e elaboração estão estritamente ligadas à escrita-currículo, uma estratégia aprofundada por Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira (2019) que nos apresenta a ideia de antimodelo:

> Atribui-se à "escrita-currículo" um caráter aberto, não linear, nem tampouco baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos que assumem a condição de "escritores" da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o imprevisto, é desejado e não evitado (Bonetto; Neira, 2019, p. 9).

O antimodelo, nesse sentido, precisa levar em conta que sua prática deve estar apoiada em si mesma, e não em condições exteriores e representativas, por exemplo, mudar e elaborar novas atividades, pois alcançou-se um suposto "estágio de aprendizagem satisfatório". A escrita-currículo, como mostra a pesquisa, lida com os entrecruzamentos que ocorrem nas aulas e nos planejamentos, pois seus problemas são fruto de uma terra habitada, e não de um plano invisível ou contemplativo. Em outro esforço de demonstrar que a prática associada ao currículo cultural é radicalmente contextual, Pedro Xavier Russo Bonetto (2021) apresenta 21 virtualidades relacionadas ao conhecimento, ao sujeito almejado e às formas de governamento, organização e controle. A pesquisa deixa evidente que não se trata de afirmar que cada prática escolar deva substituir o arcabouço teórico que embasa o currículo cultural, mas, ao contrário, dizer que seus acontecimentos produzem novas virtualidades – sua pesquisa possibilitou a criação de 21, da mesma maneira que a prática escolar de cada docente permitirá a criação de inúmeras outras.

> À vista disso, nossas virtualidades não dizem como as coisas devem ser, como os professores e professoras devem fazer e agir. Antes, são fruto de experimentações do pensamento educacional cujo desejo foi romper com as práticas convencionais, tradicionais, disciplinares, burocráticas, homogeneizantes, mercadológicas e sustentadoras da axiomática

> capitalística. As virtualidades não são procedimentos, nem princípios, não possuem uma ordem, tampouco são exclusivamente originais desta tese. As virtualidades formam então pequenos discursos, que abrem mão de se tornarem teses generalizantes, pois são fruto do encontro entre filosofias, teorias e conceitos específicos com a prática pedagógica da Educação Física cultural (Bonetto, 2021, p. 131).

Somos forçados, nos questionamentos que seguem, a admitir algumas inconsistências que necessitam ser problematizadas quanto aos supramencionados documentos que envolvem a rede Sesi-SP. Por exemplo, de que maneira o currículo cultural é enunciado ao habitar um currículo regente? Como são feitas as relações com outros quadros teóricos – com proposições muitas vezes distantes? E aquela que nos parece central: a partir desses três importantes enunciados, como pode o currículo cultural habitar o mesmo território de habilidades e competências (Brasil, 2017) ou mesmo expectativas de aprendizagem (Sesi-SP, 2013; 2018) e expectativas de ensino e aprendizagem (Sesi-SP, 2020), anteriores ao próprio desenvolvimento das aulas (e vice-versa)?

É importante mencionar também que a BNCC (Brasil, 2017) teve o início de seu desenvolvimento no primeiro semestre de 2015 e foi aprovada como um documento oficial no dia 22 de dezembro de 2017. O documento se apoia e justifica sua validação com alguns marcos legais que anunciam a necessidade de uma base comum para a educação. Por essa razão, descreve um conjunto de aprendizagens essenciais para todos/as os/as estudantes brasileiros/as. Segundo o arquivo, são marcos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação.

Segundo a própria BNCC, trata-se de

> [...] um documento de caráter *normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver* ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7 – grifo nosso).

Nesse sentido, a BNCC esboça preocupação em duas frentes que lhe são essenciais: o desenvolvimento de competências (dez para o documento em geral e dez para cada área específica) e a educação integral. Este último, podemos entender, está ligado ao que chama de “desenvolvimento humano global” (Brasil, 2017, p. 14), pois traz à discussão a ideia de uma sociedade complexificada, com diversos contextos históricos e

culturais com formações distintas, reconhecendo que não há uma via estruturada de aprendizagem nem os mesmos valores de enunciados em territórios diferentes.

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o *desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber"* (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) *e, sobretudo, do que devem "saber fazer"* (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13 – grifo nosso).

Dessa forma, a Educação Física, situada na área das Linguagens, ganha também dez competências específicas no Ensino Fundamental. Essas competências são desdobradas em uma organização bastante particular e complexa do documento que se dividirá em unidades temáticas (compostas por brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventura), objetos de conhecimento e habilidades organizadas em quadros bem extensos. Nesta pesquisa, interessamo-nos mais especificamente pelo texto das habilidades propostas pelo documento do Sesi-SP, o qual será abordado com mais detalhes no capítulo "2.2 Currículo cultural, currículo Sesi-SP e BNCC". Por enquanto, cabe demonstrar que o tema da BNCC não é novo no âmbito do GPEF/FEUSP e recebeu a devida atenção mesmo antes de sua publicação final – seja como temática transversal, como é o caso desta pesquisa, seja como objeto de estudo principal.

Marcos Garcia Neira e Marcílio Souza Júnior (2016) publicam um primeiro estudo, que data sua submissão em junho de 2016, tratando especificamente da Educação Física na BNCC, em uma versão anterior à última publicada em 2017. Iniciando com uma descrição sobre o processo de construção do documento, o artigo demonstra que "[...] a BNCC aponta as práticas corporais como referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física [...]" (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 195), organizando-as em brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. O texto passa por conceitos centrais como cultura, que, "Na perspectiva adotada pela BNCC, cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado [...]" (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 197), assim como cultura corporal, em que toda a rede de significados relacionados às práticas corporais configura

objetos passíveis de estudo nas aulas de Educação Física. Defendendo o que seria ‘a segunda versão’ do documento, analisado e debatido publicamente, o texto assinala:

> No caso da Educação Física, qualquer leitor percebe facilmente que não se trata de uma relação de conteúdos mínimos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas, uma vez que o caráter aberto dos objetivos de aprendizagem simplesmente impossibilita que deles se abstraia um só conhecimento. É importante ressaltar que a não discriminação de conteúdos foi proposital, o que implica na responsabilização dos coletivos docentes com aquilo que será efetivamente ensinado, tendo em vista as singularidades de cada escola (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 199).
>
> No contexto da unidade educacional, a BNCC pode inspirar docentes a selecionarem, dentre os objetivos arrolados, aqueles que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 201).

Em um segundo estudo, que data sua submissão em agosto de 2016, Marcos Garcia Neira, Wilson Alviano Junior e Déberson Ferreira de Almeida (2016) concentram suas análises na ‘terceira versão’ do documento, muito diferente das outras duas. Comentando novamente sobre a constituição e os objetivos de uma primeira e segunda versão da BNCC, o artigo agora cita três etapas de sua construção: a primeira, com a publicação preliminar; a segunda, com uma consulta pública com mais de 12 milhões de contribuições; e, por fim, a última, com a publicação de um novo documento reformulado, significativamente alheio a essas contribuições. Dois momentos, segundo o texto, marcam essa nova reformulação: primeiro, o processo político que o País enfrentou com o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que arvorou ao poder setores ultraconservadores e ainda mais representantes do mercado; e a publicação da Medida Provisória n.º 746 em setembro de 2016, que alterava significativamente o Ensino Médio, agregando justificativas para a retomada do que havia sido publicado. Ainda em defesa da segunda versão da BNCC, o artigo formula uma série de problematizações sobre as supressões realizadas questionando a terceira versão de maneira muito incisiva:

> Sendo compreendida e elaborada nesta perspectiva, a segunda versão da BNCC estabelecia um posicionamento político envolvendo visões de mundo, sociedade, escola e docência contra-hegemônicas. Teria sido esse o elemento causador de tantos incômodos nos setores privilegiados e que ganharam visibilidade nas páginas dos jornais, revistas e na Câmara dos Deputados? (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016, p. 40-41).

Um pouco mais à frente, Marcos Garcia Neira (2018), após experienciar todos os eventos citados, abre seu artigo a partir de um posicionamento crítico muito mais categórico à terceira versão da BNCC:

> Surpreendida pelo golpe político-jurídico de maio de 2016, a população brasileira tem assistido atônita à retirada de seus direitos e à marcha para um regime antidemocrático estimulado por grupos conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso. No bojo dessas ações, em abril de 2017, após seminários estaduais, veio a público a chamada terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Frustrando os setores que clamavam pelo diálogo, o Conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso e, em dezembro daquele ano, aprovou o documento sem alterações significativas, que foi, na sequência, homologado pelo ministro da Educação (Neira, 2018, p. 216).

Dessa vez, concentrado novamente no componente da Educação Física, o autor questiona a elaboração do texto a partir da ideia de 'aprendizagens essenciais', afirma que recupera escritos de décadas passadas, na perspectiva das competências associadas ao trabalho de César Coll e ainda constata a retomada de uma noção tecnocrática associada ao tradicionalismo curricular[7]:

> Como se não bastasse a pretensão de indicar aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens soa um tanto arrogante. Como pode alguém arvorar-se o direito de dizer o que é essencial para o outro saber? (Neira, 2018, p. 217).

Com relação à Educação Física, diferentemente da segunda versão, o autor afirma que os escritos demonstram uma insuficiência em explicar o porquê de o componente estar situado na área das linguagens e qual a concepção de cultura e de cultura corporal que o currículo nacional adota. Nesse sentido, o artigo discute uma série de incoerências em que o documento recai, perpassando pelos argumentos aos quais os escritos recorrem para definir a Educação Física e as práticas corporais (alguns até de caráter essencialista); o tipo de entendimento e interpretação empregados nas práticas corporais; a valorização exacerbada das dimensões cognitivas; e a priorização de algumas práticas corporais em detrimento de outras, ignorando temas como o da justiça curricular.

Em estudo recente, Pedro Xavier Russo Bonetto (2021) analisa o currículo municipal de São Paulo com a BNCC e tece críticas acerca do que chamou de

[7] No próximo capítulo, voltaremos ao tema do tradicional, crítico e pós-crítico no campo científico curricular.

“alinhamento total”, visto que as proposições a que se refere o currículo paulista são até, em algumas passagens, iguais aos enunciados do documento nacional. Se em vários momentos esse alinhamento se mostra flagrante, chama a atenção do autor como eles se mostram paralelos em relação às “aprendizagens essenciais” ou “patamar comum de aprendizagens” (Bonetto, 2021, p. 10). Ao se posicionar perante as “características tecnicistas” (Bonetto, 2021, p. 16) do documento e a suas equiparações, questiona a real necessidade do uso de recursos financeiros e trabalho humano para a publicação de uma simples cópia ou transcrição do texto estatal.

Também com Neira (2023) somos remetidos à discussão sobre a implementação do *Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Educação Física*, pela Secretaria Municipal de São Paulo, como parte do movimento de territorialização dos enunciados da BNCC (2017). A partir de entrevistas narrativas, o estudo se interessa em “compreender como os sujeitos traduzem no contexto da prática a teoria subjacente ao documento curricular quando lhes é apresentada pela instância governamental” (Neira, 2023, p. 2), chamando de paradoxal a maneira como os cursos de formação continuada da rede trataram da perspectiva do currículo cultural – cristalizando seus enunciados, na medida em que estes se propõem em formato flexível. Ao selecionar e analisar as entrevistas dos/as professores/as, o trabalho conclui por afirmar que “a teoria curricular cultural da Educação Física quando apropriada pelo discurso oficial é, em linhas gerais, traduzida na prática como um método de ensino” (Neira, 2023, p. 7), visto que percebe no relato dos/as docentes a prioridade de identificação dos encaminhamentos didático-metodológicos por sobre a funcionalidade de cada um. Em outras palavras, os/as professores/as entrevistados/as se concentram mais em como destacar os encaminhamentos nas situações didáticas do que em estender suas possibilidades.

Sendo assim, não podemos deixar de notar uma tensão quando a perspectiva cultural da Educação Física é enunciada nessa triangulação entre currículo Sesi-SP (2013) e ODMA (2018; 2020), de um lado, e a BNCC (2017), de outro. Não se trata de apontar as impossibilidades, visto que o currículo do Sesi-SP existe por vários meios, mas de prestar atenção ao que foge de tudo isso – necessitamos, na verdade, desconfiar dessas duas afirmações: para que o currículo cultural seja posto em prática, seria necessário desinvestir em uma prática orientada por um currículo de Estado ou por um currículo regente; por outro lado, na mesma situação, para nos concentrarmos em desenvolver habilidades e competências ou expectativas de ensino e aprendizagem predefinidas, deveríamos desinvestir o currículo cultural. Em outras palavras, dizer que o

currículo cultural não pode habitar um currículo regente ou que um currículo regente não pode se utilizar do currículo cultural. Precisamos nos apoiar nem uma terceira argumentação para afirmar que essas vias estão correndo paralelamente nas aulas de Educação Física de todas as escolas, mas que dependem, invariavelmente, de linhas de investimentos do desejo que podem ser cartografadas na prática escolar[8].

Queremos, assim, fugir à *contradição* – o que existem, insistimos, são arranjos de força que geram diferentes investimentos na prática escolar e variados usos de conceitos, perspectivas e teorias no que tange à temática do currículo. Seria simplista afirmar que essas instâncias não podem se cruzar, pois a grande questão é como isso se conecta na prática escolar, no planejamento, nos objetivos do/a professor/a e os efeitos que são produzidos. O problema não é se o currículo cultural e o currículo regente da rede Sesi-SP podem ou não comungar, mas o que isso produz na prática de cada docente no chão da escola.

Logo, quando requisitamos o conceito de contradição, conversamos diretamente com o primeiro platô de Mil Platôs (2011a) que versa sobre o rizoma[9]. Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a, p. 48) alertam: “Não seja uno e nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! [...] A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e…e…e…’”. Tentamos, no que tange à discussão de nosso problema, escapar a um pensamento do múltiplo, desse ou daquele, por entender que este não consegue explorar suficientemente a realidade na qual nos inserimos. Ficaríamos atados ao arborismo de que falam os autores se dependêssemos ‘de um ou de outro’, apontando, infinitamente, suas contradições e caminhando em uma linha muito tênue que, em breve, levar-nos-ia a defender a pureza do currículo cultural ou do currículo Sesi-SP.

Ao contrário, perspectivados pelo rizoma, é preciso assumir que a realidade escolar possui diferentes facetas que comungam em existência, mesmo que isso implique uma desarmonia entre quadros teóricos. As conjunções a que se referem Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a, p. 33), “e…e…e…”, impele-nos a trabalhar de maneira que, atuando por uma outra via possível, “a demarcação não depend[a] aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que comp[onha] as multiplicidades ou conjuntos de intensidades”.

Ao desenvolver minhas aulas na época em que trabalhava na instituição, pude fazer algumas inferências que me localizavam no espaço escolar e me permitiam criar

---

[8] Os conceitos de linhas, desejo e cartografia serão abordados nas seções posteriores.
[9] Mais à frente, trataremos mais demoradamente sobre o rizoma, especialmente no capítulo “Cartografias”.

estratégias de trabalho que transitassem pelas necessidades colocadas. Estratégias essas que passavam por escolhas que geravam resistência – seja ao currículo da rede, ou que tornavam o currículo cultural o próprio fator a se resistir. Em determinados momentos, por exemplo, era preciso diminuir a importância dos sistemas de avaliação ou das próprias expectativas de aprendizagem em favor de uma tematização que enveredasse por caminhos distantes de objetivos definidos de antemão. Por outro lado, em outras circunstâncias, era preciso encerrar de forma mais abrupta uma tematização em nome da quantificação avaliativa ou de uma atividade mais dirigida diante das expectativas de aprendizagem já colocadas. Dessa maneira, conhecer sobre o campo científico e os diferentes currículos do componente permitia-me uma visão mais afunilada para falar ou escrever sobre a prática, de modo que os trabalhos pudessem ser transmutados em outra coisa – às vezes, uma completa fuga de um ou de outro.

Nesse sentido, parece razoável que possamos circunscrever os efeitos dessa relação supracitada na prática dos/as professores/as de Educação Física da educação básica da rede Sesi-SP e a forma como as aulas e os planejamentos tomam caminhos variados por influência dessas questões. Não bastaria que pensássemos que essa é uma questão fácil, que cada qual possui a liberdade de escolher o que prefere para suas aulas. Sabemos que, quando tratamos de currículo, a liberdade não é um conceito simplesmente dado (Silva, 1999), pois a problemática deste é justamente a do controle e da condução: que tipos de identidades se pensa em produzir; quais conhecimentos queremos que circulem; como devemos organizar o espaço, entre outros fatores que não necessariamente ampliam a liberdade de atuação dos/as professores/as e dos/as alunos/as.

Questionamos, com base em uma perspectiva apoiada na filosofia da diferença, o que produzem esses/as docentes em uma instituição tão grande, que atende diferentes públicos e trabalha com múltiplos setores do poder público e privado. Fazer fugir o currículo oficial da instituição, a BNCC, ou o currículo cultural – ou até mesmo todos eles? Quando se resiste ao currículo cultural? Em quais momentos se investe no currículo oficial? Que pressões são enfrentadas? O que é produzido? O que se investe ou desinveste? São algumas das questões que podemos imaginar para quem se encontra intrincado nessas relações e pressionado/a por forças que operam em sentidos dos mais variados e que só uma pesquisa sobre a prática escolar poderá responder.

Assim, anunciamos o problema de pesquisa a partir dessa exposição: quais os efeitos desses entrecruzamentos na prática dos/as professores/as da rede Sesi-SP que

necessitam trabalhar por dentro de um currículo regente de Educação Física que afirma se apoiar no currículo cultural? Utilizamo-nos da ideia de *necessidade* justamente por apresentar uma dubiedade que nos poderá ser útil: por um lado, carrega a ideia de que algo se apresenta como condição, ocupa espaço e não pode ser simplesmente deixado de lado; de outro lado, não cumpre a função de um imperativo que impossibilita uma fuga de antemão, abrindo margem para possíveis desvios.

Da mesma maneira, junto ao nosso método de pesquisa, baseados na cartografia (Deleuze; Guattari, 2011a) e em obras que deslocaram o conceito pensando nas investigações no campo da educação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020; Oliveira; Paraíso, 2012), temos por objetivo analisar os *efeitos* na prática docente da correlação supracitada, visto que uma perspectiva cartográfica se interessa por aquilo que foi produzido em determinado espaço e não se propõe a inferir resultados integrais ou que abarquem plenamente um objeto de estudo.

Nas seções posteriores, trataremos da cartografia de maneira mais demorada, mas, por ora, convém dizer que o conceito é pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a) como uma forma de explicar o funcionamento das linhas do desejo que constituem as subjetividades circulantes. Optamos pelo uso da cartografia como método em virtude de dois motivos principais: primeiro, porque os trabalhos que se utilizam dela na educação permitem-nos observar escritos com uma ampla rigorosidade e que, ao mesmo tempo, podem se utilizar de muitas outras formas de pesquisa que não apenas as tradicionalmente conhecidas, conferindo validação a diferentes configurações de pensamento; e, segundo, porque a cartografia considera a maleabilidade do processo de pesquisa, visto que sua construção é radicalmente contextual e, nesse sentido, pode ser pensada somente com as provisões de um campo em específico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020).

Assim, apoiamo-nos nos textos já citados e também nos escritos de Suely Rolnik (2016), seguindo, a partir de nossa leitura, alguns “aspectos” da cartografia elencados pela autora para irmos a campo. Damos um destaque particular a essa obra porque nosso intento de pesquisa está muito próximo do que foi realizado pela pesquisadora. Nesse sentido, nosso plano geral pode ser lido em algumas de suas passagens:

> [...] tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se

> fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago (Rolnik, 2016, p. 23).

Alheios a um movimento de representação da cartografia, visto que ela só se constitui ao acontecer, tratamos de estabelecer aqui alguns pontos de comum acordo entre leitores/as e pesquisadores/as – uma vez que queremos evitar que o/a leitor/a se perca no que foi feito e comece a se questionar sobre a necessidade disso ou de aquilo ser abordado no trabalho. O primeiro desses pontos é a construção de um método que nos dará fundamentação para o estudo da prática. O segundo é a permanência em campo em uma escola da mesma rede. Por fim, o terceiro trata da cartografia do território, que não corresponde unicamente ao momento de observação e pesquisa das aulas, mas a conversas com o/a docente responsável, seus ambientes, alegrias e angústias, fala dos/as alunos/as e assim por diante. Nosso intuito com a cartografia não é moralizar ou anunciar o verdadeiro diante da simulação; ao contrário, queremos conhecer o funcionamento desses entrecruzamentos e o que podem produzir em matéria de investimentos e de fugas. “Como isso funciona? Eis a única questão” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 239).

É importante mencionar que o trabalho com os/as professores/as deu-se na escola, ou seja, em nossa imersão e observação dos contextos. Visto que os/as professores/as que adentram na rede participam de cursos de formação, recebem o material didático e acompanhamento da coordenação, não há necessidade de que tenhamos restrições para além de ser docente da rede Sesi-SP. Todos/as os/as professores/as de Educação Física possuem contato com o currículo cultural, da mesma maneira que são apresentados às expectativas de ensino e aprendizagem e aos documentos orientadores. Assim, também, independentemente de quanto tempo o/a docente trabalha na rede, isso só nos mostrará perspectivas diferentes sobre nosso objeto. Cartografamos a prática de dois/duas professores/as, durante seis meses, o que nos trouxe elementos suficientes para pensar essas relações de forma mais aprofundada.

Assim, a primeira justificativa para este estudo reside no fato de que ainda são raros os trabalhos que investigam o que acontece quando a teoria curricular cultural da Educação Física é apropriada pelos enunciados de um currículo regente oficial – nesse caso, o currículo da rede Sesi-SP. Em revisão, encontramos a tese de Maria Emília de Lima (2015) que versa sobre a etnografia da prática de um professor da rede municipal de São Paulo, após passar pelas formações do currículo do município que adota a

perspectiva cultural da Educação Física. A pesquisadora, que foi também formadora, propôs-se a analisar a prática do professor após o curso no intuito de rastrear suas significações acerca do currículo cultural, ou seja, como o professor a colocaria em ação, depois de tomar contato com a proposta. Ao etnografar sua prática, a pesquisadora constatou que o que se produziam eram entrelaçamentos complexos que variavam a depender dos jogos de força aos quais eram submetidos: em alguns momentos, percebia-se o currículo cultural em ação; em outros, questões que envolviam a formação inicial, a formação esportiva do docente ou sua própria relação com a escola, intervinham nos enlaces e desenlaces da trama das aulas. Como propôs a autora, "é lícito afirmar que o educador significou o currículo em ação a partir dos processos de incorporação, recontextualização e negociação de sentidos e significados" (Lima, 2015, p. 168). Seria pertinente, ao nosso modo, estender esses questionamentos a outros currículos, redes e instituições.

Em segundo lugar, como vínhamos explicitando, trata-se de um trabalho que distribuiu os problemas, seus objetos de pesquisa e ferramentas por um espaço aberto e não distribuiu os espaços aos problemas já restritos[10] (por exemplo, comprovou os problemas na prática, representou o objeto, confinou o/a professor/a à quadra ou o currículo ao documento etc.). Ao indicarmos a particularidade de cada intervenção, produzimos conexões entre os entrecruzamentos construídos. Nesse sentido, nossa "subordinação [é] ao trajeto e não ao ponto" (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 53). Daí a importância da cartografia para uma pesquisa que envolva o currículo e de uma pesquisa sobre currículo em que o foco recaia sobre as relações da produção do desejo.

A terceira está justamente nos nós que essas relações apresentam: o currículo cultural e sua utilização em uma proposta oficial que se aproxima das proposições da BNCC. Entendemos que, se em algum momento, julgou-se organizar uma relação menos indefinida sobre o componente curricular da Educação Física, como afirmam os documentos da rede (Sesi-SP, 2013), os pontos levantados até aqui nos levaram a explorar alguns entrecruzamentos. Questionamos a respeito de como os/as

[10] Ao construir o tratado nômade e explicar sobre a 'máquina de guerra' – um exterior ao Estado que tem a guerra como um esconjurador do aparelho estatal –, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012a, p. 54) explicam a forma de organização dos trajetos nômades, levando-nos a pensar um formato de organização do trajeto da pesquisa na maneira como justificamos no texto: "[...] por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos costumeiros, não tem a função do caminho sedentário, que consiste em *distribuir aos homens um espaço fechado*, atribuindo a cada um sua parte, e regulando a comunicação entre as partes. O trajeto nômade faz o contrário, *distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto,* indefinido, não comunicante".

professores/as que atuam na rede Sesi-SP percebem essas relações e o que produzem a partir disso.

O estudo é válido também, e eis nossa quarta justificativa, porque apresenta um paralelo importante com relação ao que Mário Luiz Ferrari Nunes (2011) chamou de Ben 10: os/as professores/as egressos/as dos cursos de formação inicial em Educação Física que precisam assumir diferentes formatos de trabalho para conseguirem se adequar ao mercado supervolátil. Nesse sentido, o currículo cultural transmutado em proposta oficial resguardada pela legislação educacional dá conta de suplementar essa relação fragmentária que a formação inicial apresenta em grande parte dos cursos oferecidos, como afirmou Marcos Garcia Neira (2009). Isso, temos por hipótese, pode implicar diferentes situações, por exemplo, a polifonia com relação ao currículo cultural ou o componente curricular da Educação Física; ou então o abandono de uma escrita-currículo (Bonetto; Neira, 2019) compromissada com os problemas imanentes da sala de aula e o consequentemente investimento à subordinação dos segmentos rígidos das propostas curriculares baseadas, em seu âmago, nas necessidades do mercado contemporâneo.

Na esteira dessa argumentação, a quinta e última justificativa se dá paralela ao círculo já bastante conhecido a que a Educação Física escolar é remetida historicamente. Como propõe Marcos Garcia Neira (2009, p. 119), haveria um “choque de realidade” quando o professor recém-formado adentra a escola causado pelo currículo da formação inicial que apresenta diferentes concepções de Educação Física em uma torrencial acrítica de conteúdos que impede um aprofundamento mais demorado para melhor identificação dos investimentos de cada perspectiva curricular – o que levaria os/as egressos/as a culparem-se constantemente por seus “fracassos” na escola. Da mesma maneira, a situação tende a ser muito parecida quando concepções distintas de sociedade, vida e trabalho se encontram em documentações normativas que constroem caminhos obrigatórios para os/as professores/as de Educação Física, iniciantes na carreira ou não. É como se um novo monstro, assim como o Frankenstein da formação (Nunes, 2011; 2016), fosse construído e estivesse ligado diretamente à formação de centenas de crianças e adolescentes da educação básica.

Finalizamos, assim, nossa introdução e convidamos o leitor à imersão nas seções e capítulos posteriores. Como forma de organização desta tese, fizemos uma breve apresentação do que cada um imaginou cumprir para construção de nosso arquétipo conceitual. No primeiro capítulo, intitulado *Territórios e currículos: três tarefas*, lançamos mão daquilo que é um ponto crucial para nossa empreitada e que pretendemos explorar

suas extensões: nossas três tarefas para pesquisar o currículo. Inspirados pelas quatro tarefas da esquizoanálise (Deleuze; Guattari, 2011b), pelas 21 virtualidades do currículo cultural (Bonetto, 2021) e pelas 19 pistas da aprendizagem (Vieira, 2020), enfatizamos a importância do capítulo no que tange à construção do método, pois este abarca a criação do quadro teórico e a leitura dos documentos que julgamos necessários às tarefas que desenvolvemos.

Seu desenvolvimento se dá a partir de duas outras seções. A primeira, *Currículo cultural: dois problemas,* busca justamente fundamentar as três tarefas que embasam nossa visão para a temática do currículo e justificá-las a partir do que chama de problema da identidade e o problema da diferença. Mais à frente, em *Currículo Cultural, Currículo Sesi-SP e BNCC*, segunda seção*,* fazemos uma primeira leitura focada nos temas que mais nos interessam apresentados nos materiais da rede. É aqui que o currículo regente do Sesi-SP e suas ODMA se encontram de maneira paralela à BNCC. Finalizamos, deixando em aberto novas leituras (mais aprofundadas ou de outros documentos) no decorrer da cartografia da prática com os/as docentes da rede. No terceiro capítulo que envolve as *Cartografias*, fundamentamos o método. Na segunda seção, descrevemos parte do movimento para entrar em *Contato com professores e escola*, aproveitando para apresentá-los/as, visto que estiveram conosco em grande parte da pesquisa.

Todos culminam no momento de acompanhamento da prática escolar que corresponde à segunda parte desta tese, iniciada no quarto capítulo, *Cartografias espiraladas*. Nele, acompanhamos os/as professores/as 2 e 3 em suas aulas na rede Sesi-SP. A fim de cartografar as linhas de investimento que se cruzam a partir dessa prática que envolve o currículo substantivo, currículo regente, currículo cultural, vivência dos/as professores/as, entre outros, buscamos descrever, enfim, o que chamamos de *Efeitos curriculares*, no quinto capítulo. Operamos com a escrita desses efeitos já no quarto capítulo, no entanto, no quinto, realizamos uma redação destacada de cada um dos nove efeitos que pudemos mapear, como alternativa para evidenciá-los ainda mais. Finalizamos a tese sem o intento de esgotar a discussão, visto que toda a nossa construção teórica é cartográfica e toda cartografia é uma invenção condicional (Rolnik, 2016).

2. TERRITÓRIOS E CURRÍCULOS: TRÊS TAREFAS

> Uma caixa de lápis de cor. As normas curriculares oficiais. Aquele banco escolar. O caminho da escola. O prédio. Um professor ou uma professora, claro. Mais professores e mais professoras. Um livro didático. O recreio, principalmente o recreio. Treze de setembro de mil novecentos e sessenta e dois, nove horas e cinco minutos da manhã. A paixão do verão de quarenta e dois. A prova e o exame. E a cola, sem dúvida. O feriado. E sobretudo as férias. A chatice daquela matéria e daquele professor. Ou de todos. O tédio generalizado. A educação física. E o futebol. Tudo o que se faz às escondidas (o verdadeiro currículo oculto?). Os segredos. As cliques e as claques. A reprovação. O primeiro lugar, talvez. Os boletins, as notas, os pareceres descritivos. Os conselhos de classe. Os corredores. E, sobretudo, o que se passa e o que se diz nos corredores. E eu no meio de tudo isso. A merenda. A pasta. A mochila. Cadernos. Lápis, borracha, régua. As aulas de biologia. As aulas de matemática. As aulas de português. As aulas todas! O Hino Nacional. O dia da bandeira. A marcha do sete de setembro. A aula de religião. Os atos sexuais. As fantasias também. Os coleguinhas todos. E o amigo inseparável e a amiga do coração. A ascensão de um presidente. A queda de um presidente. Os exercícios de matemática. Os números relativos e as equações. As proporções e as porcentagens. As redações de português. As datas e os personagens da história pátria. As partes do corpo do humano. Os substantivos concretos e os substantivos abstratos. E as línguas todas que não aprendemos. As conversas laterais durante as aulas. Os castigos. As humilhações. Os medos. As alegrias também. Aquela paixão de professora. A paixão por aquela professora. Corpos de todo tipo. Humanos. Animais. Animados. Inanimados. Institucionais. Linguísticos. Uma mistura variada. Ao infinito (Silva, 2002, p. 55).

O excerto nos parece característico daquilo que escrevemos e pesquisamos: sobre como a escola, o currículo, aqueles/as envolvidos/as nessas produções, habitam um campo bastante complexo de correlações que adentram e alastram seus efeitos umas por sobre as outras. Para nós, a questão curricular é muito cara, visto que lidamos com, ao menos, três perspectivas diferentes ao longo da pesquisa – o currículo como "percurso", ou o que poderíamos chamar de currículo substantivo[11]; o currículo como documento curricular; e o currículo como campo científico. Como cada qual se distingue da outra, não podem responder aos mesmos problemas, apesar de estarem ligadas, todas, aos problemas escolares. O currículo como percurso ou substantivo, por exemplo, está ligado ao que envolve a experiência escolar diretamente, como o trabalho na quadra, na biblioteca, na sala de aula, de vídeo etc., e suas implicações; por sua vez, o documento

[11] Stuart Hall (1997), utilizando-se dos escritos de Paul Du Gay, menciona os impactos da maneira como pretende olhar para a cultura em dois aspectos: substantivos, ao citar, por exemplo, as transformações no cotidiano, a economia ou a indústria; e o epistemológico, para aludir às nossas compreensões, enunciados, ciências, e teorias sobre as coisas do mundo. Quando, nesta tese, referimos a aspectos "substantivos e epistemológicos", o que fazemos é um deslocamento dessa discussão de Stuart Hall (1997) para o campo curricular, utilizando-nos, principalmente, de "currículo substantivo" e "currículo epistemológico". Encontram-se discussões parecidas em Ivor Goodson (1995) e Rubens Antonio Gurgel Vieira (2020).

curricular pode envolver muitas outras coisas em âmbito epistemológico ou organizacional (como um projeto político pedagógico, um regimento interno, apostilas, materiais de uma rede de ensino ou documentos federais, como a Base Nacional Comum Curricular); e, por fim, seu campo científico, ligado ao eixo teórico que embasa um desenvolvimento substantivo ou uma construção documental, divididos nos trabalhos de Silva (2017) ou Lopes e Macedo (2011) em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Não se trata de separar ou traçar uma reta entre eles – estão ligados e podemos reconhecer maior ou menor influência de uns ou de outros em determinado recorte espaçotemporal, pois não há, nesse caso, uma identidade alheia aos outros. Tomemos por exemplo uma ficção: ao pensar em uma escola que ainda não possua um projeto político pedagógico (um documento curricular), mas que é sempre identificada por seus índices de violência, tanto dos/as alunos/as (contra eles/as próprios/as ou funcionários/as da escola) quanto dos pais e mães com relação aos funcionários do local, como deveríamos imaginar que esse projeto seria idealizado? Com base no percurso escolar (currículo substantivo), poderiam entrar em confronto posicionamentos que defendem uma postura de interdição, vigilância e punição mais rigorosa – que muitas vezes evoca certo saudosismo de um suposto passado quando a escola não sofria com esses problemas –, com posições mais alinhadas ao entendimento das demandas daquele público em relação ao que vem gerando um tipo específico de respostas às práticas atuais (campo científico).

Podemos afirmar essas diferenciações a partir de textos como de Ivor Goodson (1995) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), de quem associamos algumas perspectivas. Em primeiro lugar, Ivor Goodson (1995) faz um esforço de diferenciação para falar de possibilidades de currículo, mencionando um “currículo escrito” (p. 17), uma definição “pré-ativa” (p. 18), e um “currículo como fato” (p. 19), diferentes de um “currículo como prática” (p. 19). Isso nos permite entender justamente que os campos de estudo precisam ser delimitados, ou seja, que um currículo escrito, ou, então, um documento, não corresponde necessariamente àquilo que se desenvolve em um currículo na prática, ou substantivo.

Por outro lado, baseamo-nos em Tomaz Tadeu da Silva (1999) para falar sobre o campo científico curricular a partir de três grandes diferenciações: o que chama de teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica. Interessa-nos, para estas, como divisões mais complexas, lançar mão de uma atenção um pouco mais aprofundada, visto que

formarão uma ponte importante para chegarmos ao currículo cultural e ao nosso primeiro argumento central.

A chamada teoria tradicional está ligada aos movimentos iniciais do que se entende como uma produção curricular efetiva, ou seja, quando o termo currículo passa a "designar um campo especializado de estudo" (Silva, 1999, p. 21-22), concentrado em debater as questões de organização, planejamento, metas, projetos e suas relações com a sociedade. Esse é um destaque importante porque a primeira obra que Tomaz Tadeu Silva (1999, p. 22) aborda é a de John Franklin Bobbit, intitulada *The curriculum*, publicada em 1918, tempo de "crescente industrialização e urbanização". Interessam-nos as relações com o novo mundo do trabalho que cumpriam essas teorias.

> Bobbit propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados [...]. O modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era "eficiência" (Silva, 2017, p. 22-23).

Com base em princípios da administração de empresas, são realizadas investidas que associam a organização escolar a organizações empresariais. Os conhecimentos (conteúdos) são, de certa forma, restritos aos necessários para o resultado esperado (o trabalhador que realize satisfatoriamente sua tarefa), noções de leitura e escrita, de matemática, disciplinas, divisão por compartimentos. Por outro lado, do ponto de vista organizacional, são aprendidas as questões do tempo, dos locais, dos acessos permitidos, dos que podem ou não se relacionar (ou como devem falar).

É certo que, com a proliferação de movimentos, principalmente a partir dos anos 1960, como ainda mostra o autor, o desenvolvimento tecnológico, a facilitação ao acesso à informação e a circulação de novos conhecimentos, abalaram uma organização curricular tradicional, fazendo-a entrar em embates com perspectivas que, apesar de suas diferenças, foram incorporadas sob o nome de teorias críticas. Estas possuem por base o argumento de que as relações desiguais são engendradas pelo capitalismo da época – industrializado, menos tecnológico e não virtual.

Assim como a teoria tradicional, encontram-se aqui diversas publicações, de diferentes perspectivas, mas que desenvolvem escritos a partir de pressupostos parecidos, apesar de conclusões e concentrações variadas – preocupações com a

ideologia, organização curricular, escola e mídia, instituições sociais, todos problemas caros à teoria crítica de currículo. A questão central: um currículo que é organizado a partir dos moldes de uma sociedade capitalista industrializada só pode ser um mecanismo de reprodução dessa mesma sociedade. É a partir da escola que aqueles/as que devem trabalhar e silenciar, aprendem sobre suas funções futuras.

> As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 1999, p. 30).

Os trabalhos de autores brasileiros como Antonio Flávio Barbosa Moreira (e o próprio Tomaz Tadeu da Silva em obras mais antigas), Paulo Freire, e estadunidenses como Michel Apple e Henry Giroux, entre muitos/as outros/as, formam uma linha de frente importante para a constituição do campo de estudos curriculares, não apenas de uma perspectiva crítica. É inegável, por exemplo, a contribuição de parte desses autores para o campo dos Estudos Culturais – que inicia tendo por base os trabalhos de Marx e Althusser, até agregar os debates pós-estruturalistas (Hall, 2003). Definições de Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (1994) como "[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural" (p. 7), ou "o currículo é uma área contestada, é uma arena política" (p. 21), levam-nos a considerar a importância das teorias críticas para o campo curricular, assim como da Educação Física, visto que clássicos da área se apoiam nesses escritos para desenvolver suas perspectivas. Um pouco mais à frente retornaremos a eles. É necessário ressaltar que esses textos e a teoria crítica são tributários de perspectivas de sujeito, poder e sociedade nas quais se lê com desconfiança a partir de nosso quadro teórico. Para exemplificar, utilizamo-nos de um excerto de Michel Apple (1994, p. 42) em um texto basilar que, como indica o título, repensa *Ideologia e currículo*:

> Evidentemente, nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.

Em uma leitura mais apressada, é possível que se confundam esse modo de organizar a escrita e os conceitos com a própria perspectiva do currículo cultural da Educação Física. Isso não acontece à toa, visto que algumas definições, como a de 'cultura', se não aprofundadas e tomadas ao pé da letra, remetem à impressão de que se fundamentam nos mesmos arcabouços teóricos que a 'cultura' de perspectiva pós-estruturalista.

Nesse sentido, sem desconsiderar a perspectiva crítica, algumas novas concepções no campo curricular são desenvolvidas e correspondem a uma incorporação que pôde ser chamada de teorias pós-críticas do currículo. É importante notar que é muito difícil cravar uma data de nascimento dessas teorias, visto que elas não correspondem a um campo unificado de criação – suas demandas partem de campos variados, com visões diferentes e, muitas vezes, até mesmo conflituosas. A questão é que esses novos quadros teóricos não conseguem se encaixar no tradicionalismo ou no criticismo, forçando uma rota alternativa que não seja dependente de um ou outro.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) menciona vários trabalhos e quadros teóricos que comporiam as teorias pós-críticas sobre o currículo: o multiculturalismo crítico; o debate de gênero e o feminismo; as narrativas étnicas e raciais; a teoria *queer*; o pós-modernismo; o pós-colonialismo; os estudos culturais; e o chamado pós-estruturalismo. Vê-se que as teorias pós-críticas possuem um arsenal conceitual expandido e lançam seus olhares para problemas diferenciados a depender da força de cada perspectiva. Textos associados ao pós-colonialismo terão uma via de discussão muito mais forte acerca do papel de dominação de alguns grupos privilegiados sobre a etnia, do que as teorias *queer*, que focarão seus discursos nos problemas de orientação sexual, gênero, de identidade, nas discriminações de diferentes tipos, ligados ao sexo e à sexualidade[12].

É importante pontuar que, dentro dessas perspectivas, que chamamos de pós-críticas com relação aos estudos curriculares, existem fortes vertentes que se unem mais facilmente ao pensamento de Foucault e ao das filosofias da diferença[13] que, por

---

[12] Não temos por intuito esgotar a definição de nenhum dos campos, buscamos apenas exemplificar os argumentos.

[13] Destacamos esses autores porque mesmo a nomenclatura "filosofia da diferença" (ou também chamado pós-estruturalismo) possui dificuldade de significação: seus escritos são os mais diversos e se apoiam em campos que nem sempre estabelecem uma comunicação tão aligeirada. Um ponto em comum, se podemos assim chamar, era a aposta na diferença, no princípio da multiplicidade e não mais no que converge ou na força dos grandes conjuntos, como aponta Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (2017). Quando citamos o

outro lado, apoiam-se, por exemplo, no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Assim também relata Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (2020, p. 415): “Penso que estamos em um momento de transição, nas teorizações do campo do currículo, entre a ideia de contexto, pertencimento e identidade cultural para a ideia de plano, diferimento e singularizações sem sujeito”. O que não nos leva a afirmar, certamente, que exista uma linha divisória entre essas duas dimensões.

Nesse sentido, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, importantes intelectuais brasileiras no campo curricular, possuem textos localizados nesse território que poderíamos chamar de culturalista, oferecendo definições curriculares muito alinhadas aos conceitos para os quais Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (2020) chama a atenção anteriormente. Em obra do início dos anos 2000, mencionam que “[...] a marca do campo do currículo no Brasil nos anos 1990 é o *hibridismo* [...] um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições” (Lopes; Macedo, 2002, p. 47 – grifo nosso); um pouco mais à frente, demonstram o apontamento de seus estudos: “[...] a principal tendência do campo é a valorização de uma certa discussão de *cultura*” (Lopes; Macedo, p. 49, – grifo nosso).

Alguns anos depois, Elizabeth Macedo (2006, p. 289 – grifo nosso), em artigo solo, convoca uma definição de currículo influenciada pelo pós-colonialismo:

> Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como *híbridos culturais*, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os *discursos* da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também *híbridos* em suas próprias constituições.

Ainda em obra posterior, com o intuito de perpassar pela história do que conceituam como “currículo”, em diferentes conceitos caros ao campo, como ‘conhecimento’ e ‘planejamento’, também se valem de uma noção específica de sentido, atrelada, novamente, ao culturalismo[14], no que tange à definição de cultura como disputa de significados: “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para *acordos sobre os sentidos* de tal

---

culturalismo ou a filosofia da diferença, não recorremos às afirmações dos próprios autores sobre estarem localizados em campos teóricos distintos, remetemo-nos apenas à utilização de seu pensamento.

[14] Com a utilização do termo culturalismo, queremos nos referir unicamente às perspectivas teóricas que levam em consideração a centralidade da cultura – principalmente os estudos e textos advindos e/ou tributários dos estudos culturais, em especial a partir dos escritos de Stuart Hall.

termo, sempre parciais e localizados historicamente" (Lopes; Macedo, 2011, p. 19 – grifo nosso).

É nesse campo dito pós-crítico de perspectiva culturalista que Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2006; 2009) iniciam o alicerce da maior parte de seus escritos sobre a área científica curricular da Educação Física. Seguindo pela mesma linha de Tomaz Tadeu da Silva (1999), separa-se em currículo tradicional, crítico e pós-crítico um olhar para a prática do componente, principalmente na escola. Chamando de 'currículo' uma prática organizada a partir de pressupostos específicos, conhecimentos científicos e com objetivos bem delimitados, chegam à seguinte classificação: 1) teorias tradicionais: currículo ginástico, esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e saudável; 2) teorias críticas: currículo crítico-superador e crítico-emancipatório; e, por fim, 3) teorias pós-críticas: currículo cultural (ou currículo culturalmente orientado) (Neira; Nunes, 2009).

Trabalhamos neste texto com análises sobre o currículo cultural da Educação Física, no entanto localizamo-nos, para a construção do nosso quadro teórico, em outra dobra citada do pós-crítico e nos inspiramos no movimento de Tomaz Tadeu da Silva – que, poderíamos dizer, experiencia três momentos em sua obra sobre currículo, valendo-se de uma perspectiva muito mais crítica na década de 1990, por exemplo, em seu trabalho com Antônio Flávio Barbosa Moreira (Moreira; Silva, 1994); assumindo uma perspectiva pós-crítica pouco antes do início dos anos 2000, como citado anteriormente (Silva, 1999), muito influenciado pelo culturalismo e pelos trabalhos de Michel Foucault; e, finalmente, uma última virada de chave quando é agenciado pela filosofia do desejo, ou das intensidades, com Deleuze, Spinoza e outros/as autores/as (Silva, 2002). Aqui o teórico passa a questionar aquilo que chamamos de currículo, mas vai além: inquire a própria ideia de currículo, afirmando que mais do que escrever sobre o que é o currículo, sobre o que ele pretende, precisaríamos, daqui pra frente, concentrarmo-nos na maneira como isso que chamamos de currículo afeta os corpos-da-educação que o habitam. Borram-se, de forma contundente, as linhas contornáveis do termo.

> Isso muda tudo no currículo e na pedagogia. Mudam as perguntas e mudam as respostas. Muda o problema. Não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando, considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo. Nem quais os sujeitos ou as subjetividades que se formam ou desenvolvem por meio de um currículo. Somem o sujeito e o objeto. Nada disso importa. Como problema, bem entendido. Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo – o do saber-objeto ou o do educando-sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são

> feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento (Silva, 2002, p. 54-55).

Clermont Gauthier (2002), na mesma linha, também influenciado pelos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe uma espécie de esquizoanálise do currículo, investindo em duas tarefas possíveis (nitidamente apoiado nas quatro tarefas da esquizoanálise propostas em *O anti-Édipo*): a primeira, destrutiva "dos conjuntos unificadores" (Gauthier, 2002, p. 150), preocupada em desmontar os sistemas de produção de identidades estáveis sobre o que é ser criança, o que é a escola, como se aprende, entre outros. Por outro lado, propõe a tarefa positiva da esquizoanálise do currículo que estaria ligada a "imaginar [...] índices de desterritorialização e linhas de fuga" (Gauthier, 2002, p. 150), possíveis de efetuar novas maneiras de se fazer educação. Nesse sentido, precisa também investir em outras definições, muito mais ligadas à produção do desejo, focadas na maquinação dos agenciamentos.

> A essa primeira concepção de um objeto podemos opor uma segunda. Em vez de pensar em termos de gênero e de espécie, inverteríamos essa concepção e provocaríamos uma explosão do objeto, ao concebê-lo como uma multiplicidade de agenciamentos possíveis. Trocaríamos, assim, as competências pelas *performances*. Nesse caso, entretanto, não falaríamos mais de currículo, mas de agenciamentos curriculares. A forma, feita de contornos bem delimitados, cederia lugar aos diversos agenciamentos do objeto. Do objeto ou do ser do currículo passaríamos a um devir-x do currículo. A questão não seria mais a de saber se esse ou aquele problema está dentro do domínio do currículo ou não, mas, antes de experimentar no currículo, de experimentar com o currículo, de fazê-lo entrar em novos agenciamentos, sem procurar conformá-lo a uma definição prévia. O novo agenciamento assim obtido não passaria de mais uma parte, de mais um rizoma (Gauthier, 2002, p. 144).

Esse é também o campo que ocupa Sandra Mara Corazza, importante estudiosa brasileira da educação e do currículo. É no campo pós-crítico das filosofias da diferença que ela também lança o questionamento, "O que é realmente currículo quando você diz o currículo?" (Corazza, 2006, p. 65). Em uma escrita que se efetua em rizoma, de frases curtas e parágrafos longos, associa o currículo a diferentes noções e a relação que produz com o desejo nos chama a atenção em variados pontos:

> Sempre os fluxos fugindo. [...] Cada sociedade produz um. Cada um produz currículo. Tipos gerais: mais do que representações de uma

> sociedade. Há uma história universal do currículo. Produção desejante. Relações entre desejo e poder (Corazza, 2002, p. 65).

Sua estratégia de escrita é menos contornável; associa-se, justamente, ao que o próprio currículo agencia – movimentos, territórios, molecularidades. Por essa razão, seu texto parece atravancado. Nesse sentido, aproveita-se também do questionamento de *O anti-Édipo* (Deleuze; Guattari, 2011b) para dar vazão ao seu texto: "De que tipo é a máquina curricular? [...] Técnica: prolongam a força. Social: humanos: peças. Abstrata: o desejo. – Quais seus usos? Única questão. Conexões com as máquinas desejantes" (Corazza, 2006, p. 66). E continua: "Currículo territorializante? Ele perscruta e proclama asperamente: – Em mim, só o desejo e o social" (p. 67).

Também Daniel Lins (2005), sem citar especificamente o currículo, aproxima-nos daquilo que chama de pedagogia rizomática, insiste na possibilidade de pensarmos a partir de uma ciência nômade, e não somente a partir das ciências régias ou exatas em educação. Nesse sentido, a escola e o currículo não contornam os afetos, não fixam um estrato demasiadamente rígido por sobre a racionalidade, mas, ao contrário, abrem inúmeros territórios, exploram-nos a depender das necessidades contextuais. Recusando esse lugar de poder, afirma que: "[...] no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se *sabores* porque permitem as inteligências, às crianças, aceder a um universo outro [...]" (Lins, 2005, p. 1230).

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, em texto mais recente (Amorim, 2020), teoriza sobre a impossibilidade de construir um contorno curricular, o que o leva a mencionar uma espécie de subjetividade curricular – algo que "Vive[ria] dobrado infinitamente" (Amorim, 2020, p. 413). Tais dobras parecem formar uma referência às linhas do desejo que se cruzam nos territórios abertos pela escola, por uma aula ou disciplina, desviando, entrando em disputa, endurecendo ou fugindo, constituindo uma subjetividade curricular pouco identificada por uma forma ou por um corpo humano – como costumamos reconhecer –, mas constituída pelo jogo de forças de um agenciamento em específico, coletivo, informe, "Um currículo diagramático de forças, decepção da busca da interpretação objetiva" (Amorim, 2020, p. 415).

Seja qual for o formato ou a perspectiva teórica, argumentamos que o currículo é, primeiramente, uma produção do desejo – um investimento do desejo, da forma como este foi teorizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011b). Isso é diferente de afirmar que o currículo faz com que o desejo funcione, ou que aqueles/as submetidos/as ao currículo tenham seus desejos movimentados em diversas direções como forma de

querer o que lhes falta. Afirmamos que o currículo, sua enunciação, realidade e existência (substantiva, documental ou teórica), só pode existir sendo investido pelo desejo – e que este último é também condicionado pelos pressupostos daquele. Ao imaginar uma prática orientada por uma teoria pós-crítica, como o currículo cultural da Educação Física, somos, invariavelmente, submetidos a paralelas de mão dupla: por uma via, investe-se em uma prática orientada em certas circunstâncias; por outra, o desejo é também circundado a produzir e ser produzido dentro de certas enunciações, de uma linguagem específica e de práticas conhecidas que tendem a não se assemelhar com outras – o que não impede que diferentes enunciados se entrecruzem ou que até mesmo práticas que, em teoria, não se assemelham, passem a fazer parte de uma mesma experiência. Em outras palavras, produzem-se conjuntos mais rígidos de investimento do desejo, mas que, certamente, não capturam os diversificados graus de liberdade em seus funcionamentos.

O desejo é um conceito central nessa filosofia e aparece com grande destaque na obra que inaugura a parceria, *O anti-Édipo* (2011b). Seu problema principal se coloca de início e leva pouco mais de quinhentas páginas para ser desenvolvido em várias consequências: “O registro do desejo passaria pelos termos edipianos?” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 27). E continuam: “Ou não seria Édipo uma exigência ou uma consequência de reprodução social, enquanto esta pretende domesticar uma matéria e uma forma genealógicas que lhe escapam por todos os lados?” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 27). O problema nessa obra está em liberar o desejo de sua repressão, pois veem na psicanálise uma relação de domesticação do desejo, de sistematização e adequação ao social. De outra maneira, querem entender o desejo como produção, não como um conceito que expressa um sentimento de querência do que não se tem, idealizador, representativo, mas, sim, como algo que produz e é produzido em vias paralelas. O desejo, nessa perspectiva, é maquinação.

> Porque, de fato, desde que nos colocam no Édipo, desde que nos comparam com Édipo, tudo se resolve, suprimindo-se a única relação autêntica que era a de produção. A grande descoberta da psicanálise foi a da produção desejante, a das produções do inconsciente. Mas, com Édipo, essa descoberta foi logo ocultada por um novo idealismo; substituiu-se o inconsciente como fábrica por um teatro antigo; substituíram-se as unidades de produção do inconsciente pela representação; substituiu-se o inconsciente produtivo por um inconsciente que podia tão somente exprimir-se (o mito, a tragédia, o sonho…) (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 40).

A maquinação advém de uma construção teórica que defende a existência de máquinas em todos os aspectos da nossa vida: corpo físico, organismos, objetos, materiais – todos são máquinas que se maquinam e fazem maquinação. São, nesse sentido, produtoras, visto que a função de uma máquina é produzir, fazer algo. É nessa produção que o desejo está intrincado – "O desejo faz correr, flui e corta" (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 16). Sua característica produtiva é o que nos interessa, pois é daí que poderemos afirmar sua centralidade nessa discussão: o desejo é o principal produtor do real de nossa realidade entendível, seja ela qual for – "Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade" (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 43). Exclamam: o desejo não pode ser confundido com sinônimo de "querer", "falta de um algo", porque está ligado à potência, à afirmação. O desejo é um investimento e é a partir desses investimentos fundamentais, dessas maquinações por toda parte, que uma realidade é produzida, ou seja, desejada. Desejo é produção: desejar é produzir, acoplar, cortar. Produzimos *realidade* (que pode ser substituída por outros substantivos ou verbos) com investimento de desejo e com uma organização específica de corte dos fluxos maquínicos.

Por exemplo, uma quadra, algumas cordas. Movimento maquínico de rotação – fluxo de madeira que é cortado pela mão; fluxo de corda em velocidade que é cortado algumas vezes pelas pernas que fazem o salto; fluxo de pés cortados pelo cimentado; e assim por diante. No entanto, eis que a fila se forma. Atividades do desejo – inconsciente produtor em que não há falta, mas transbordação em potência ao pular; investimento pré-consciente de interesse em ganhar, pular mais vezes, mostrar que é resistente, ou apenas compartilhar o momento com o/a colega. Isso nos mostra, primeiro, a diferença das maquinações – diferença de seus agrupamentos entre fluxos-cortes (pés, mãos e cordas) e do desejo que é investido nesses fluxos. Também mostra que o desejo é produção, mas só funciona maquinado. Não se pula corda se não há, pelo menos, um significante. Percebe-se na imagem como tudo é organizado para conter essa produção, indicá-la: o cone que marca a fila, as paredes, as grades, os portões – também o que é inaudível. Toda uma organização estratégica que tem apenas um objetivo, conduzir o desejo, seus cortes e investimentos, produzi-lo em conformidade.

Figura 2 – Máquina-corda[15]

É por isso que o desejo passa, sempre, dentro de um sistema social, por um processo de estratificação, ordenamento, contenção, muitas vezes repressivo, para que contenha seus fluxos que querem apenas cortar outros. Produzir uma realidade é, ao mesmo tempo, conter a expansão do desejo e sua produção esquizo – "Antes de ser afecção do esquizofrênico artificializado, personificado no autismo, a esquizofrenia é o processo da produção do desejo e das máquinas desejantes" (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 41). Vê-se isso com frequência nas escolas: é preciso sempre fazer retornar ao objeto, às expectativas, ao centro, poucas são as experimentações que fazem o desejo ir mais longe, produzir múltiplas realidades, justamente porque isso desinveste um sistema organizacional já sedimentado. Dois polos de oscilação podem ser compreendidos: o polo da produção esquizo, da ordem das conexões, da diferença; e o polo paranóico, da ordem do investimento nas conexões já existentes.

É nesse sentido que falamos sobre o currículo em geral. Como documento, percurso escolar ou campo científico, invariavelmente, o currículo é uma forma de falar sobre a realidade, contê-la ou de identificá-la e, nesse sentido, produz um real específico que pode ser investido ou não.

Mais à frente, em *Mil Platôs* (1995) e em *Kafka – Por uma literatura menor* (2014), a noção de agenciamento é explorada. Na primeira, a partir da linguagem e, na segunda, dos escritos de Franz Kafka, autor tcheco que redigia em alemão. A questão central é

[15] Fonte: arquivo pessoal.

como os textos fazem um aprofundamento do conceito de desejo para demonstrar seu funcionamento por um plano de quatro pontas. Investir desejo, ser cooptado por suas maquinações, é deixar-se agenciar; ao passo que desinvestir é desterritorializar, escapar ao agenciamento, passar a outros:

> Podem-se tirar daí conclusões gerais acerca dos Agenciamentos. Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo e outro de expressão. Por um lado, ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, *lados territoriais* ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam (Deleuze; Guattari, 1995, p. 29).

Também em *Kafka – por uma literatura menor* (2014), esse plano é reforçado: “Um agenciamento, objeto por excelência do romance, tem duas faces: é agenciamento coletivo de enunciação, é agenciamento maquínico do desejo” (p. 147), e continuam mais à frente: “O agenciamento não tem somente duas faces. De um lado ele é segmentário [...]. Mas, de outra parte, deve-se dizer igualmente que o agenciamento tem pontas de desterritorialização [...]” (p. 154). Não nos convém ir a fundo em cada uma dessas pontas para debatê-las filosoficamente, mas interessa demonstrar como cada qual responde a um problema curricular. Ora, se é comum que o currículo (enquanto documento, teoria curricular ou substantivo) só existe se se investe desejo em sua produção, no seu real, eis algumas implicações: primeiro, entra-se em um agenciamento coletivo de enunciação sobre o qual podemos falar acerca dessa forma curricular; segundo, compreendem-se novas maquinações do desejo (de investimento ou dos seus grupos, vide o exemplo da corda). Ao mesmo tempo, sofremos territorializações (no caso do currículo cultural, de suas situações didáticas, por exemplo), ao passo que produzimos linhas de fuga disso tudo, ou somos fugidos (desinvestimos um currículo crítico ou tradicional; ou até mesmo fazemos outra coisa do currículo cultural).

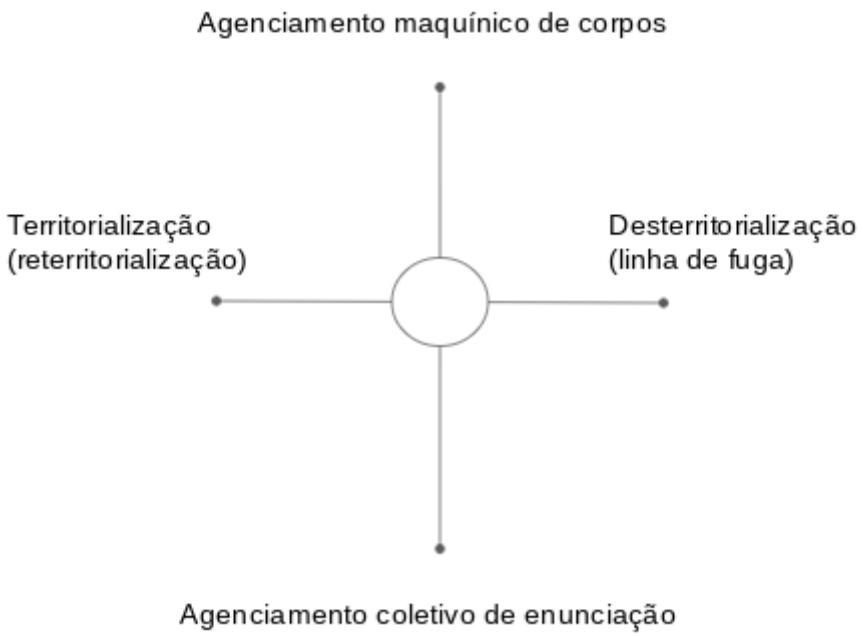


Figura 3 – Agenciamento[16]

Nossa primeira tarefa: localizar o currículo como um investimento do desejo, um agenciamento que faz com que as práticas sejam identificadas de tal ou qual maneira. Por essa razão, um estudo curricular se faz tão importante, visto que depende disso a forma como os indivíduos a ele – ou a eles – submetidos, sujeitados, resistidos etc., formam maneiras específicas de lidar com o mundo, com as diferenças, com os conhecimentos, com as subjetividades. Não agiríamos imprudentemente no sentido de recusar a existência do currículo, pois, ao contrário, o conceito, o corte-currículo, é especialmente potente para explicar os investimentos acontecidos, os agenciamentos, suas identificações e efeitos. Enuncia-se, então, que determinada prática (inominada) é curricular com base no que ela produz ou intenta produzir a partir de um rigoroso processo de identificação (nominada) – como na afirmação que Félix Guattari e Suely Rolnik (2013) constroem sobre os indígenas, que descobrem fazer cultura quando os antropólogos comunicam essa produção.

É isso quando, em *O Senhor das Moscas* (1990), os meninos olham espantados para o soldado americano que volta para resgatá-los, depois de tanto tempo na ilha, entregues a outros devires. É como se lembrassem quem são e fossem subitamente reterritorializados à bandeira americana. A cara de espanto revela estarem errados,

[16] Fonte: arquivo pessoal.

devolve-lhes a culpa e o terror; o choro revela a salvação, a devolução da confiança no agenciamento territorial.

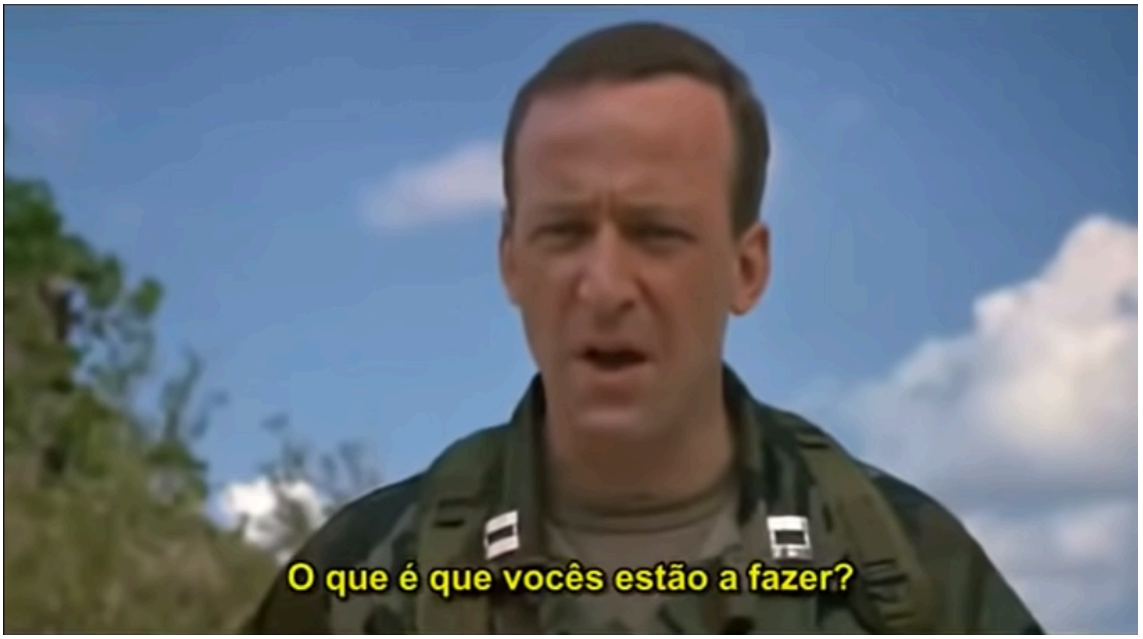


Figura 4 – Frame do filme *O Senhor das Moscas* (1990)[17]

O argumento da primeira tarefa ganha força quando nos deparamos com concepções diferentes de currículo nos mesmos documentos, nas mesmas falas, nas mesmas práticas, como demonstramos anteriormente com o currículo regente do Sesi-SP. Isso não é facilmente explicado apenas argumentando que os sistemas de significação se hibridizam ou que os discursos são variados e sobrepostos, visto que os *afetos* – e os agenciamentos – podem ser compreendidos como anteriores à linguagem[18] (Guattari, 2019). Os significados se hibridizam na medida em que se investe desejo em sua significação.

---

[17] Fonte: arquivo pessoal

[18] Chamamos a atenção para o problema delimitado por Stuart Hall (2014). Segundo o autor, a crítica ao conceito de sujeito (em especial, o sujeito das teorias modernas que têm sua maior propulsão a partir de René Descartes) não pode se limitar à linguagem. Na visão do seu texto, Michel Foucault parece ter dado um grande privilégio a essa discussão: "Na perspectiva do seu trabalho arqueológico [...], os discursos constroem – por meio de suas regras de formação e de suas 'modalidades de enunciação' – posições-de-sujeito. Por mais convincentes e originais que sejam esses trabalhos, a crítica que lhes é feita parece, a esse respeito, justificada. Eles dão uma descrição formal da construção de posições-de-sujeito no interior do discurso, revelando muito pouco, em troca, sobre as razões pelas quais os indivíduos ocupam certas posições-de-sujeitos e não outras" (Hall, 2014, p. 120). Para responder à questão, o texto segue pela via da psicanálise. Assumimos, por outro lado, a via guattariana ao afirmar a primeira tarefa: não se trata, no investimento e construção curricular, de uma visão que favoreça unicamente a linguagem, mas, ao contrário, o agenciamento – "[...] preferimos cartografar os diversos componentes de subjetivação em sua heterogeneidade aterrada" (Guattari, 2019, p. 385).

Falando sobre o currículo dessa maneira, assim como no campo social que envolve a escola, poderíamos ver territórios de fluxos intensivos pouco identificáveis, mas amplamente cartografáveis, outros fluxos desejantes que não fazem currículo ou que não são identificados a partir de seus enunciados. Seria preciso, nesse sentido, situar o território para a primeira tarefa, pois buscamos subsídios para afirmar que o currículo pertence ao território escolar, um ritornelo[19] da escola.

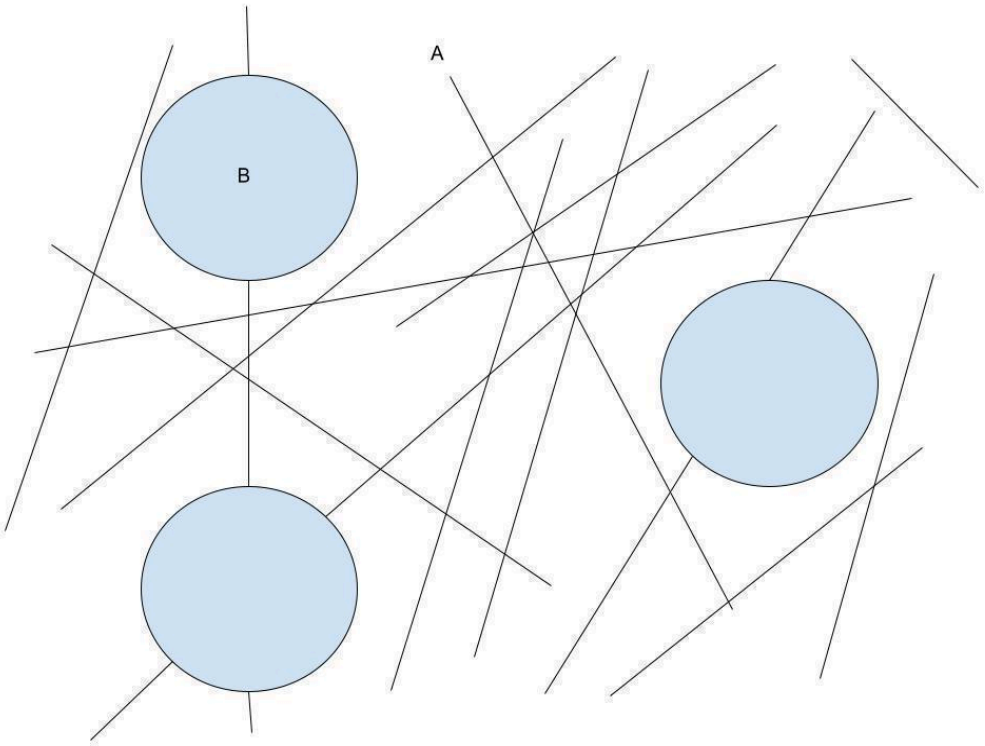


Figura 5 – A – Fluxos não identificados; B – Territórios/platôs instalados[20]

O território é um círculo, uma aula são vários círculos, assim também como pode produzir vários outros destes. O círculo é uma espécie de espaço com o qual temos familiaridade, onde modos de falar, pensar e movimentar fazem mais sentido. Isso nos

[19] Utilizamos o ritornelo como uma espécie de 'muro vibrátil', sonoro, que circunscreve, delimita, forma um território. Sua relação é sempre territorial e independe de uma marcação física. Quando Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012b) trazem a terra para a definição do ritornelo, procuram demonstrar sempre como este é construído na relação entre o desejo e os platôs de um campo em específico. A escola constrói um território e por isso vários ritornelos: fala-se muito sobre currículo, ouvem-se muitos gritos, choros, talheres, portas, mesas, materiais da Educação Física: "Sublinhou-se muitas vezes o papel do ritornelo: ele é territorial. O canto de pássaros: o pássaro que canta marca assim o seu território… Os próprios modos gregos, os ritmos hindus são territoriais, provinciais, regionais. O ritornelo pode ganhar outras funções, amorosa, profissional ou social, litúrgica ou cósmica: ele sempre leva a terra consigo, ele tem como concomitante uma terra, mesmo que espiritual, ele está em relação essencial com um Natal, um Nativo" (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 124).

[20] Fonte: arquivo pessoal.

resgata do caos. Em outras palavras, uma aula está em um território e é afetada e construída nele e por ele – vários territórios compõem o território da aula e da escola. Uma aula é uma aula na medida em que ela mesma fecha ou circula seu próprio território (um círculo no caos) – uma reunião de pessoas na quadra não é, necessariamente, uma aula ou uma aula de Educação Física, é preciso, antes, instalar um campo de comum entendimento.

> I. Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. *Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos*. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 122 – grifos nossos).

Esboço da territorialização, esboço da produção curricular: o que se faz aqui? Que 'canção' é essa? O que faz essa bola que, em outro círculo, serve para um gol a gol, driblinha, 3 dentro, 3 fora, e aqui é objeto de estudo em muitos outros contextos diferentes?

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

Dizemos o que fazemos e investimos a fazer aquilo que dizemos – uma constelação de ritmos que vão e vêm e funcionam de maneiras determinadas, sem que entre o caos, pois uma aula tomada pelo caos não seria uma aula, não faríamos currículo: "O que é que vocês estão a fazer? Baseado em quê? Por quê?".

> III. Agora, enfim, *entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos*. Não abrimos o círculo do lado onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 123 – grifos nossos).

A desterritorialização, desde que não seja uma fuga sem volta, uma abertura destrutiva, é sempre acompanhada de uma reterritorialização, outro círculo, novos ritmos ou, então, um mesmo círculo que não é mais o mesmo e não abriga mais a mesma individuação que se desterritorializou. Como propõem os escritos, vamos para fora; deixamos alguém entrar; atravessamos outro. Vários círculos, territórios, que cortam o caos com determinados fundamentos, afetos, línguas, músicas, cores... um território é compartilhado e não necessariamente repetível, apesar de seus retornos: “Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 127). Um espaço compartilhado de entendimento, um campo de vibrações sonoras que delimitam um espaço, tijolos sonoros – a aula vai até onde chega o som da nossa voz.

Cada conceito, prática e investimentos são produzidos em territórios singulares, o que cria personagens específicos também (determinados alunos/as e docentes): “Seria preciso dizer, de preferência, que os motivos territoriais formam *rostos ou personagens rítmicos* e que os contrapontos territoriais formam *paisagens melódicas*” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 132). Isso, por outro lado, não evita a transposição, a invasão, um novo agenciamento dentro do próprio território, que causa uma fuga, um retorno: “Um território está sempre em vias de desterritorialização, ao menos em potencial, em vias de passar a outros agenciamentos, mesmo que o outro agenciamento opere uma reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 144). O *rap* entende disso, o *sample* é um bom exemplo – retirar parte da música, colocá-la em outra, no refrão, no início ou no final, nada a interpretar, apenas fazer funcionar, chamar a potência de novas vozes para maquinar com outras: junho de 94 (Djonga, 2018), 8 músicas, 1 ritmo, desterritorializações seguidas, território de um ritmo, e o término com uma fuga, acaba Djonga, entra Emicida.

Com o currículo não é diferente. Não raro, seus enunciados aparecem misturados, mal divididos nos documentos ou na própria prática, pois os próprios processos de

investimento do desejo possuem muitos deslizes – que nem sempre passam pelo que podemos racionalizar. O ponto é: para que falemos em currículo (nos três níveis apresentados), é necessário que tenhamos em mente que sua existência corresponde a seu investimento; e o seu investimento gera um território – que cruza outros territórios. Caso contrário, nenhum acontecimento teria caracterização, nenhuma aula estaria numa grade de disciplinas, nem a escola seria local de escolarização. Nesse sentido, diríamos que há um *esforço de identificação curricular*, territorializador, um empenho em identificar práticas ao que se entende por currículo.

No entanto e ao mesmo tempo, muitas linhas são traçadas e investidas sem que experimentem esse processo, e acabam por fugir dessa identificação. Essas linhas fugitivas podem não compor mais um currículo, podem ser sua subversão, sua destruição, sua morte; mas, ao contrário, é toda a composição de um território que cabe ao cartógrafo pesquisar, seguir. Como classificar aquilo que escapa de uma identificação curricular? Poderíamos, enfim, analisar essas linhas sem o intento de uma identificação prévia, mas procurando conhecer seus efeitos e seus entrecruzamentos? Trabalhamos com a premissa de que a problemática do currículo de Educação Física do Sesi-SP, como dito na introdução, é especialmente interessante para uma análise como esta, visto que os investimentos realizados confluem de territórios geograficamente distintos. Dessa forma, um esforço de identificação curricular das contradições, em nossa análise, demonstraria as impossibilidades relacionadas ao currículo cultural e ao currículo regente, porém uma cartografia dos territórios parece estar aberta para todos os tipos de estratégias de circulação dos fluxos do desejo.

Passemos à segunda tarefa: convém explicar que a molecularidade do desejo não é totalmente identificada em grandes conjuntos molares-curriculares. Somos atravessados, de maneira impessoal, na maioria das vezes, por dois segmentos, molares e moleculares. Poderíamos associar o grande conjunto molar à própria escola ou até mesmo às grandes distinções curriculares – trabalhamos a partir deles, investindo em sua molaridade, aliando-nos a seu território, às circularidades de seus segmentos.

> Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma *molar* e outra *molecular.* Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político,

> mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica* (Deleuze; Guattari, 2012c, p. 99).

Como sublinham, importa saber que as diferentes segmentaridades não são, nesse caso, intransponíveis, mas remetem, necessariamente, a atravessamentos que não podem ser considerados contraditórios: “cada segmento molar tem seu, seus centros. [...] Mas não há contradição alguma entre as partes segmentárias e o aparelho centralizador” (Deleuze; Guattari, 2012c, p. 115). O centro, a segmentaridade molar, convive com a segmentaridade molecular e a torna potente – como aquela torna a molecularidade mais segura, menos veloz. Há, claro, riscos em toda parte – uma não é boa enquanto a outra é má, a questão é sempre uma análise da efetuação de suas montagens. É preciso focar: o molar não é capaz de capturar – deter, prever ou impedir – os focos moleculares porque estes são diretamente dependentes daqueles, trabalhando por sua força ou despotencialização. É certo que, “quanto mais a organização molar é forte, mais ela própria suscita uma molecularização de seus elementos, suas relações e seus aparelhos elementares” (Deleuze; Guattari, 2012c, p. 102).

A escola, seu projeto político pedagógico, as perspectivas curriculares, as disciplinas, matérias e formatos, territórios e circularidades próprias, seriam, novamente, segmentaridades molares, aparelhos centralizadores? Argumentamos positivamente para isso e diríamos que, nesse sentido, por outro lado, produzem-se molecularidades que nem sempre são identificáveis – que, novamente, trabalham por todos os lados, e não necessariamente convergem ao centro.

Argumentamos que, para falar de currículo ou de sua produção, precisávamos investir na existência dele – caso contrário, não fazemos currículo, não produzimos seu campo científico, escola ou educação. Por isso, para uma discussão que leve em consideração um currículo regente como o do Sesi-SP, não basta dizer que existem contradições em seus segmentos de investimento molar, pois os focos molares sempre dão conta de abrir outras brechas, desterritorializar uma circularidade fixada. Quando se pergunta pelos efeitos, deve-se levar em conta que os focos moleculares não se esgotam na subordinação ao molar.

Os enunciados curriculares ganham ou perdem força a depender dos investimentos dos desejos aos quais se somam. Quanto mais, mais currículo; quanto menos, menos currículo. Apesar da metáfora, não poderíamos nos espantar com a monstruosidade do currículo de que fala Mário Luiz Ferrari Nunes (2011) e Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2016), pois isso é inescapável para um currículo substantivo ou um

documento curricular, porque o funcionamento do desejo em territórios específicos não é organizável de maneira tão clara, o desejo em si não se organiza de forma tão cristalina, o que faz com que diferentes investimentos se encontrem em territórios comuns.

A questão de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011b, p. 502) ainda é muito atual e permanece, propositalmente, sem resposta: “Mas de onde virá uma nova irrupção do desejo?”. De onde virá o novo investimento? É uma questão (ou, são questões) de território, e precisa(m) ser explorada(s) pelo/a cartógrafo/a, aquele/a que cria seu próprio mapa. A pergunta é importante porque demonstra uma preocupação: E se o currículo não for investido? Pelos/as docentes, pelos/as discentes... o que sobrará? Ou melhor, para onde iremos, em qual lado racharemos, para perguntarmos à maneira de *Mil Platôs*? De fato, isso implica diretamente as nossas definições de currículo ou a forma como disputamos espaços curriculares. Abaixo da identidade “currículo” há todo um manguezal (Lins, 2005), e não há nada a interpretar aqui. Simplesmente um entrecruzamento de linhas (Bonetto; Neira, 2019) que produzem territórios e mais territórios, sob vários agenciamentos específicos, circularidades e ritmos. Isso possui efeitos diferenciados nas aulas de Educação Física de uma escola, pois os níveis de investimento conscientes se fazem em menor número do que os níveis inconscientes (Deleuze; Guattari, 2011b) – em outras palavras, o/a professor/a assumir trabalhar com o currículo cultural, por exemplo, em nível consciente não garante que ele/a próprio/a não invista em situações que não correspondem ao arcabouço teórico-metodológico do currículo cultural. Por outro lado, com relação às crianças, jovens, adultos e idosos, mais ainda, são necessários enunciados de identificação para afirmar que vivenciaram tematizações atreladas ao currículo cultural.

Isso nos impediria de falar sobre o currículo ou das perspectivas curriculares dos docentes ou do campo científico curricular? Certamente que não: 1) primeiro porque não negamos seus efeitos, mas, ao contrário, afirmamos que é um corte no caos[21] que cria uma realidade possível, e que falar sobre sua existência já é desejá-la (caso contrário, nada seria chamado de “currículo cultural”); 2) por outro lado, também não podemos dizer que os efeitos dos agenciamentos são os mesmos em relação ao currículo cultural ou um currículo ginástico, o que assegura uma mudança substancial nos acontecimentos (ou seja, não se trata de dizer que “tanto faz” ou que “tudo é a mesma coisa”). Por enquanto, o ponto é: a dificuldade de captação do funcionamento micropolítico molecular por

[21] Na próxima seção, *2.1 – Currículo cultural: dois problemas*, exploraremos essa noção de cortes no caos e como o currículo cultural instala seu plano de imanência e plano de referência.

qualquer definição molar. Ora, isso não é puro capricho para o cartógrafo que abre seus mapas perseguindo fluxos do desejo, linhas de investimento e não identificando práticas, decalcando-as com sua origem. Defendemos uma cartografia dos territórios para analisar seus funcionamentos particulares.

Isso nos remete à terceira e última tarefa que nos auxiliará a responder os problemas anunciados nesta pesquisa: é necessário equalizar as cartografias dos investimentos do território (molecularidade) e as circunscrições curriculares que nele são instaladas (molar), evitando a subjugação de um pelo outro – sob pena de recair em uma análise negativa da contradição. Confiamos a essa tarefa a forma de olhar para os efeitos na prática docente, pois ela nos orienta posicionando os cortes curriculares previamente estabelecidos como investimentos molares importantes; ao passo que conferimos à molecularidade destes uma condição necessária. Não podemos, dessa forma, deter-nos na análise das linhas molares ou das linhas moleculares, mas sim empregar uma análise conjunta, dos 'entrecruzamentos' fundamentais de uma de outra, da maneira como explicam Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira (2019).

Que são, então, essas linhas? Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012c) definem três espécies de linhas: "linha de segmentaridade dura ou molar" (p. 73); "linha de segmentação maleável ou molecular" (p. 75); e "linha de fuga" (p. 76). Linhas de investimento do desejo que não se trata de metáforas. As linhas duras deixam pouco espaço para dúvidas: é o que é, a escola, a lição, a fila. De outra maneira, as linhas maleáveis produzem a importante questão: o que aconteceu? Algo já se passou. Como um sismógrafo, desestabilizou a linha dura (ou estabilizou a linha de fuga). Ela precisa ser investida novamente? Podemos, talvez, ir mais longe? Há, por fim, um segmento ainda mais perigoso, de morte e de vida, as linhas de fuga, desenho abstrato, seu funcionamento é outro, pois há total desterritorialização dos investimentos, uma nova invenção, outro mundo por outra via. Linhas que não são necessariamente boas ou ruins e é justamente por isso que devemos nos perguntar como estender ou diminuir o seu alcance. Perguntar-nos que tipos de linhas estão compondo um território e que espécies de investimentos constituirão currículos.

A terceira tarefa possui um duplo movimento: de equalização e cartografia. Para melhor argumentar, retomemos as tarefas em um curto intervalo. Fazendo valer a primeira, devemos entender que o investimento curricular é fruto de um segmento molar, que chamamos de agenciamento curricular ou currículo como agenciamento. Dessa forma, o currículo substantivo, como documento e/ou teoria, compartilha dessa mesma

noção. Suas nomenclaturas e quadros teóricos não são rejeitados, pelo contrário, afirmamos a importância deles para o desenvolvimento educacional. Assim, necessariamente existirão focos de molecularidade que pulsam por vários espaços, por dois fatores: o primeiro deles entende que, mesmo que o agenciamento curricular seja muito forte, ele não pode cooptar todas as maquinações em seu círculo, não pode garantir que ninguém saia ou deixe de se agenciar à sua realidade; por outro lado, os investimentos territoriais já estão presentes em um campo, sob outras variadas realidades, antes mesmo de o currículo montar seus agenciamentos, ou seja, muita coisa passa para além do currículo, muita coisa escapa por todos os lados (Deleuze; Guattari, 2012c).

No entanto, não basta dizer que o currículo é um investimento do desejo, um agenciamento – pois, se pararmos aí, a discussão permanece no nível curricular, molar, e isso não responderia ao problema dos efeitos. Também é insuficiente mencionar que existirão, necessariamente, focos moleculares. Precisamos admitir a necessidade, para investigar nosso objeto, de darmos a esses focos moleculares a mesma importância que aos cortes curriculares, ou seja, equalizarmos as cartografias mapeadas às identificações e circunscrições curriculares. Nenhuma das instâncias é causa uma da outra; todas se emaranham em rizomas que são, simultaneamente, criadores e criaturas.

De certo modo, trata-se de dar importância, como fazem Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012c), ao que não converge no agenciamento curricular. Tão relevante quanto uma circunscrição curricular seria uma cartografia de um território não identificado. Para nós (e para a cartografia), é fundamental que a análise recaia sobre o que foge, e não apenas sobre o que se sustenta sobre o significante de um currículo – sobre o que, em um ponto, desterritorializa e, em outro, territorializa de outra maneira. De que outra forma poderíamos falar sobre os efeitos na prática dos/as docentes na escola, se os efeitos estão justamente no entrecruzamento dessas linhas que se encontram investidas em diferentes segmentaridades ou em fuga?

Por essa razão, ao falarmos de um currículo regente, precisamos ter em mente algumas questões: que tipo de investimentos ele suscita e de que forma ele se territorializa nos espaços? Que desterritorializações são feitas e onde nos levam os investimentos moleculares? Cartografa-se o investimento em enunciados que remetem mais ao currículo cultural, ao currículo Sesi-SP, à BNCC ou a nenhum desses? Como esse enfrentamento se dá na prática, que tipos de linhas se entrecruzam? Em que convergem e em que se dissipam? Só alcançaremos respostas satisfatórias quando

posicionarmos currículo cultural e currículo regente do sistema Sesi-SP em conjunto – argumentando sobre suas territorializações e desterritorializações.

2.1. CURRÍCULO CULTURAL: DOIS PROBLEMAS

O que justifica as três tarefas? Consideramos explicado, mas não tão bem aprofundado. As tarefas tentam responder ao problema, novamente, dos investimentos, construindo uma perspectiva que buscará analisar os efeitos na prática dos/as professores/as da rede Sesi-SP. Queremos sublinhar a importância de uma cartografia dos diferentes fluxos que percorrem um território porque não há, mencionamos anteriormente, preponderância de investimentos molares, moleculares, ou até mesmo de fuga – a questão é a dos entrecruzamentos, quais territorializam e quais desterritorializam.

No entanto, a pergunta ainda fica superposta, visto que descrevemos apenas o que pretendemos: Por que a necessidade das tarefas, ou, mais especificamente, por que a necessidade de chegar a uma terceira tarefa? Isso se deve à triangulação inicial citada que envolve o currículo cultural, um currículo regente e o currículo de Estado (BNCC) possuírem potenciais de efetuações de agenciamentos diferentes. Considerando nossa primeira tarefa, diríamos que o tipo de agenciamento produzido pelo currículo cultural é potencialmente diferente daquele produzido por um currículo de Estado. Temos, na verdade, o que podemos chamar de dois problemas: o da diferença e o da identidade[22]. Isso certamente terá variados efeitos na prática docente, o que influiu diretamente em nossa cartografia.

Se uma análise negativa da contradição nos confinaria ao estudo do investimento molar, é porque nos dividimos em segmentaridades binárias para dizer “entramos no agenciamento do currículo cultural”, “saímos deste para o agenciamento do currículo de Estado”. Nossas tarefas tentam demonstrar justamente o contrário: um currículo regente funciona das mais diversas maneiras, produzindo os mais variados efeitos, agenciar-se por uma coisa ou outra é simplesmente parte de um processo ainda mais nebuloso que envolve todo um fluxograma de território sempre incompleto. Se o próprio currículo instala um território complexo, é sempre dentro de outros territórios, que têm seu raio

[22] É importante mencionar que utilizamos a identidade de maneira a enfatizar uma forma de organização que se preocupa em fazer retornar os mais variados fluxos ao agenciamento centralizador, e não necessariamente à constituição identitária ou subjetiva de um sujeito. O problema da identidade do currículo regente está ligado justamente a esse formato de organização que precisa fazer retornar, em algum momento, parte daquilo que lhe escapa. A linguagem, por exemplo, possui o mesmo problema da identidade e da diferença, pois, apesar de suas variações, necessitamos voltar ao entendimento comum dos conteúdos. Logo, não se trata de maldizer o currículo regente e bendizer o currículo cultural (ou de livrá-lo do perigo da identidade), mas de sublinhar suas diferentes efetuações.

atravessado por incontáveis traçados – ou, como propõe Domenico Uhng Hur (2021), incontáveis diagramas.

Se formos mais longe, apoiados em Marcos Garcia Neira (2020), diremos que o currículo cultural possui um potencial de efetuação mais aberto das *diferenças*, enquanto um currículo regente tem um potencial menos aberto, o que o conduz frequentemente à estratificação da *identidade*. Dada a existência de um currículo regente de Educação Física da rede Sesi-SP, ancorado em uma perspectiva cultural do componente, esse antagonismo[23] se torna irreversível.

Tínhamos por objetivo chegar a esse ponto: o que chamamos, enfim, de problema da diferença e problema da identidade? Começaremos pelo primeiro, pois os próximos passos poderão explicar de forma minuciosa a afirmação. Traçamos três linhas de raciocínio: 1) em seu processo de constituição, o currículo cultural se estabeleceu perante duas dimensões – ciência e filosofia. Sua dimensão científica, como mencionado, se ligou, inicialmente, a três elementos: escrita-currículo, diferença cultural e conhecimento. Seus conceitos filosóficos geraram princípios ético-políticos (PE-P) e encaminhamentos pedagógicos (ou situações didáticas)[24]. 2) Hoje, não mais em processo de maturação, essas duas dimensões se cruzam e formam um possível agenciamento curricular. Visto que seu modo de operação, da maneira como teorizamos anteriormente, está ligado ao trabalho aliado à diferença, é de supor que este esteja atento aos fluxos que não convergem à sua territorialidade e, ainda mais, trabalhe com/sobre/por dentro deles – sempre atento ao risco de uma centralização despotencializante. 3) Isso, a nosso ver, faz com que o currículo cultural não efetue, potencialmente, o mesmo agenciamento (mais amplo e mais veloz) que um currículo regente/oficial/estatal (menos amplo e menos veloz), cujo processo é inverso.

Podemos afirmar, perspectivados pela leitura de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), que essas duas dimensões do currículo cultural (científica e filosófica) funcionam de maneiras distintas. De forma rápida, cabe explicar que, nessa obra, diferenciam-se três grandes áreas do pensamento, que não se sobrepõem, mas que apresentam

[23] O “antagonismo” é utilizado nesse contexto buscando o sentido das forças: antagonizar não é contradizer, mas exercer um fluxo alternativo. Quanto à discussão que envolve os investimentos lineares do desejo, os antagonismos e os fluxos se convergem e causam desvios, dobras ou tombamentos, gerando, assim, entrecruzamentos.

[24] Sem o intento de simplificar (ou encerrar) um tema potencialmente complexo para a perspectiva pós-crítica da Educação Física, lançamos mão de possíveis funções científicas e conceitos filosóficos a partir do seu movimento característico, segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), o qual discorremos neste capítulo: cientificamente, quais as funções do agenciamento currículo cultural, seus objetivos e intentos? Da mesma maneira, filosoficamente, a quais conceitos este se alia ou inventa, para responder ao problema dessas funções? É nesse sentido que arriscamos afirmar essas dimensões.

características próprias: a filosofia, a ciência e a arte. Como escrevem, cada uma das três possui sua maneira específica de cortar o caos e produzir pensamento: a filosofia, por conceitos; a ciência, por funções; e a arte, por perceptos e afectos. Não nos interessa nesse momento aprofundar pela dimensão artística do currículo cultural, visto que, em nossa perspectiva, ela se liga à constituição subjetiva discente e docente[25]. Aprofundamo-nos nas duas primeiras porque acreditamos que tenham uma relação mais estreita com este capítulo.

Como um corte no caos, o currículo cultural é uma enunciação possível ao campo da Educação Física, como uma resposta às novas disposições sociais que os campos teóricos pós-críticos preferem chamar de pós-modernidade – ou, em outras palavras, à aceleração dos processos de industrialização, tecnologia digital e virtual, informação e novos tipos de circulação monetária como faces indissociáveis das transformações do capitalismo, visto que essa configuração de sociedade é a última identificada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011b) e que, evidentemente, não foi sobrepujada, procedendo às outras duas formas de organização social: bárbara e despótica. É a partir disso que Jean-François Lyotard (1998), em análise complexa e aprofundada sobre a contemporaneidade, define a condição pós-moderna como a descrença nas metanarrativas da modernidade. Nesse sentido, Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2006; 2009) e Marcos Garcia Neira (2011), em obras pioneiras sobre o currículo cultural, como mencionado anteriormente, posicionam-no como uma linha de tensionamento com relação ao que se produzia no campo teórico e na prática cotidiana escolar.

Assim, o currículo cultural, historicamente, opera uma importante linha de fuga que produzirá uma sobrecodificação no conceito-chave do campo da Educação Física: a

---

[25] É importante mencionar que o que chamamos de dimensão artística do currículo cultural não é sinônimo do que Marcos Garcia Neira (2016a) chama de artistagem. Aqui, referimo-nos ao movimento de composição afetiva a que o/a docente do currículo cultural se alia nos diferentes agenciamentos que efetua durante as aulas. Como propõem Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, p. 227) “o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá”. Reforçamos também que a dimensão artística não está ligada ao trabalho com a arte, como nos exemplos de Pedro Xavier Russo Bonetto e Adriana Faria Gehres (2018) e Ana Carolina Torres, Felipe Nunes Quaresma e Flávio Nunes dos Santos Júnior (2020), mas justamente com os tipos de afectos que são permitidos circular, inventando, criando e imaginando novas possibilidades subjetivas. O trabalho com a arte, aqui, pode ter uma dimensão predominantemente científica ou filosófica. Nesse sentido, o próprio pensamento, inconsciente, pouco racional, passa a ser artístico na medida em que emerge de um agenciamento em que aposta o/a docente – desenhista de infinitas linhas. “Criam-se novas modalidades de subjetivação do mesmo modo que um artista plástico cria novas formas a partir da paleta de que dispõe” (Guattari, 1992, p. 17). Nesse sentido, apesar do privilégio que concedemos à dimensão filosófica e científica, não recusamos a dimensão artística do currículo cultural.

cultura corporal – diferente da “cultura corporal de movimento” (Soares *et al*., 1992) ou “cultura de movimento” (Kunz, 2004), defendida pelos currículos críticos.

> As teorias críticas chamaram a atenção para os valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como campo em que ideologias se confrontam para impor sua lógica. Por sua vez, as teorias pós-críticas realizaram um deslocamento na maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação (Neira, 2016b, p. 83).
>
> Um dos efeitos dessa opção é a modificação substancial do objeto, deixando de ser a cultura corporal de movimento, para adotar simplesmente a cultura corporal, aqui considerada como resultante dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas (Neira, 2016b, p. 87).

Seus desdobramentos geraram a necessidade de uma nova linguagem que pudesse criar uma realidade para o campo da Educação Física. Seus PE-P e encaminhamentos pedagógicos são descritos por Marcos Garcia Neira (2016b): reconhecer o patrimônio cultural da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar incorrer no daltonismo cultural, ancoragem social dos conteúdos; favorecimento da enunciação dos saberes discentes (Santos Júnior, 2020); e mapeamento, vivência, leitura da prática corporal; ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Estes funcionam como um eixo da proposta que arriscam firmar a centralização do agenciamento.

Mais à frente no tempo, não mais atrelado apenas à figura das pesquisas iniciais, o currículo cultural torna-se capaz de diferenciar-se de si em relação a seu próprio regime significante – isso fica claro quando nas produções anteriores de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2006; 2009) e nas mais atuais, em Marcos Garcia Neira (2016b), seus modos de operação e seus conceitos são acrescidos ou ganham menor importância; ou, então, novos campos de inspiração compõem com os iniciais. Isso é também facilmente verificado se analisadas as produções dos/as pesquisadores/as que compõem o GPEF. Por exemplo, Flávio Nunes dos Santos Júnior (2020), em relação ao pós-colonialismo; de Camila dos Anjos Aguiar (2014), problematizando as identidades de gênero; Cyndel Nunes Augusto (2022) e Aline Santos do Nascimento (2022), as teorias

feministas e *Queer*; de Mário Luiz Ferrari Nunes (2011), quanto à articulação entre os estudos culturais e o pensamento foucaultiano; e de Rubens Antonio Gurgel Vieira (2020), Pedro Xavier Russo Bonetto (2021) e Hugo César Bueno Nunes e Marcos Garcia Neira (2017), correlacionando o currículo cultural com a filosofia contemporânea de Gilles Deleuze e Félix Guattari. São apenas alguns exemplos que possuem teorizações mais próximas ou mais distantes das inicialmente propostas (estudos culturais e multiculturalismo crítico), mas que apresentam referenciais que tensionam, ora uma, ora outra, o rumo das discussões empreendidas no âmbito do grupo.

Não nos caberia aqui uma cartografia para explicar o surgimento e a existência do currículo cultural, pois abrir-se-iam possibilidades maiores do que caberiam em uma única tese. A questão aqui é teorizar sobre seu funcionamento em suas dimensões científicas e filosóficas, entendê-lo como um ponto agenciador (centralizador ou de fuga) em um território no qual intervém-se sobre subjetividades. Por essa razão, é possível afirmar que tanto seus campos teóricos quanto suas práticas agenciam formatos de Educação Física bastante distintos (Bonetto, 2020). Poderíamos, a título de exemplo, recorrer aos volumes 1, 2, 3 e 4 da coletânea *Escrevivências da Educação Física cultural* (2020; 2021; 2023a; 2023b) para demonstrar que suas práticas escolares se aproveitam de diferentes formas de aulas, de tempo, de seriação, de espaços etc.

Por outro lado, o agenciamento territorializador "currículo cultural da Educação Física" é bastante forte. Pesquisas como a de Clayton César de Oliveira Borges (2019) atentam para o posicionamento específico nos jogos discursivos que é remetido ao sujeito democrático pós-crítico. Pedro Xavier Russo Bonetto e Rubens Antonio Gurgel Vieira (2021, p. 11) chegam a referir a uma espécie de "novo sistema veredictivo". Nesse sentido, não poderíamos deixar de mencionar que as práticas que caracterizam o currículo cultural da Educação Física podem ser, em sua maioria, identificadas com seus 'encaminhamentos' e 'PE-P' – o que causaria um risco de produção de filamento genético, uma homogênese, para falar com Félix Guattari (2012). No entanto, é preciso alegar também que isso gera, necessariamente, focos moleculares de investimento do desejo e que estes *não são recusados pelo currículo cultural*, ao contrário, são axiomatizados inversamente[26] com o intuito de desestabilizar as próprias circularidades contornadas pelo

[26] A axiomática é um tema fundamental na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011b) na medida em que teorizam sobre o capitalismo. Para o livro em questão, nada escapa da axiomática deste, que consiste em retomar os fluxos desviantes para, enfim, colonizá-los. Salários maiores que diminuem a distância da mais-valia, propriedade privada, direitos trabalhistas que cessam uma greve, são todos axiomas que fazem o desejo investir no trabalho ou que o fazem retornar ao eixo centralizador. Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2009) exploram longamente essa relação nos currículos tradicionais da Educação Física

território que se instala, tornando-o distinto de uma prática totalizante. Uma espécie de tensão permanente: jogar com um investimento molar curricular; ao passo que se interessa pelos focos de investimento moleculares, axiomatizando-os para borrar suas fronteiras, diferenciando a si mesmo.

Para trabalhar a partir desse processo, foi preciso elaborar um corte científico específico, seu modo de operação, como estabelecer funções, assim como um corte filosófico, inventor de seu ponto de vista da realidade, conceitual. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) assinalam que o conceito não é um ato qualquer, mas carrega, talvez, a maior importância de sua produção intelectual. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) trazem à tona a ideia do conceito, ocupação da filosofia – em contrapartida aos functivos da ciência e aos perceptos e afetos da arte. São peremptórios: "A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 13).

Afirmamos que o currículo cultural possui uma dimensão filosófica ao produzir seus próprios conceitos que anunciamos anteriormente como PE-P e encaminhamentos pedagógicos. O conceito, como um operador, para o currículo cultural estabelece "o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 46) – nesse caso, acontecimentos da realidade contida pela circularidade de seu território. Há nos encaminhamentos, em sua força conceitual, uma espécie de necessidade de roubo, de subversão, pois, diferente de uma função ou de um estado, o conceito precisa responder aos problemas[27] de seu território, de seus agenciamentos.

Para a produção filosófica, dois elementos ainda são fundamentais além do conceito: os personagens conceituais e o plano de imanência. Voltando ao início de suas produções, diríamos que existiu um primeiro personagem conceitual do currículo cultural: Neira e Nunes ou Neira-e-Nunes (Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes[28]). A

---

que, além de retornarem os fluxos a seu agenciamento centralizador, fazem-no em favor dos enunciados capitalísticos. Chamamos de axiomática inversa o movimento curricular que coloniza os fluxos do desejo, retornando-os ao seu agenciamento, como mostra a primeira tarefa. No caso do currículo cultural, esse retorno faz com que as fronteiras de seus enunciados sejam borradas e a prática possa se transmutar ou orientar por novos direcionamentos – independentes também do mercado global. Se o primeiro faz com que os fluxos retornem a seu centro com o intento já estabilizado, o segundo permite sua expansão e transmutação em prol dos investimentos moleculares e fugidios.

[27] Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) exploram várias vezes a importância do problema para a criação do conceito: "Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido [...]" (p. 27); "[...] não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se considera mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)" (p. 28); "Um conceito está privado de sentido enquanto não concorda com outros conceitos, e não está associado a um problema que resolve ou contribui para resolver" (p. 103).

[28] Não se trata de dizer que Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes são os idealizadores individuais ou solitários do currículo cultural da Educação Física. Sabe-se que sua produção é fruto de muitos trabalhos coletivos. No entanto, levamos em consideração que as primeiras obras que fundamentam a perspectiva e

instauração do plano de imanência, mais do que o resgate histórico do momento de sua veiculação, precisa se preocupar com o campo gerado por ele em relação às próprias produções sobre o currículo cultural. Em outras palavras, esse personagem conceitual, ao cortar o caos para instaurar um plano, permite que ele seja o "suporte dos conceitos" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 52) – o que faz com que novos/as escritores/as e professores/as passem a operar por sobre esse mesmo plano, a partir do mesmo conceito, criando, roubando, reinventando, como o de escrita-currículo (Bonetto; Neira, 2019); esquizoaprendizagem (Vieira, 2020); cenas didáticas (Nascimento, 2022); Educação Física menor (Nunes; Neira, 2017).

Cabem aos personagens conceituais, como o fez Neira-e-Nunes (2006, 2009), "traçar, inventar e criar" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 101). O personagem conceitual, como René Descartes e seu conceito de cogito, são nada mais do que "agentes de enunciação" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 87), "pontos de vista" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 99) que se materializam em personagens que logo serão outros – que habitarão planos de imanência conjuntos, utilizarão dos mesmos conceitos; ou, até, produzirão intensa linha de fuga e comporão, com outros territórios, novos agenciamentos em busca de outros conceitos.

Na dimensão científica, nota-se a mesma relação, mas, de outra forma, em paralelo, visto que a ciência "é determinada não por conceitos, mas por funções ou proposições" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 153). Coexiste outro corte no caos que instala um "plano de referência" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 154). Diferente do plano de imanência e do corte filosófico, o plano de referência é preenchido por funções, ao passo que possui "observadores/as parciais" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 167) – no caso, primeiramente, Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes outra vez[29]. O investimento no campo curricular já cumpre, por si só, um movimento científico, porquanto a história do currículo, como apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 12), demonstra o nascimento de uma forma de aferir e mensurar o ensino e o aprendizado,

---

lançam bases científicas e filosóficas da teoria cultural vieram de textos produzidos por esses autores, que, ainda hoje, assumem a frente de organização do GPEF. Tampouco Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) indicavam o personagem conceitual como uma personificação individual – pelo contrário, este é a desindividualização do próprio indivíduo, o personagem conceitual manifesta o território que habita (Deleuze; Guattari, 1992, p. 92). Alguns outros personagens conceituais são encontrados em vários textos, como o capoeirista, o/a professor/a culturalista (ou professor/a pós-crítico/a) e o artista. No entanto, nesse momento, interessa-nos o personagem na figura de Neira e Nunes, ou Neira-e-Nunes, visto que apontam os filósofos citados: "Pode acontecer que o personagem conceitual apareça por si mesmo muito raramente, ou por alusão. Todavia, ele está lá; e, mesmo não nomeado, subterrâneo, deve sempre ser constituído pelo leitor. Por vezes, quando aparece, tem um nome próprio: Sócrates é o principal personagem conceitual do platonismo" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 85).

[29] Isso não exclui a existência de outros/as pesquisadores/as, apenas reforça uma maior proeminência deles/as na constituição dos enunciados científicos do currículo cultural da Educação Física.

“visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. No entanto, para além disso, como uma linha de fuga no campo curricular da Educação Física, é preciso que o currículo cultural instaure, como desenvolvemos na introdução, uma nova função em seu plano de referência, que orientará o(s) seu(s) estado(s): a estratégia da escrita-currículo, a defesa das diferenças e um arquegenealogismo.

Chamamos de ‘functivos’ essas articulações que firmam as funções do currículo cultural em seu círculo delimitado no território escolar. A dimensão científica do currículo cultural extrai justamente essas funções do caos, diferenciando-se, por exemplo, de seus conceitos filosóficos, visto que estes extraem acontecimentos outros. Logo, o *conceito* de ‘sujeito solidário’, por exemplo, é um acontecimento extraído em concomitância a um ‘modo de fazer’ ou uma espécie de ‘orientação’ embasada nas *funções* da perspectiva cultural da Educação Física.

Ficam, nesse sentido, borradas as fronteiras entre conceito e função justamente em razão do nível de maturação destes na perspectiva cultural da Educação Física, visto que não podemos afirmá-los de qualquer maneira, pois “os functivos não são conceitos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 162):

> É em sua plena maturidade, *e não no processo de sua constituição*, que os conceitos e as funções *se cruzam necessariamente*, cada um só sendo criado por *seus meios próprios* – em cada caso um plano, elementos, agentes. É por isso que é sempre desagradável que os cientistas façam filosofia sem meio realmente filosófico, ou que os filósofos façam ciência sem meio efetivamente científico [...] (Deleuze; Guattari, 1992, p. 207 – grifos nossos).

É por isso que a função possui uma característica objetiva: se o conceito responde aos diferentes problemas do território (que espécie de vivência teremos; quais os instrumentos para mapear; o que queremos produzir com um aprofundamento), os functivos do currículo cultural conectam suas variáveis em favor da produção da diferença, seu problema (como operar a escrita-currículo no território escolar; o que é a diferença ou a resistência).

Nesse sentido, o corte no caos promovido pelo plano de referência do currículo cultural jogará da mesma maneira com a abertura às velocidades do caos: demonstra-se o fechamento temporário de sua circunferência que produzirá efeitos diferenciados em cada território, promovendo novas cartografias, necessitando de uma combinação diferente de conceitos por vez para explorar as temáticas escolhidas. Sua dimensão

científica, nesse sentido, produz funções que, em seu plano, tendem a um processo de aceleração crescente[30] (operando a partir da escrita-currículo, aliada às subjetividades sensíveis às diferenças). Por outro lado, em sua dimensão filosófica, operando sobre fundo de velocidade infinita (Deleuze; Guattari, 1992, p. 171), o currículo cultural cria conceitos para atingir grandezas maiores em seus agenciamentos – *é nesse sentido que todos os encaminhamentos e princípios são produzidos: não são, em essência, apesar do risco de seus usos molares, contornos identitários, mas ferramentas, armas de uma possível máquina de guerra.*

Faz sentido dizer que os recortes no caos operado pelo plano de imanência e de referência do currículo cultural, povoado pelos conceitos e funções apresentados, efetuam um agenciamento mais veloz porque, mais aberto à diferença, insiste na força caótica que não lhe permite uma estabilização contínua. Essas não são características ou definições específicas de algo ou de alguém, mas mudanças de efetuações, que dependem das mais variadas transversalidades, ou seja, dos diferentes diagramas territoriais (Hur, 2021).

> Um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeito determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. No plano de consistência, *um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude*: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). Somente afectos e movimentos locais, velocidades diferenciais (Deleuze; Guattari, 2012b, p. 49).

Diríamos, então, que um currículo, visto como um agenciamento, não é algo em si mesmo, mas é definido pelas planícies que instaura, ou seja, agenciamentos de latitudes e longitudes ascendentes ou descendentes que empregam nos corpos. Não há uma definição estável para um agenciamento, assim como o que ele produz nos diferentes corpos que afeta. A definição mais importante é a das grandezas dos agenciamentos, se podem compor planos mais longínquos e mais velozes (ou o contrário). Se um conceito pudesse nos ajudar nessa tarefa de escrever sobre o problema da diferença e da identidade, diríamos que o currículo cultural possui características *de um* currículo menor

[30] Sobre a desaceleração e sua relação com o caos, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, p. 154) aprofundam: “Desacelerar é colocar limite no caos, sob o qual todas as velocidades passam, de modo que formam uma variável determinada com abscissa, ao mesmo tempo que o limite forma uma constante universal que não se pode ultrapassar (por exemplo, um máximo de contração)”. Chamamos de “processo de aceleração crescente” porque, ao produzir um corte no caos, levando em consideração o excerto citado, produz-se uma desaceleração, mas que logo convida a novos agenciamentos mais velozes.

– o que está distante, importante ressaltar, de afirmar que o currículo cultural *é um* currículo menor.

Apenas com o emprego dessas grandezas em formato ascendente é que o currículo cultural pode ter uma característica menor, o que não o impede de instalar planícies contrárias, menos abertas à diferença, apostando na identificação dos PE-P ou dos encaminhamentos pedagógicos. Para tender a uma potência ainda mais elevada, as conexões precisarão variar, mover e fugir. É nesse sentido que a capacidade de maior variação de si mesmo estica as coordenadas para níveis imprecisos, gerando menos repousos e intensidades mais pulsantes. Eis a importância de um currículo caracteristicamente menor: sua força em fazer variar, fugir do território, compor com as forças moleculares presentes. Como a língua menor que faz variar a língua maior (Deleuze; Guattari, 1995), o currículo menor faz variar o currículo maior. Se a maioridade curricular impõe regimes significantes, a existência de uma minoração curricular já é revolucionária por si só.

Em pelo menos três oportunidades diferentes, Gilles Deleuze e Félix Guattari se utilizam desse conceito: ao referirem-se à literatura menor (Deleuze; Guattari, 2014), à ciência menor (Deleuze; Guattari, 2012a) e à língua menor (Deleuze; Guattari, 1995). Em todas estas, o menor opera em contrapartida (mas não dialeticamente) ao maior. Como conceito, o menor trabalha diretamente sobre os tensionamentos produzidos pela diferença em torno do que é maior, instituído, protegido por força de fundamento. Uma língua menor, por exemplo, escapa à maioridade linguística, subverte sua fala/escrita hegemônica, suas regras e estatutos.

> Cada um deve encontrar a língua menor, dialeto ou antes idioleto, a partir da qual tornará menor a sua própria língua maior. Essa é a força dos autores que chamamos “menores”, e que são os maiores, os únicos grandes: ter que conquistar sua própria língua, isto é, chegar a essa sobriedade no uso da língua maior, para colocá-la em estado de variação contínua (o contrário de um regionalismo). É em sua própria língua que se é bilíngue ou multilíngue. Conquistar a língua maior para nela traçar línguas menores ainda desconhecidas. Servir-se da língua menor para *pôr em fuga* a língua maior. O autor menor é o estrangeiro em sua própria língua. Se é bastardo, se vive como bastardo, não é por um caráter misto ou mistura de línguas, mas antes por subtração e variação da sua, por muito ter entesado tensores em sua própria língua (Deleuze; Guattari, 1995, p. 51).

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (2017) faz um interessante exercício de deslocamento ao operar com a menoridade no campo da educação, criando a possibilidade dos conceitos de “educação menor e maior”, absorvendo o mesmo estilo proposto por Deleuze e Guattari: a educação menor como uma empreitada paralela à educação maior, uma subversão às intencionalidades dos currículos oficiais ou do cerceamento do que se deve ou não aprender, como se propusesse um espaço-tempo esburacado e desviante, tombamentos nas linhas mapeadas e exigidas pelos grandes projetos educacionais que pretendem dar conta de grandes territórios e de reger diferentes espaços. É a partir desse deslocamento que pesquisas como as de Rubens Antonio Gurgel Vieira (2020) e Hugo Cesar Bueno Nunes e Marcos Garcia Neira (2017) podem enunciar conceitos como o de Educação Física maior ou menor.

> Daí atribuir ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, no qual se tece, ininterruptamente, uma rede de significados a partir da ação e interação de seus participantes (Neira, 2020, p. 837).

Reconhecemos que não se pode enunciar de maneira última qualquer outra perspectiva curricular da Educação Física – ginástica, esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, crítico-superadora, crítico-emancipatória e saúde renovada (Neira; Nunes, 2009) –, visto que qualquer prática, como tratamos na segunda tarefa, possui efeitos rizomáticos, oferece conexões novas ao desejo, por mais rigorosamente repetíveis que sejam. Por outro lado, podemos dizer que esses currículos possuem uma inclinação maior à segmentaridade, pois estão apoiados em bases menos articuláveis e associáveis a identificações menos variáveis – nesse sentido, afirmaríamos que seus investimentos instalam planícies com grandezas que tendem à descendência, longitudes mais lentas e latitudes menos amplas, de efetivação de agenciamentos menos abertos às diferenças, como um currículo regente.

Este possui uma operação amplamente antagônica, seu problema é o da identidade. O processo se dá de maneira inversa: para valer-se como tal, um currículo regente com tamanha amplitude como o da rede Sesi-SP precisa que os fluxos territoriais retornem à sua centralização. Nesse sentido, o potencial de efetuação de um agenciamento curricular regente é, sem dúvida, diferente: as planícies instaladas precisam ser menos amplas e menos velozes, e isso confere a ele, diríamos, ainda com Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (2017), uma característica maior.

Assim como não há uma virada essencial que torne o currículo cultural maior, o que se vê são diferentes investimentos que tentam produzir uma realidade comum. Há, certamente, a possibilidade de abertura à diferença, ou que uma aula amplamente segmentada ao currículo regente leve-nos a territórios absolutamente inimagináveis, o mote de análise é sempre dos fluxos antagônicos que se entrecruzam e necessariamente deixam a questão mais problemática: Em quais momentos um ou outro territorializa? Em outras palavras, por quais meios se investe um ou se investe outro? O que se faz com a diferença? Esses entrecruzamentos produzirão efeitos na prática escolar dos docentes e objetivamos, enfim, cartografá-los.

Para tanto, iniciemos pelas leituras selecionadas do currículo regente do Sesi-SP. Estas, além de contribuírem com a cartografia no campo de trabalho dos/as docentes que participaram desta pesquisa, forneceram-nos mais detalhes dos tipos de investimentos realizados para a sua construção, além de pistas efetivas das características maiores e do que chamamos de problema da identidade, propositalmente pouco abordadas neste momento. Adentramos a última seção da construção do método.

2.2. CURRÍCULO CULTURAL, CURRÍCULO SESI-SP E BNCC

Nesta seção, faremos uma leitura objetiva dos materiais que são obrigatórios ao/à docente na rede: o currículo regente (Sesi-SP, 2013) e as ODMA (Sesi-SP, 2018; 2020) com foco no último, lançado em 2020. Nesses arquivos, chamam nossa atenção dois pontos principais: as expectativas de aprendizagem formuladas no currículo regente – adequadas nos documentos posteriores – e os PE-P e encaminhamentos pedagógicos, inspirados na literatura do currículo cultural da Educação Física. Assim como delimitamos as três tarefas para estudar o currículo (Capítulo 2) e os dois problemas relacionados ao currículo cultural (seção 2.1), introduzimos a discussão acerca dos documentos da rede como mais uma ferramenta para a cartografia da prática escolar, evitando deixar passar rastros importantes de forças que efetuam dobras nas linhas de investimento e produzem o que chamamos até aqui, com Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira (2019), de entrecruzamentos das linhas do desejo.

Enfatizamos essa noção de ferramenta como algo que nos auxiliou em alguns momentos das cartografias realizadas. Não são, certamente, ferramentas absolutas ou inquestionáveis e, ao mesmo tempo, não nos eximiram da necessidade de procurar ou confeccionar outras. É nesse sentido que podemos criar novas ‘tarefas’, observar e criar outros ‘problemas’ ou retomar os documentos em busca de novas leituras que nos ajudassem a entender os agenciamentos que se efetuam na prática do/a professor/a.

Portanto, ainda assim, cabe justificar nossa forma de leitura, visto que os documentos são extensos, com várias seções e explicações específicas. Em minha passagem pela rede Sesi-SP, esses eram os dois recortes fundamentais para os/as professores/as de Educação Física: os ‘encaminhamentos pedagógicos ou situações didáticas’ e como suas construções e desenvolvimentos práticos poderiam se conectar às ‘expectativas de aprendizagem’ no decorrer e ao final das tematizações. Isso agenciava minha prática docente de modo bastante particular, com relação às tematizações, de conteúdo emergente ou do tempo que algum tema permanecia em foco, como exemplificado anteriormente. Certamente, em outras escolas ou redes de ensino, os investimentos e as linhas de segmentaridade produzidas seriam diferentes, a partir de distintos enunciados e agenciamentos. Não se trata de fazer uma avaliação positiva ou negativa do currículo regente da rede Sesi-SP, mas de rastrear as linhas de força que constituem o território habitado pelos/as professores/as cartografados/as.

Passaremos à definição de cartografia no próximo capítulo, porém afirmamos que a leitura desses materiais não se restringirá a este capítulo, mas, ao contrário, poderá voltar a qualquer momento caso identifiquemos, na cartografia em campo, que seja necessário retomar o tema, para explorarmos alguma coisa com minúcia. Dessa maneira, isso faz com que nossa leitura também seja uma espécie de cartografia. No entanto, apesar de situarmos alguns conceitos nos documentos, ou de produzirmos tabelas que deixem conteúdos paralelizados, fazemos isso no intento de tornar mais claro algum ponto importante, a partir dos problemas gerados pelas necessidades de pesquisa, e não com foco em produzir uma 'análise documental', 'comparativa' ou de 'conteúdo'.

Procedemos a esse recorte porque, se nos propuséssemos a falar sobre todos os capítulos ou seções dos documentos, enveredaríamos, inevitavelmente, por caminhos desviados do foco central da análise. A questão que queremos que permaneça está sempre neste nível: quais os tipos de efeitos que 'isso' pode produzir na prática dos/as professores/as? A fim de respondê-la, não podemos negar a importância dos documentos. Eles influenciam diretamente a prática, os planejamentos, aquilo que é cobrado dos/as docentes etc. Não se trata de uma análise de certo ou errado, do verdadeiro ou do contraditório, mas de expor elementos que possam ajudar a rastrear os efeitos da reterritorialização do currículo cultural em um currículo regente de características maiores.

Antes de adentrarmos na leitura dos textos, cabe afirmar que entendemos as expectativas de aprendizagem e as situações didáticas, até o momento, como pontos de um agenciamento centralizador da proposta, produzindo paralelos entre características maiores e menores dos currículos. Consideramos um agenciamento centralizador justamente essa segmentaridade pouco flexível (ou molar) de investimento que necessita conectar 'expectativas' e 'encaminhamentos pedagógicos'. Como isso está diretamente ligado à prática do/a docente, torna-se ponto central conhecer, na molecularidade das práticas, de que forma tal agenciamento é tensionado, territorializado e desterritorializado, tendo em vista, sempre, nossas três tarefas. A isso chamamos de 'efeitos'.

Iniciando pelo que designamos por currículo regente (Sesi-SP, 2013), entramos em contato com dois dos pontos que mais nos chamam a atenção: a relação entre expectativas de aprendizagem, PE-P, e encaminhamentos pedagógicos. Com o intuito de organizar nossa escrita, começamos por dizer que neste documento é feita a apresentação dos PE-P do currículo cultural, denominados 'princípios pedagógicos' – na ordem em que são descritos, temos reconhecimento e valorização do patrimônio cultural

dos estudantes (Sesi-SP, 2013, p. 42); justiça curricular (Sesi-SP, 2013, p. 43); descolonização do currículo (Sesi-SP, 2013, p. 45); evitamento do daltonismo cultural (Sesi-SP, 2013, p. 46); ancoragem social dos conhecimentos (Sesi-SP, 2013, p. 48).

Por outro lado, fazendo menção aos encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural citados anteriormente, nota-se que não há referência a uma disposição necessária, ordem cronológica com o passar dos bimestres ou algo relacionado. Os encaminhamentos são dados a conhecer no intuito, provavelmente, de que possam agenciar a prática dos/as professores/as da rede. Suas aparições se dão nesta sequência, com o nome de 'procedimentos didático-metodológicos': mapeamento (Sesi-SP, 2013, p. 59); tematização (Sesi-SP, 2013, p. 61); registro (Sesi-SP, 2013, p. 64); avaliação (Sesi-SP, 2013, p. 64); ressignificação (Sesi-SP, 2013, p. 65); vivência (Sesi-SP, 2013, p. 67); leitura das manifestações corporais (Sesi-SP, 2013, p. 68); aprofundamento (Sesi-SP, 2013, p. 69); e ampliação (Sesi-SP, 2013, p. 72).

> Ao construir o plano de trabalho docente, o professor buscará organizar o percurso tendo como linhas gerais alguns procedimentos didático-metodológicos. Vale ressaltar que estes procedimentos não são processos estanques e, assim, poderão ser trabalhados simultaneamente. São eles: mapear, ressignificar, aprofundar, ampliar e avaliar (Sesi-SP, 2013, p. 59).

São também apresentadas as expectativas de aprendizagem que norteiam as necessidades do currículo regente relativamente à Educação Física – processo que acontece com todos os outros componentes curriculares, em cada um de seus documentos. Como o próprio arquivo sugere, o grande problema do trabalho do/a professor/a está na conexão dessas instâncias, entre os 'PE-P', os 'procedimentos didático-metodológicos' e as 'expectativas de aprendizagem'.

> A proposta educacional do Sesi-SP estabelece expectativas de aprendizagem para todos os componentes curriculares. Neste documento, as expectativas de aprendizagem foram organizadas por manifestação da cultura corporal sem separação por ano de escolarização, a fim de facilitar a organização e o trabalho do professor. Essa forma de organização também foi proposta para evitar a obrigatoriedade do cumprimento de todas as expectativas previstas para determinado ano letivo. Na perspectiva cultural da Educação Física, o conhecimento não é necessariamente construído a partir do simples para o complexo, o que indica que determinada expectativa de aprendizagem poderá ser trabalhada em determinado ano e retomada no mesmo ano caso esteja em

> consonância com os objetivos propostos para aquela turma (Sesi-SP, 2013, p. 41).
>
> O importante é que o professor, ao selecionar as expectativas de aprendizagem a serem trabalhadas, articule-as com os objetivos gerais (metas) propostos respeitando os princípios (reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e a ancoragem social dos conhecimentos). Caberá ao professor distribuir equilibradamente as expectativas de aprendizagem no currículo, garantindo a heterogeneidade das práticas da cultura corporal que serão vivenciadas e estudadas ao longo da escolarização (Sesi-SP, 2013, p. 41).
>
> Vale salientar que a seleção de expectativas de aprendizagem irá se dar através do confronto com esses princípios que foram abordados e também com as informações coletadas durante o mapeamento. Diante da complexidade que envolve a produção da cultura corporal na sociedade, está aberta a possibilidade de o professor criar expectativas de aprendizagem não contempladas por esta proposta. É importante alertar, no entanto, que a criação de novas expectativas surge da necessidade levantada no mapeamento do patrimônio cultural do grupo, a partir das representações emergentes no processo (Sesi-SP, 2013, p. 49).

O documento curricular propõe 14 expectativas de aprendizagem para cada tema (brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas), totalizando 70, o que confere um tratamento igualitário às práticas corporais, evitando incorrer no equívoco de sugerir mais expectativas para os esportes do que para as danças, por exemplo, ou mesmo mais expectativas de jogos nos anos iniciais e de esporte nos anos finais, o que demonstraria um flagrante desequilíbrio decorrente de preferências injustificadas. É também possível constatar, como veremos mais adiante, que essas expectativas permanecem em todos os próximos documentos, preservando-se com poucas alterações, o que indica que estas constituem uma espécie de ponto de investimento centralizador do trabalho do/a professor/a, mesmo que tenham aberturas para flutuações, ou seja, que possam constar ou não em determinado trabalho realizado na prática, o que produz efeitos particulares na docência de cada um/a.

As expectativas de aprendizagem do documento curricular regente (Sesi-SP, 2013) orientam o planejamento de todos/as os/as professores/as da rede. É importante notar como sua redação se faz alinhada às perspectivas teóricas da Educação Física cultural. Outrossim, é importante que tenhamos conhecimento de sua redação, pois podem nos ajudar a compreender as motivações de cada professor/a em suas decisões didáticas, dos investimentos entrecruzados produzidos nas aulas e nas escolas. Quais os efeitos disso no fazer docente, logo, como os/as docentes investem ou desinvestem essas

expectativas de aprendizagem? Por quais estratégias elas dobram linhas de todos os tipos? Em que momentos, em quais campos, de que maneira isso se territorializa e/ou desterritorializa na prática substantiva dos/as professores/as? Buscamos conhecer os entrecruzamentos produzidos no território escolar, permeado pelas forças mais diversas.

Brincadeiras
Pesquisar e vivenciar as formas de brincar pertencentes a outras culturas (indígenas, africanas, orientais etc.), respeitando suas diferenças.
Analisar criticamente os aspectos sociais e históricos que circundam a produção das brincadeiras de diferentes grupos culturais.
Vivenciar as brincadeiras populares do território brasileiro, compreendendo a influência das culturas indígena, negra e portuguesa, entre outras, na sua produção e disseminação.
Conhecer e vivenciar diferentes possibilidades de brincadeiras (tradicionais, cantadas, simbólicas, sensoriais), reconhecendo e valorizando suas características e ampliando o repertório cultural sobre elas.
Construir formas de registro das brincadeiras vivenciadas (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (formas e conteúdo).
Reconhecer nas brincadeiras vivenciadas as divergências de formas de execução e organização, manifestando respeito ao direito de expressão dos colegas, a fim de buscar o acordo coletivo para a resolução de situações conflitantes.
Criar, organizar e vivenciar brincadeiras que visem o envolvimento coletivo do grupo, respeitando as características individuais.
Compreender a transformação das diferentes brincadeiras ao longo do tempo, analisando de modo crítico as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.
Conhecer os espaços destinados ao brincar na comunidade (praças, quadras, parques etc.), criticando a atuação do poder público na garantia do direito ao lazer do cidadão e, consequentemente, a preservação dos locais pela população usuária.
Compreender os marcadores sociais (classe social, gênero, etnia, religião etc.) que estabelecem distinções na sociedade e como eles influenciam as manifestações das diferentes brincadeiras.
Participar das vivências propostas, procurando desconstruir as representações que vinculam algumas brincadeiras a determinado gênero (por exemplo, brincar de carrinho é “coisa” de menino; pular corda é “coisa” de menina).
Comparar brincadeiras de outras épocas com as atuais, estabelecendo diferenças e

semelhanças, sem julgamento de valores.
Analisar criticamente propagandas de brinquedos em diferentes veículos (televisão, internet, outdoors, vitrines de lojas etc.), contestando a exacerbação do consumismo, principalmente na proximidade de datas comemorativas (Natal, Dia das Crianças etc.).
Conhecer as características dos praticantes das diferentes brincadeiras vivenciadas e dos preconceitos que permeiam essa prática.

Ginásticas
Relacionar as práticas de ginásticas com fatos históricos, sociais e políticos e analisá-las criticamente, compreendendo essas manifestações como um fenômeno sociocultural em permanente transformação.
Pesquisar, conhecer e vivenciar diferentes modalidades de ginástica (de diferentes culturas), analisando suas semelhanças e diferenças.
Criar apresentações de ginástica, manifestando e defendendo seu ponto de vista em grupo, participando do processo de elaboração com diferentes funções e papéis.
Adotar uma postura crítica diante dos padrões de beleza impostos pela mídia, analisando seu impacto nas relações de consumo e na saúde.
Participar das vivências propostas, superando os estereótipos e preconceitos que acompanham os praticantes de determinadas modalidades de ginástica.
Conhecer as políticas públicas e privadas de incentivo à prática da ginástica, analisando criticamente seus objetivos e resultados esperados.
Vivenciar os diferentes tipos de ginástica encontrados na comunidade, tomando como base o grupo e seus familiares, compreendendo e respeitando a diferença cultural.
Vivenciar e aprofundar o conhecimento das variações de determinada modalidade de ginástica (natural, rítmica, acrobática, artística, aeróbica, circense, geral etc.).
Compreender os marcadores sociais (classe social, gênero, etnia, religião etc.) que estabelecem distinções na sociedade e como eles influenciam as manifestações das diferentes ginásticas.
Compreender as ginásticas como opção de lazer, criticando a atuação do poder público na organização de espaços para sua prática (praças, quadras, salões etc.).
Interpretar a historicidade da supervalorização da prática da ginástica como meio para a aquisição e a manutenção da saúde, identificando os grupos sociais que se beneficiam da produção desse discurso.
Conhecer as características dos praticantes das diferentes ginásticas vivenciadas e dos preconceitos que permeiam a prática.

Compreender a transformação dos diferentes tipos de ginástica ao longo do tempo, analisando criticamente as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.
Construir formas de registro das ginásticas vivenciadas (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (regras, estratégias, formas e conteúdo).

Esportes
Compreender e vivenciar as variações das formas de praticar determinado esporte por parte dos diversos grupos culturais como forma de expressão da identidade cultural dos participantes, reconhecendo-as no âmbito das aulas.
Analisar o modo de construção do discurso da mídia sobre o esporte, discriminando os significados e seus efeitos sobre os apreciadores-consumidores das práticas esportivas e reconhecendo sua inserção em diversos momentos da aula.
Identificar as formas de produção (mídias), consumo (materiais e programas esportivos) e regulação (discursos acerca de seus benefícios) das modalidades esportivas e sua distribuição em conformidade com a divisão de classes sociais, gênero, etnia e religião, entre outros marcadores sociais, verificando as possibilidades de acesso a elas, bem como os custos dessa participação.
Perceber os modos de produção do imaginário social esportivo (mitos, ídolos, estilo de vida), bem como as identidades a ele atreladas (vencedores, populares etc.), identificando sua influência sobre a sociedade, homens, mulheres, crianças e idosos, entre outros.
Compreender a distribuição dos espaços de divulgação de cada modalidade/equipe na mídia, relacionando o tempo/espaço de divulgação com a construção hegemônica das modalidades/equipes.
Identificar as práticas discursivas presentes nos esportes que reforçam pejorativamente a identidade de raça, etnia, gênero, sexualidade, idade, religião, profissão etc. nas diversas vivências promovidas em aula.
Conhecer os contextos históricos (políticos, sociais e econômicos) que levaram à construção das relações de poder presentes em determinadas práticas esportivas e, a partir disso, elaborar argumentos para a reconstrução dos significados atribuídos a essas práticas.
Compreender o esporte como opção de lazer, criticando a atuação do poder público na organização de espaços para sua prática (praças, quadras, salões etc.).
Criticar a atuação do poder público na oferta de espaços, com a finalidade de organizar e executar movimentos sociais de reivindicação de espaços públicos adequados à prática esportiva (na comunidade ou no âmbito da própria aula ou escola).

Identificar, analisar e vivenciar os esportes em diferentes possibilidades de espaço, número de participantes, formação de equipes ou grupos de trabalho, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo, respeitando o conceito de justiça curricular.
Conhecer a dinâmica da preparação física do atleta de alto rendimento, analisar as variáveis (diferenças físicas, gênero, biótipo) que interferem no rendimento esportivo, discernindo-as do praticante de esportes em diferentes grupos sociais, a fim de validar a participação de todos independentemente de seu rendimento.
Conhecer as características dos praticantes dos diferentes esportes vivenciados e dos preconceitos que permeiam as práticas.
Compreender a transformação das modalidades esportivas ao longo do tempo, analisando criticamente as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.
Construir formas de registro dos esportes vivenciados (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente com relação às suas características (regras, estratégias, formas e conteúdo).

Lutas
Conhecer conceitos, características e fundamentos comuns às lutas, reconhecendo as semelhanças e as diferenças entre luta, arte marcial e esporte de combate e diferenciando-as quanto às finalidades.
Elaborar jogos de luta (de rapidez e atenção, de conquista de objetos, de conquista de territórios, para desequilibrar, reter, imobilizar, livrar-se e/ou combater) com base em modalidades vivenciadas, elaborando novas regras (definição de espaços, materiais, proibições, punições e formas de pontuar), respeitando a integridade física e moral dos colegas.
Vivenciar e analisar diferentes lutas (de origem ocidental e oriental) nos aspectos técnicos e táticos, relacionando-as a seu contexto de produção (aspectos históricos, políticos, sociais, religiosos e econômicos) e aos princípios filosóficos (sabedoria de vida) e hierárquicos atrelados ao seu contexto.
Vivenciar e analisar criticamente práticas de luta construídas e transformadas por culturas não hegemônicas, respeitando-as e valorizando-as quanto a suas características e funções socioculturais.
Posicionar-se criticamente nas discussões quanto às questões de gênero, classe social, estatura, peso, idade, etnia e religião, entre outras, que permeiam as práticas de luta.
Adotar uma postura crítica perante a profissionalização das lutas na sociedade contemporânea em suas diferentes dimensões (atletas, técnicos, preparadores físicos e dirigentes, entre outros).

Analisar criticamente a influência dos meios de comunicação sobre as lutas na sociedade contemporânea.
Compreender as etapas relacionadas à organização de eventos de lutas, analisando criticamente os eventos esportivos de grande magnitude e refletindo sobre as relações econômicas, políticas e sociais que se estabelecem antes, durante e após sua realização.
Validar os diversos significados atribuídos às lutas por seus praticantes (atividade física, competição, defesa pessoal, estilo de vida etc.).
Compreender a luta como opção de lazer, criticando a atuação do poder público na organização de espaços para sua prática (praças, quadras, salões etc.).
Conhecer as características dos praticantes das diferentes lutas vivenciadas e dos preconceitos que permeiam as práticas.
Identificar, analisar e vivenciar as lutas em diferentes possibilidades de espaço, número de participantes, formação de equipes ou grupos de trabalho, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo, respeitando-se o conceito de justiça curricular.
Construir formas de registro das lutas vivenciadas (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação a suas características (regras, estratégias, formas e conteúdo).
Valorizar as diferentes lutas vivenciadas e estudadas no contexto escolar.

Danças
Vivenciar diferentes modalidades de dança, compreendendo-as como forma sistematizada de expressão da linguagem, respeitando a diferença cultural presente em suas manifestações na sociedade e relacionando-as a fatores históricos, sociais e políticos e aos marcadores sociais de classe, gênero, etnia e religião, entre outros.
Analisar criticamente os padrões divulgados pela mídia (por meio de filmes, propagandas, programas televisivos etc.) sobre os estilos de dança, evitando o consumismo exacerbado e a criação de estereótipos referentes a seus representantes.
Construir coletivamente coreografias que envolvam temáticas próximas e distantes de seu universo cultural, reconhecendo as divergências de formas de execução e organização e manifestando respeito ao direito de expressão dos colegas, de modo a buscar a melhor maneira para a resolução de situações conflitantes.
Construir formas de registro das coreografias vivenciadas (foto, desenho, escrita, filmagem, relato oral etc.), posicionando-se criticamente com relação às suas características (formas e conteúdo).
Compreender a dança como opção de lazer, criticando a atuação do poder público na

organização de espaços para sua prática (praças, quadras, salões etc.).
Valorizar o fato de que qualquer indivíduo pode expressar-se e comunicar-se por meio da dança, criticando os padrões de corpo e gestos estabelecidos pelos grupos hegemônicos.
Reconhecer e vivenciar as danças de diferentes origens (africanas, asiáticas, europeias etc.), compreendendo suas influências na formação das danças típicas brasileiras e de outros povos.
Vivenciar e estudar as danças de diferentes contextos (clássica, moderna, rural, urbana, folclórica, erudita, contemporânea, eletrônica etc.), reconhecendo características que as diferenciam e respeitando a identidade cultural de seus representantes.
Compreender as histórias de luta dos grupos minoritários e das subculturas pelo reconhecimento e valorização de suas danças.
Participar das vivências relacionadas à dança, independentemente de suas características individuais, respeitando e reconhecendo a possibilidade de expressar-se por meio da linguagem corporal.
Identificar, explorar e acompanhar diferentes ritmos das culturas locais, reconhecendo-os como expressão de um povo presente nas festas da cultura popular.
Elaborar produções culturais alusivas às danças, em diferentes suportes textuais (notícias, crônicas, filmes, fotografias, cartazes, coreografias etc.).
Conhecer as características dos praticantes das diferentes danças vivenciadas e dos preconceitos que permeiam as práticas.
Compreender a transformação dos diferentes tipos de danças ao longo do tempo, analisando criticamente as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.

Quanto aos documentos ODMA (Sesi-SP, 2018; 2020) que correspondem à Educação Física no Sesi-SP, em conversa com um/a dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa, foi-nos confirmado que estavam em vigor na unidade escolar. Ambos funcionam como apresentações tanto do componente quanto das expectativas de aprendizagem, construindo movimentos muito parecidos com o documento curricular regente (Sesi-SP, 2013). Nota-se que o texto de 2018, apesar da data de lançamento, não traz a BNCC para o centro da discussão, como faz o de 2020. Isso influencia de maneiras diferentes as expectativas, pois o primeiro (Sesi-SP, 2018) chama de ‘expectativas de aprendizagem’, que permanecem as mesmas em relação ao Currículo Sesi-SP (2013); o de 2020, por outro lado, além de algumas mudanças de estrutura, passa a denominá-las de ‘expectativas de *ensino* e aprendizagem’ e dividi-las

em etapas, em um movimento mais próximo à BNCC. Além de ser um arquivo muito menor em tamanho, concentra toda a sua objetividade na organização das ‘expectativas’.

Concentramo-nos nas ODMA (Sesi-SP, 2020) em sua última versão, dada a ligação com a BNCC. As ODMA (Sesi-SP, 2018) anteriores relacionam-se com o currículo de Educação Física regente do Sesi-SP (2013).

Ressaltamos que a organização do documento de 2020 é muito menor do que o precedente, contando com 65 páginas de conteúdo voltado para os/as professores/as e para as situações didáticas (enquanto o de 2018 apresenta pouco menos de 400 páginas). O texto (Sesi-SP, 2020) possui uma estrutura-padrão: ano (série do fundamental), expectativas de aprendizagem a serem utilizadas e unidades (também com expectativas específicas). Cada ano possui cinco unidades dispostas na seguinte ordem: brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas – que, de saída, recusam as “práticas corporais de aventura” propostas pela BNCC (Brasil, 2017, p. 218). O 1.º ano pode conter as expectativas 1, 2 e 3, contudo a unidade 1 pode trazer as expectativas 2 e 3 e a unidade 3 conter as expectativas 1 e 2. Cada unidade possui uma orientação variada como possibilidade a ser trabalhada, bastante diferente do primeiro documento, que não enumera expectativas nem as relaciona com os anos da escolarização. Essas informações constam na apresentação:

> As alterações e sugestões aqui apresentadas visam contemplar os encaminhamentos do material em uso aos pressupostos da base nacional comum curricular (BNCC). Neste material é indicado o *realinhamento* das expectativas de ensino e aprendizagem. Algumas foram reformuladas, outras adicionadas, sempre considerando as competências e habilidades, inclusive as socioemocionais, os objetos de aprendizagem e os objetivos de ensino (Sesi-SP, 2020, p. 5 – grifo nosso).

> Pensando em atender as novas tendências educacionais, e um trabalho em consonância com a base nacional comum curricular (BNCC), foi necessária uma readequação na escrita e na organização das expectativas de ensino e aprendizagem, onde, anteriormente, eram divididas por unidades significativas, podendo ser usadas em qualquer momento do processo, *segundo a estratégia do professor*. Neste momento, tal organização se faz no nível de ensino, sendo sugeridas a cada ano escolar, organizadas em uma só sequência numérica. Vale lembrar que o professor tem *total liberdade* para escolher a forma como vai trabalhar, e com quais expectativas, considerando o contexto cultural de sua comunidade escolar, desde que seja discutido previamente com seus parceiros (Sesi-SP, 2020, p. 8 – grifo nosso).

Apesar da breve explicação, o documento não deixa claro como foram feitas essas reelaborações das expectativas de ensino e aprendizagem (ou por que mudaram de nome), apenas demonstra que o trabalho se deu no intento de paralelizar o conteúdo da BNCC com o de seu material didático. Fica a dúvida sobre, por exemplo, quais critérios foram utilizados para essas segmentações e por que determinadas expectativas de ensino e aprendizagem integram o currículo do 1.º ano, mas não compõem o do segundo e vice-versa. Como a "metodologia de distribuição" não é abordada, podemos imaginar que as ODMA (Sesi-SP, 2020) buscam investir em numa sobrecodificação de suas expectativas de aprendizagem (Sesi-SP, 2013) tendo por base as distribuições classificatórias da BNCC. Isso levaria a definir como objeto de estudo algo para determinado ano, e não para outro – o que, cabe dizer, parece-nos um retrocesso em relação ao primeiro documento regente que deixava em aberto para que o/a docente as escolhesse da forma como achasse mais apropriada. Nesse sentido, as ODMA (Sesi-SP, 2020) passam a habitar uma espécie de fronteira: na medida em que investem na organização proposta pela BNCC, não abandonam por completo as expectativas de aprendizagem anteriores. Trazemos, a título de exemplo, a distribuição proposta pela BNCC (Brasil, 2018, p. 225) para o ensino fundamental.

UNIDADES TEMÁTICAS	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
	1.º e 2.º Anos	**3.º ao 5.º Ano**
Brincadeiras e jogos	• Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	• Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo • Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	• Esportes de marca • Esportes de precisão	• Esportes de campo e taco • Esportes de rede/parede • Esportes de invasão
Ginásticas	• Ginástica geral	• Ginástica geral
Danças	• Danças do contexto comunitário e regional	• Danças do Brasil e do mundo

		• Danças de matriz indígena e africana
Lutas	• Lutas do contexto comunitário e regional	• Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura	x	x

O que podemos afirmar de forma mais contundente por meio de leituras das expectativas do currículo regente (Sesi-SP, 2013) e das ODMA atuais (Sesi-SP, 2020) é que esse processo resulta em cinco ações por parte do documento: a primeira mantém expectativas de aprendizagem e apenas as transforma em expectativas de ensino e aprendizagem, garantindo igual escrita entre os documentos de 2013 e 2020; temos também uma ação de condensação, em que várias expectativas que se repetiam são resumidas em uma, normalmente utilizando o conceito de 'prática corporal', evitando a repetição da expectativa em todos os temas da Educação Física (jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, danças e esportes); a terceira, uma ação de acréscimo de expectativas de ensino e aprendizagem, para a qual um novo texto é redigido (essas ações aparecem em menor número); a quarta ação é a da supressão das expectativas de aprendizagem, aquelas excluídas do quadro das expectativas de ensino e aprendizagem; por fim, a última ação, de distribuição, separa as expectativas por ano (e unidade).

Foram transcritas as 39 expectativas de ensino e aprendizagem em ordem numérica e organizadas por ano. O que se sabe, novamente, é que foram reformuladas (em seu texto e na sua organização) e fazem parte do conteúdo mais recente do documento.

Número	Ano (.º)	Expectativa
EF.1a5.EF.01	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	Explicar e construir formas de registro das práticas corporais vivenciadas, por meio de múltiplas linguagens (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (formas e conteúdos).
EF.1a5.EF.02	4.º, 5.º	Compreender a transformação dos diferentes tipos de práticas corporais ao longo do tempo, analisando de modo crítico as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente,

		aumentar a lucratividade.
EF.1a5.EF.03	2.º, 3.º	Compreender e vivenciar as práticas corporais como opção de lazer, identificando locais disponíveis na comunidade para a sua prática, discutindo a oferta pelo poder público e as formas de utilização pela sociedade.
EF.1a5.EF.04	3.º, 4.º, 5.º	Conhecer as características dos praticantes das diferentes práticas corporais vivenciadas e dos preconceitos que as permeiam.
EF.1a5.EF.05	5.º	Analisar criticamente a influência dos meios de comunicação sobre as práticas corporais na sociedade contemporânea, discriminando o consumo de seus significados, produtos e materiais.
EF.1a5.EF.06	1.º, 4.º	Posicionar-se criticamente nas discussões quanto às questões de gênero, classe social, estatura, peso, idade, etnia, religião, entre outras, que permeiam as práticas corporais.
EF.1a5.EF.07	1.º, 4.º, 5.º	Valorizar o fato de que qualquer indivíduo pode expressar-se e comunicar-se por meio da dança, analisando criticamente os padrões de corpo e gestos estabelecidos pelos grupos hegemônicos.
EF.1a5.EF.08	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	Envolver-se nas vivências relacionadas à dança, independentemente de suas características individuais, respeitando e reconhecendo a possibilidade de expressar-se por meio da linguagem corporal.
EF.1a5.EF.09	2.º, 3.º, 5.º	Vivenciar e estudar as danças de diferentes contextos (clássica, moderna, rurais, urbanas, folclóricas, eruditas, contemporâneas, eletrônicas etc.), reconhecendo características que as diferenciam e respeitando a identidade cultural de seus representantes.
EF.1a5.EF.10	3.º, 5.º	Construir de forma coletiva coreografias envolvendo temáticas próximas e distantes de seu universo cultural, reconhecendo as divergências de formas de execução e organização, manifestando respeito ao direito de expressão dos colegas, visando buscar a melhor maneira para a resolução de situações conflitantes.
EF.1a5.EF.11	4.º, 5.º	Vivenciar diferentes modalidades de dança, compreendendo-as como forma sistematizada de expressão da linguagem, respeitando a diferença cultural presente em suas manifestações na sociedade.
EF.1a5.EF.12	4.º	Identificar, explorar e acompanhar diferentes ritmos das culturas locais, reconhecendo-os como expressão de um

		povo presente nas festas da cultura popular.
EF.1a5.EF.13	1.º, 2.º, 3.º	Conhecer e vivenciar as danças de diferentes origens (africanas, asiáticas, europeias etc.) e seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
EF.1a5.EF.14	2.º	Compreender as histórias de luta dos grupos minoritários e das subculturas pelo reconhecimento e valorização de suas danças.
EF.1a5.EF.15	1.º, 2.º, 3.º, 5.º	Criar apresentações de ginástica, identificando as possibilidades e potencialidades do corpo, participando do processo de elaboração com diferentes funções e papéis, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
EF.1a5.EF.16	1.º	Vivenciar os diferentes tipos de ginástica encontrados na comunidade, identificando suas diferenças, reconhecendo-as como práticas de lazer.
EF.1a5.EF.17	2.º, 4.º, 5.º	Conhecer e vivenciar diferentes modalidades de ginástica (de diferentes culturas), analisando suas semelhanças e diferenças.
EF.1a5.EF.18	3.º, 4.º, 5.º	Conhecer e vivenciar as variações e possibilidades de execução dos movimentos básicos da ginástica geral.
EF.1a5.EF.19	5.º	Relacionar as práticas ginásticas com fatos históricos, sociais e políticos e analisá-las criticamente, compreendendo essas manifestações como um fenômeno sociocultural em permanente transformação, para aquisição e manutenção de saúde.
EF.1a5.EF.20	1.º, 3.º, 4.º, 5.º	Identificar, analisar e vivenciar os esportes em diferentes possibilidades de espaço, número de participantes, formação de equipes ou grupos de trabalho, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo.
EF.1a5.EF.21	2.º, 4.º, 5.º	Compreender e vivenciar as variações das formas de praticar determinado esporte por parte dos diversos grupos culturais como forma de expressão da identidade cultural dos participantes, diferenciando os conceitos de jogo e esporte.
EF.1a5.EF.22	2.º	Perceber os modos de produção do imaginário social esportivo (mitos, ídolos, estilo de vida), bem como as identidades a ele atreladas (vencedores, populares etc.), identificando sua influência sobre a sociedade, homens, mulheres, crianças, idosos, entre outros.

EF.1a5.EF.23	4.º	Conhecer os contatos históricos (políticos, sociais e econômicos) que levaram à construção das relações de poder presentes em determinadas práticas esportivas e, a partir disso, elaborar argumentos para a reconstrução dos significados atribuídos a essas práticas.
EF.1a5.EF.24	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	Vivenciar diversas práticas esportivas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, compreendendo-o como forma de expressão da identidade cultural dos participantes.
EF.1a5.EF.25	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	Envolver-se nas vivências propostas, superando os estereótipos e preconceitos que acompanham os praticantes de determinadas práticas corporais.
EF.1a5.EF.26	4.º, 5.º	Vivenciar e valorizar as formas de brincar pertencentes a outras culturas (indígenas, africanas, orientais etc.), respeitando suas diferenças, adaptando-as às condições do grupo, espaço e material disponíveis.
EF.1a5.EF.27	4.º, 5.º	Analisar criticamente os aspectos sociais e históricos que circundam a produção das brincadeiras de diferentes grupos culturais.
EF.1a5.EF.28	2.º, 4.º	Vivenciar e recriar as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matrizes indígenas e africanas, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.
EF.1a5.EF.29	1.º, 2.º, 3.º	Conhecer e vivenciar diferentes possibilidades e variações de brincadeiras (tradicionais, cantadas, simbólicas, sensoriais), reconhecendo e valorizando suas características, ampliando o repertório cultural sobre elas.
EF.1a5.EF.30	3.º, 5.º	Reconhecer nas brincadeiras e jogos vivenciados as diferentes formas de execução e organização, utilizando estratégias para resolver desafios, valorizando suas características.
EF.1a5.EF.31	1.º, 3.º, 4.º	Criar, organizar e vivenciar brincadeiras que visem ao envolvimento coletivo do grupo, respeitando as características individuais.
EF.1a5.EF.32	4.º, 5.º	Vivenciar e comparar brincadeiras e/ou jogos eletrônicos de outras épocas com os atuais, discutindo os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.
EF.1a5.EF.33	2.º, 4.º, 5.º	Disseminar a cultura do brincar, adaptando-a a diferentes momentos e espaços, produzindo registros para

		divulgá-la dentro e fora da escola.
EF.1a5.EF.34	1.º	Elaborar jogos de luta (de rapidez e atenção, de conquista de objetos, de conquista de territórios, para desequilibrar, reter, imobilizar, livrar-se e/ou combater) com base em modalidades vivenciadas, elaborando novas regras (definição de espaços, materiais, proibições, punições e formas de pontuar), respeitando a integridade física e moral dos colegas.
EF.1a5.EF.35	1.º, 4.º	Vivenciar e analisar criticamente práticas de luta construídas e transformadas por culturas não hegemônicas, respeitando e valorizando-as quanto a suas características e funções socioculturais.
EF.1a5.EF.36	1.º, 2.º, 4.º, 5.º	Valorizar as diferentes lutas vivenciadas e estudadas no contexto escolar.
EF.1a5.EF.37	2.º, 4.º, 5.º	Identificar e vivenciar as lutas em diferentes contextos, analisando suas possibilidades, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo.
EF.1a5.EF.38	4.º, 5.º	Vivenciar e analisar diferentes lutas (de origem ocidental e oriental) nos aspectos técnicos, táticos, princípios filosóficos (sabedoria de vida) e hierárquicos atrelados ao seu contexto, respeitando a integridade física e moral dos colegas.
EF.1a5.EF.39	5.º	Conhecer conceitos, características e fundamentos comuns às lutas, reconhecendo as semelhanças e diferenças entre luta, briga e arte marcial.

Lançamos mão de um quadro que coloca lado a lado as expectativas do currículo regente (Sesi-SP, 2013) e das ODMA (Sesi-SP, 2020), para que possamos identificar as mudanças das expectativas. Não intentamos comparar, mas demonstrar que tipo de conteúdo chega às mãos dos/as professores/as, o que, temos por hipótese, pode produzir efeitos diferentes em cada prática.

Orientações Didáticas (Sesi-SP, 2020)	Currículo regente (Sesi-SP, 2013)
Explicar e construir formas de registro das práticas corporais vivenciadas, por meio de múltiplas linguagens (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (formas	Construir formas de registro das brincadeiras vivenciadas (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (formas e conteúdo).

e conteúdos).	Construir formas de registro das ginásticas vivenciadas (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (regras, estratégias, formas e conteúdo).
	Construir formas de registro dos esportes vivenciados (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (regras, estratégias, formas e conteúdo).
	Construir formas de registro das lutas vivenciadas (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação a suas características (regras, estratégias, formas e conteúdo).
	Construir formas de registro das coreografias vivenciadas (foto, desenho, escrita, filmagem, relato oral etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (formas e conteúdo).
Compreender a transformação dos diferentes tipos de práticas corporais ao longo do tempo, analisando de modo crítico as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.	Compreender a transformação dos diferentes tipos de ginástica ao longo do tempo, analisando criticamente as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.
	Compreender a transformação dos diferentes tipos de danças ao longo do tempo, analisando criticamente as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.
	Compreender a transformação das modalidades esportivas ao longo do tempo, analisando criticamente as estratégias utilizadas pela indústria cultural para fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.
	Compreender a transformação das diferentes brincadeiras ao longo do tempo, analisando de modo crítico as estratégias utilizadas pela indústria cultural para

	fomentar o consumo e, consequentemente, aumentar a lucratividade.
Compreender e vivenciar as práticas corporais como opção de lazer, identificando locais disponíveis na comunidade para a sua prática, discutindo a oferta pelo poder público e as formas de utilização pela sociedade.	Compreender as ginásticas como opção de lazer, criticando a atuação do poder público na organização de espaços para sua prática (praças, quadras, salões etc.).
	Compreender a luta como opção de lazer, criticando a atuação do poder público na organização de espaços para sua prática (praças, quadras, salões etc.).
	Compreender o esporte como opção de lazer, criticando a atuação do poder público na organização de espaços para sua prática (praças, quadras, salões etc.).
	Compreender a dança como opção de lazer, criticando a atuação do poder público na organização de espaços para sua prática (praças, quadras, salões etc.).
	Conhecer os espaços destinados ao brincar na comunidade (praças, quadras, parques etc.), criticando a atuação do poder público na garantia do direito ao lazer do cidadão e, consequentemente, a preservação dos locais pela população usuária.
	Criticar a atuação do poder público na oferta de espaços, com a finalidade de organizar e executar movimentos sociais de reivindicação de espaços públicos adequados à prática esportiva (na comunidade ou no âmbito da própria aula ou escola).
Conhecer as características dos praticantes das diferentes práticas corporais vivenciadas e dos preconceitos que as permeiam.	Conhecer as características dos praticantes das diferentes brincadeiras vivenciadas e dos preconceitos que permeiam essa prática.
	Conhecer as características dos praticantes dos diferentes esportes vivenciados e dos preconceitos que permeiam as práticas.
	Conhecer as características dos praticantes das diferentes danças vivenciadas e dos preconceitos que permeiam as práticas.

	Conhecer as características dos praticantes das diferentes lutas vivenciadas e dos preconceitos que permeiam as práticas.
	Conhecer as características dos praticantes das diferentes ginásticas vivenciadas e dos preconceitos que permeiam a prática.
Analisar criticamente a influência dos meios de comunicação sobre as práticas corporais na sociedade contemporânea, discriminando o consumo de seus significados, produtos e materiais.	Analisar criticamente a influência dos meios de comunicação sobre as lutas na sociedade contemporânea.
Posicionar-se criticamente nas discussões quanto às questões de gênero, classe social, estatura, peso, idade, etnia, religião, entre outras, que permeiam as práticas corporais.	Posicionar-se criticamente nas discussões quanto às questões de gênero, classe social, estatura, peso, idade, etnia e religião, entre outras, que permeiam as práticas de luta.
Valorizar o fato de que qualquer indivíduo pode expressar-se e comunicar-se por meio da dança, analisando criticamente os padrões de corpo e gestos estabelecidos pelos grupos hegemônicos.	Valorizar o fato de que qualquer indivíduo pode expressar-se e comunicar-se por meio da dança, criticando os padrões de corpo e gestos estabelecidos pelos grupos hegemônicos.
Envolver-se nas vivências relacionadas à dança, independentemente de suas características individuais, respeitando e reconhecendo a possibilidade de expressar-se por meio da linguagem corporal.	Participar das vivências relacionadas à dança, independentemente de suas características individuais, respeitando e reconhecendo a possibilidade de expressar-se por meio da linguagem corporal.
Vivenciar e estudar as danças de diferentes contextos (clássica, moderna, rurais, urbanas, folclóricas, eruditas, contemporâneas, eletrônicas etc.), reconhecendo características que as diferenciam e respeitando a identidade cultural de seus representantes.	Vivenciar e estudar as danças de diferentes contextos (clássica, moderna, rural, urbana, folclórica, erudita, contemporânea, eletrônica etc.), reconhecendo características que as diferenciam e respeitando a identidade cultural de seus representantes.
Construir de forma coletiva coreografias envolvendo temáticas próximas e distantes de seu universo cultural, reconhecendo as divergências de formas de execução e organização, manifestando respeito ao direito de expressão dos colegas, visando buscar a melhor maneira para a resolução de	Construir de forma coletiva coreografias que envolvam temáticas próximas e distantes de seu universo cultural, reconhecendo as divergências de formas de execução e organização e manifestando respeito ao direito de expressão dos colegas, de forma a buscar a melhor maneira para a resolução de situações conflitantes.

situações conflitantes.	
Vivenciar diferentes modalidades de dança, compreendendo-as como forma sistematizada de expressão da linguagem, respeitando a diferença cultural presente em suas manifestações na sociedade	Vivenciar diferentes modalidades de dança, compreendendo-as como forma sistematizada de expressão da linguagem, respeitando a diferença cultural presente em suas manifestações na sociedade e relacionando-as a fatores históricos, sociais e políticos e aos marcadores sociais de classe, gênero, etnia e religião, entre outros.
	Compreender os marcadores sociais (classe social, gênero, etnia, religião etc.) que estabelecem distinções na sociedade e como eles influenciam as manifestações das diferentes brincadeiras.
	Compreender os marcadores sociais (classe social, gênero, etnia, religião etc.) que estabelecem distinções na sociedade e como eles influenciam as manifestações das diferentes ginásticas.
Identificar, explorar e acompanhar diferentes ritmos das culturas locais, reconhecendo-os como expressão de um povo presente nas festas da cultura popular.	Identificar, explorar e acompanhar diferentes ritmos das culturas locais, reconhecendo-os como expressão de um povo presente nas festas da cultura popular.
Conhecer e vivenciar as danças de diferentes origens (africanas, asiáticas, europeias etc.) e seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Reconhecer e vivenciar as danças de diferentes origens (africanas, asiáticas, europeias etc.), compreendendo suas influências na formação das danças típicas brasileiras e de outros povos.
Compreender as histórias de luta dos grupos minoritários e das subculturas pelo reconhecimento e valorização de suas danças.	Compreender as histórias de luta dos grupos minoritários e das subculturas pelo reconhecimento e valorização de suas danças.
Criar apresentações de ginástica, identificando as possibilidades e potencialidades do corpo, participando do processo de elaboração com diferentes funções e papéis, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	Criar apresentações de ginástica, manifestando e defendendo seu ponto de vista em grupo, participando do processo de elaboração com diferentes funções e papéis.
Vivenciar os diferentes tipos de ginástica encontrados na comunidade,	Vivenciar os diferentes tipos de ginástica encontrados na comunidade, tomando como

identificando suas diferenças, reconhecendo-as como práticas de lazer.	base o grupo e seus familiares, compreendendo e respeitando a diferença cultural.
Conhecer e vivenciar diferentes modalidades de ginástica (de diferentes culturas), analisando suas semelhanças e diferenças.	Pesquisar, conhecer e vivenciar diferentes modalidades de ginástica (de diferentes culturas), analisando suas semelhanças e diferenças.
Conhecer e vivenciar as variações e possibilidades de execução dos movimentos básicos da ginástica geral.	Vivenciar e aprofundar o conhecimento das variações de determinada modalidade de ginástica (natural, rítmica, acrobática, artística, aeróbica, circense, geral etc.).
Relacionar as práticas ginásticas com fatos históricos, sociais e políticos e analisá-las criticamente, compreendendo essas manifestações como um fenômeno sociocultural em permanente transformação, para aquisição e manutenção de saúde.	Relacionar as práticas ginásticas com fatos históricos, sociais e políticos e analisá-las criticamente, compreendendo essas manifestações como um fenômeno sociocultural em permanente transformação.
Identificar, analisar e vivenciar os esportes em diferentes possibilidades de espaço, número de participantes, formação de equipes ou grupos de trabalho, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo.	Identificar, analisar e vivenciar os esportes em diferentes possibilidades de espaço, número de participantes, formação de equipes ou grupos de trabalho, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo, respeitando o conceito de justiça curricular.
Compreender e vivenciar as variações das formas de praticar determinado esporte por parte dos diversos grupos culturais como forma de expressão da identidade cultural dos participantes, diferenciando os conceitos de jogo e esporte.	Compreender e vivenciar as variações das formas de praticar determinado esporte por parte dos diversos grupos culturais como forma de expressão da identidade cultural dos participantes, reconhecendo-as no âmbito das aulas.
Perceber os modos de produção do imaginário social esportivo (mitos, ídolos, estilo de vida), bem como as identidades a ele atreladas (vencedores, populares etc.), identificando sua influência sobre a sociedade, homens, mulheres, crianças, idosos, entre outros.	Perceber os modos de produção do imaginário social esportivo (mitos, ídolos, estilo de vida), bem como as identidades a ele atreladas (vencedores, populares etc.), identificando sua influência sobre a sociedade, homens, mulheres, crianças e idosos, entre outros.
Conhecer os contatos históricos (políticos, sociais e econômicos) que levaram à construção das relações de poder presentes em determinadas	Conhecer os contextos históricos (políticos, sociais e econômicos) que levaram à construção das relações de poder presentes em determinadas práticas esportivas e, a

práticas esportivas e, a partir disso, elaborar argumentos para a reconstrução dos significados atribuídos a essas práticas.	partir disso, elaborar argumentos para a reconstrução dos significados atribuídos a essas práticas.
Vivenciar diversas práticas esportivas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, compreendendo-o como forma de expressão da identidade cultural dos participantes.	
Envolver-se nas vivências propostas, superando os estereótipos e preconceitos que acompanham os praticantes de determinadas práticas corporais.	Participar das vivências propostas, superando os estereótipos e preconceitos que acompanham os praticantes de determinadas modalidades de ginástica.
	Participar das vivências propostas, procurando desconstruir as representações que vinculam algumas brincadeiras a determinado gênero (por exemplo, brincar de carrinho é “coisa” de menino; pular corda é “coisa” de menina).
Vivenciar e valorizar as formas de brincar pertencentes a outras culturas (indígenas, africanas, orientais etc.), respeitando suas diferenças, adaptando-as às condições do grupo, espaço e material disponíveis.	Pesquisar e vivenciar as formas de brincar pertencentes a outras culturas (indígenas, africanas, orientais etc.), respeitando suas diferenças
Analisar criticamente os aspectos sociais e históricos que circundam a produção das brincadeiras de diferentes grupos culturais.	Analisar criticamente os aspectos sociais e históricos que circundam a produção das brincadeiras de diferentes grupos culturais.
Vivenciar e recriar as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matrizes indígenas e africanas, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.	Vivenciar as brincadeiras populares do território brasileiro, compreendendo a influência das culturas indígena, negra e portuguesa, entre outras, na sua produção e disseminação.
Conhecer e vivenciar diferentes possibilidades e variações de brincadeiras (tradicionais, cantadas, simbólicas, sensoriais), reconhecendo e valorizando suas características, ampliando o repertório cultural sobre elas.	Conhecer e vivenciar diferentes possibilidades de brincadeiras (tradicionais, cantadas, simbólicas, sensoriais), reconhecendo e valorizando suas características e ampliando o repertório cultural sobre elas.
Reconhecer nas brincadeiras e jogos vivenciados as diferentes formas de	Reconhecer nas brincadeiras vivenciadas as divergências de formas de execução e

execução e organização, utilizando estratégias para resolver desafios, valorizando suas características.	organização, manifestando respeito ao direito de expressão dos colegas, de forma a buscar o acordo coletivo para a resolução de situações conflitantes.
Criar, organizar e vivenciar brincadeiras que visem ao envolvimento coletivo do grupo, respeitando as características individuais.	Criar, organizar e vivenciar brincadeiras que visem o envolvimento coletivo do grupo, respeitando as características individuais.
Vivenciar e comparar brincadeiras e/ou jogos eletrônicos de outras épocas com os atuais, discutindo os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.	Comparar brincadeiras de outras épocas com as atuais, estabelecendo diferenças e semelhanças, sem julgamento de valores.
Disseminar a cultura do brincar, adaptando-a a diferentes momentos e espaços, produzindo registros para divulgá-la dentro e fora da escola.	
Elaborar jogos de luta (de rapidez e atenção, de conquista de objetos, de conquista de territórios, para desequilibrar, reter, imobilizar, livrar-se e/ou combater) com base em modalidades vivenciadas, elaborando novas regras (definição de espaços, materiais, proibições, punições e formas de pontuar), respeitando a integridade física e moral dos colegas.	Elaborar jogos de luta (de rapidez e atenção, de conquista de objetos, de conquista de territórios, para desequilibrar, reter, imobilizar, livrar-se e/ou combater) com base em modalidades vivenciadas, elaborando novas regras (definição de espaços, materiais, proibições, punições e formas de pontuar), respeitando a integridade física e moral dos colegas.
Vivenciar e analisar criticamente práticas de luta construídas e transformadas por culturas não hegemônicas, respeitando e valorizando-as quanto a suas características e funções socioculturais.	Vivenciar e analisar criticamente práticas de luta construídas e transformadas por culturas não hegemônicas, respeitando-as e valorizando-as quanto a suas características e funções socioculturais.
Valorizar as diferentes lutas vivenciadas e estudadas no contexto escolar.	Valorizar as diferentes lutas vivenciadas e estudadas no contexto escolar.
Identificar e vivenciar as lutas em diferentes contextos, analisando suas possibilidades, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo.	Identificar, analisar e vivenciar as lutas em diferentes possibilidades de espaço, número de participantes, formação de equipes ou grupos de trabalho, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo, respeitando-se o conceito de justiça curricular.

Vivenciar e analisar diferentes lutas (de origem ocidental e oriental) nos aspectos técnicos, táticos, princípios filosóficos (sabedoria de vida) e hierárquicos atrelados ao seu contexto, respeitando a integridade física e moral dos colegas.	Vivenciar e analisar diferentes lutas (de origem ocidental e oriental) nos aspectos técnicos e táticos, relacionando-as a seu contexto de produção (aspectos históricos, políticos, sociais, religiosos e econômicos) e aos princípios filosóficos (sabedoria de vida) e hierárquicos atrelados ao seu contexto.
Conhecer conceitos, características e fundamentos comuns às lutas, reconhecendo as semelhanças e diferenças entre luta, briga e arte marcial.	Conhecer conceitos, características e fundamentos comuns às lutas, reconhecendo as semelhanças e as diferenças entre luta, arte marcial e esporte de combate e diferenciando-as quanto às finalidades

Expectativas suprimidas do currículo regente (Sesi-SP, 2013):

Brincadeiras
Analisar criticamente propagandas de brinquedos em diferentes veículos (televisão, internet, *outdoors*, vitrines de lojas etc.), contestando a exacerbação do consumismo, principalmente na proximidade de datas comemorativas (Natal, Dia das Crianças etc.).

Ginástica
Adotar uma postura crítica diante dos padrões de beleza impostos pela mídia, analisando seu impacto nas relações de consumo e na saúde
Conhecer as políticas públicas e privadas de incentivo à prática da ginástica, analisando criticamente seus objetivos e resultados esperados.
Interpretar a historicidade da supervalorização da prática da ginástica como meio para a aquisição e a manutenção da saúde, identificando os grupos sociais que se beneficiam da produção desse discurso.

Esportes
Analisar o modo de construção do discurso da mídia sobre o esporte, discriminando os significados e seus efeitos sobre os apreciadores-consumidores das práticas esportivas e reconhecendo sua inserção em diversos momentos da aula.
Identificar as formas de produção (mídias), consumo (materiais e programas esportivos) e regulação (discursos acerca de seus benefícios) das modalidades esportivas e sua distribuição em conformidade com a divisão de classes sociais, gênero, etnia e religião, entre outros marcadores sociais, verificando as possibilidades

de acesso a elas, bem como os custos dessa participação.
Compreender a distribuição dos espaços de divulgação de cada modalidade/equipe na mídia, relacionando o tempo/espaço de divulgação com a construção hegemônica das modalidades/equipes.
Identificar as práticas discursivas presentes nos esportes que reforçam pejorativamente a identidade de raça, etnia, gênero, sexualidade, idade, religião, profissão etc. nas diversas vivências promovidas em aula.
Conhecer a dinâmica da preparação física do atleta de alto rendimento, analisar as variáveis (diferenças físicas, gênero, biótipo) que interferem no rendimento esportivo, discernindo-as do praticante de esportes em diferentes grupos sociais, a fim de validar a participação de todos independentemente de seu rendimento.

Lutas
Adotar uma postura crítica perante a profissionalização das lutas na sociedade contemporânea em suas diferentes dimensões (atletas, técnicos, preparadores físicos e dirigentes, entre outros).
Compreender as etapas relacionadas à organização de eventos de lutas, analisando criticamente os eventos esportivos de grande magnitude e refletindo sobre as relações econômicas, políticas e sociais que se estabelecem antes, durante e após sua realização.
Validar os diversos significados atribuídos às lutas por seus praticantes (atividade física, competição, defesa pessoal, estilo de vida etc.).

Danças
Analisar criticamente os padrões divulgados pela mídia (por meio de filmes, propagandas, programas televisivos etc.) sobre os estilos de dança, evitando o consumismo exacerbado e a criação de estereótipos referentes a seus representantes.
Elaborar produções culturais alusivas às danças, em diferentes suportes textuais (notícias, crônicas, filmes, fotografias, cartazes, coreografias etc.).

Com relação aos ‘procedimentos didáticos’, mantêm-se os mesmos do referido currículo regente (Sesi-SP, 2013), ou seja, investe-se nos encaminhamentos pedagógicos e PE-P do currículo cultural. Isso pode gerar alguns questionamentos, visto que as expectativas de ensino e aprendizagem são mais enfatizadas. Por exemplo, no documento das ODMA (Sesi-SP, 2020), os encaminhamentos são citados de maneira

muito rápida e possuem apenas um parágrafo dedicado à sua redação, na introdução. Como atuam aqueles/as que não conhecem o currículo cultural? Recebem uma formação específica sobre isso ou passam a estudar a perspectiva cultural da Educação Física por conta própria? Nesse caso, o problema dos efeitos ainda se torna muito presente, uma vez que se trata, como teorizamos, de uma utilização em contexto maior de um currículo que possui características menores, fazendo com que voltemos especial atenção à segunda e terceira tarefas.

> O planejamento do professor, para que esteja de acordo com o currículo cultural, além dos procedimentos didáticos, deve respeitar os princípios que nele se encontram. Juntamente com o reconhecimento da cultura corporal, o evitamento do daltonismo cultural, a justiça curricular, a descolonização do currículo e a ancoragem social dos conhecimentos, o trabalho do professor deve estar articulado com o projeto da escola. Dessa forma, a Educação Física assume o compromisso e o comprometimento na busca de uma educação inclusiva e significativa (Sesi-SP, 2020, p. 8).

Seria produtivo trazer para a nossa leitura a forma como a BNCC organiza a distribuição de suas habilidades, pois, como demonstram as ODMA (Sesi-SP, 2020), essa estruturação proposta pela BNCC, com algumas modificações, é incorporada pelo documento que passa a dividir suas expectativas por etapa de escolarização, o que tem o potencial de gerar efeitos na prática dos/as professores/as na medida em que se tornam mais rígidos os investimentos nas estruturações das expectativas, influenciando a forma como os temas são adentrados ou até mesmo o tempo que eles permanecem sendo tematizados.

É importante frisar também que as Orientações Didáticas do Movimento do Aprender (Sesi-SP, 2020) não cita em momento algum a divisão por ‘objetos de conhecimento’ que faz a BNCC com as habilidades e unidades temáticas, o que produz um desvio, por exemplo, de mais um investimento molar centralizador de organização no documento estatal.

Listamos as habilidades presentes na BNCC (Brasil, 2017), dos primeiros aos quintos anos, etapa de atuação dos professores que cartografamos, percebendo grande distância de redação entre os documentos da rede Sesi-SP e do documento do Estado, apesar de uma organização parecida. Isso se dá conforme o espaço de fronteira habitado pelo documento da rede Sesi-SP (2020) e as cinco ações que podemos reconhecer, como mencionado anteriormente com relação à sobrecodificação proposta às ODMA. Justificamos a apresentação dessa lista argumentando que as ODMA afirmam paralelizar

seu conteúdo e suas expectativas com os conteúdos e as habilidades da BNCC e, nesse sentido, é importante que tomemos conhecimento do pivô entre a mudança das expectativas de aprendizagem (Sesi-SP, 2013) para as expectativas de ensino e aprendizagem (Sesi-SP, 2020).

1.º e 2.º ano Brincadeiras e jogos	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.
	(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.
	(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.
	(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
Esporte	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.
	(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
Ginásticas	(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar 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.
	(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.
	(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
	(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
Danças	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

	(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
3.º a 5.º ano Brincadeiras e jogos	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.
	(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.
	(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.
	(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Esportes	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.
	(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
Ginásticas	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.
	(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Danças	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.
	(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.
	(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

Lutas	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.
	(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.
	(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Nesse sentido, temos dois movimentos em paralelo que tomamos a liberdade de frisar: o primeiro, dos encaminhamentos didáticos que permanecem os do currículo cultural, assim como os PE-P, agenciando os/as docentes de maneiras próprias, ou seja, como um fator importante a compor o mapa cartográfico dos efeitos na prática dos professores; em segundo lugar, as expectativas de aprendizagem que passam por mudanças em sua organização, algumas sofrem processo de reformulação e/ou são excluídas, mas, em suma, na grande maioria das vezes, permanecem muito parecidas com o primeiro documento, logo, com o currículo regente (Sesi-SP, 2013).

É certo que essas leituras não correspondem aos efeitos na prática dos/as professores/as. Com isso, queremos demonstrar os diferentes níveis de agenciamentos (centralizadores ou não; mais ou menos flexíveis) aos quais o/a professor/a é, invariavelmente, submetido/a. Isso gera efeitos diferenciados em suas práticas pedagógicas que estarão em um território de muitos outros entrecruzamentos, de muitas outras molecularidades não captadas pela produção do currículo maior (apesar das insistências em segmentarizar cada vez mais competências, habilidades, expectativas, objetivos). Não é só isso; no decorrer de nossa cartografia em campo, no chão da escola, acompanhando as aulas, conversando com os/as professores/as, rastreamos outros fatores que agenciam outros investimentos, alguns não identificáveis pelo/a docente ou pelo/a cartógrafo/a, mas que compuseram a produção do mapa em rizoma. O problema da pesquisa ainda não foi respondido, apenas reforçado. Para explicar o modo como as respostas foram produzidas, passemos à cartografia.

3. CARTAS PROCESSUAIS (SEGUNDO MOVIMENTO)

Uma cartografia é algo que ainda não conseguimos explicar muito bem e esperamos que assim continue, porque, dessa forma, podemos compreendê-la de vários ângulos, a partir de muitos outros movimentos, muitas cenas, tal qual Gaspar Noé, cineasta franco-argentino, que faz uma espécie de cinema cartográfico muito singular. A câmera funciona como o movimento dos olhos. Os enquadramentos funcionam como o coração. A cena funciona como uma caminhada. Tudo trêmulo, embaçado, distorcido, rotatório. Suas produções possuem três aspectos importantes: 1) a desordem da linearidade; 2) a invenção de novas perspectivas para filmar; e 3) a perseguição dos personagens. Cada uma parece preponderante, respectivamente, na tríade Irreversível (2002), *Enter the void* (2009) e *Love* (2016). Preponderante porque não deixa de existir em todos, mas se sobressai em cada um deles.

1) A primeira encontra em *Irreversível* (2002) sua máxima: um filme que começa pelos créditos finais e é contado de trás pra frente. Cada "capítulo" mostra a história de momentos antes do que se passou. O filme termina no início dos acontecimentos. Ordem descronológica. O roteiro é montado para que o/a espectador/a passe mal de todas as formas possíveis: pelas cores; pela imagem; pela violência; por não entender o que aconteceu. Talvez, se conseguirmos nos concentrar em qualquer outra coisa à medida que os primeiros/últimos capítulos se desenvolvem, possamos entender algo além. Contudo, eis o que importa: *Irreversível* é feito para o "corpo vibrátil" (Rolnik, 2016), e não para os "olhos visíveis" (Rolnik, 2016). Nesse filme, podemos entrar por qualquer "capítulo", pois estão todos conectados e sua imersão é tão intensa que é difícil sairmos dele. A grande questão é a extensão do filme – um dos mais longos da história… 48… 72 horas… meses, uma vida toda em que as imagens continuam absolutamente claras e marcadas no corpo. Sua entrada, qualquer uma. Seus afetos, leves e atrozes. Seu nome, seu próprio efeito.

Figura 6 – Frame do filme *Irreversível* (2002).

2) A câmera nunca se contenta, parece ganhar vida própria, quer provar o caráter volátil daquilo que sabemos que a realidade nunca é descoberta, mas fabricada. *Enter the void* (2009) não é só uma maneira outra de olhar para a realidade, é a invenção de uma própria. O filme é feito em primeira pessoa, como se fôssemos nós mesmos o próprio Oscar. Vemos o mundo pela sua perspectiva. Somos desterritorializados. A tela não quer mostrar a perspectiva do diretor; não quer que interpretemos o que está lá. Somos o próprio personagem, seja lá o que ele for. Adentramos em seus territórios – conversas, amigos, quarto, cidade, psicoativos. Ao trancar-se no banheiro para fugir da polícia, o jovem, com algumas drogas no bolso, desespera-se. Recusa-se a abrir a porta. Ameaça. É alvejado e morre. A câmera "descola" de seu corpo e focaliza um corpo morto. A partir daí, viajamos pelos tetos dos edifícios, entramos em memórias alheias, em visões outras, admiramos o mundo de ponta-cabeça, mais colorido do que jamais vimos. Oscar (?), seu espírito (?) memórias (?), não segue(m) um roteiro – não se copia nada, só se saberá o que e como funciona na própria trajetória. Enxergar o máximo possível, é este o único objetivo.

Figura 7 – Frame do filme *Enter the void* (2009).

3) O terceiro aspecto está em *Love* (2016): a perseguição aos/às personagens. Em várias cenas, por ângulos alternativos, a câmera é quem segue os personagens – somos apresentados no momento em que o casal se conhece em uma festa e acompanhamos grande parte do diálogo dos dois na medida em que os seguimos; vemos o término do namoro da mesma forma e mal sabemos sobre suas expressões. O filme é isso: começo e término do romance. Saber disso não influencia nada, porque o filme sobrevive de efeitos: a câmera funciona como uma máquina fotográfica que, ao escurecer a tela, joga-nos para outro momento – planos de vida, uma discussão, uma visita à exposição de arte. Como se chega aonde se chegou? Acertos e erros, mas, sobretudo, acontecimentos que talvez não sejam mais contornáveis. Efeitos de acontecimentos. Somos, sempre, remetidos ao questionamento: o que isso produzirá? Acompanhamos a produção do estado de coisas de maneira embaralhada, com o começo em mais um dia qualquer, sem final premeditado. De que serve um final em *Love*? Existe final em uma cartografia?

Figura 8 – Frame do filme *Love* (2016)

Não queremos uma cartografia finalizada, mas sim destruída no tempo. Queremos uma cartografia que também destrua, mas que assim o faça com o corpo do enunciado científico, metodologicamente rígido, identitário – um texto, uma escrita e um método mais abertos, que se construam e sobrevivam, enquanto puderem, de efeitos, acompanhando processos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), fechando-se menos em suas conclusões, seus recortes do conhecimento. Textos mais verdadeiros. Cartografias de platôs que se adentram, perdem-se e tomam forma em outro lugar. Assim, construiremos uma relação outra com o tempo: se, para Noé, *le temps detruit tout*, é porque em sua obra podemos esperar pela destruição – pela morte, pelo sumiço, pela falta de esperança; por outro lado, também cremos que o tempo destrói tudo, mas é daí mesmo que se vê sua força afirmativa – da produção do novo, da diferença e do esquecimento.

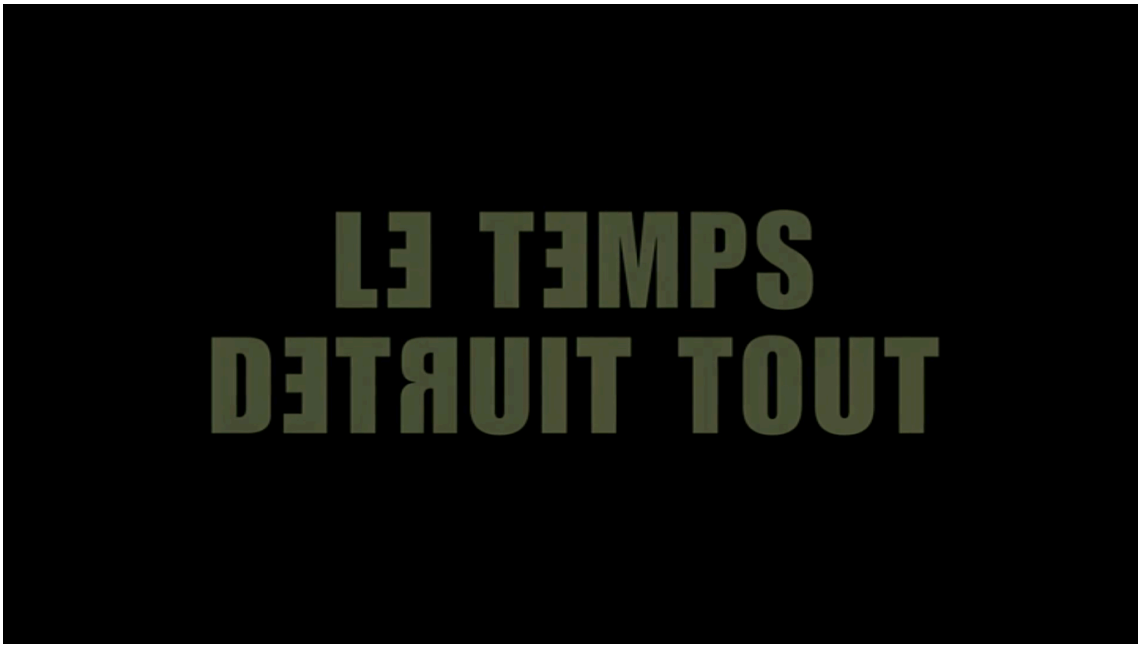


Figura 9 – Frame do filme *Irreversível* (2002)

Cartografias temporais, da realidade e do novo, tanto quanto os escritos de Belchior, principalmente no álbum/coletânea *Divina comédia humana* (1991), um músico da imanência, projetando sua voz no intuito de defender o que lhe era mais fundamental: sua juventude que, naquele momento, parecia, ao mesmo tempo, triste e pulsante, como algo que pede passagem. Não há metáfora em suas canções, e isso é deixado claro em *Apenas um rapaz latino-americano* (Belchior, 1991b):

> Não me peça que eu lhe faça uma canção como se deve/
> Correta, branca, suave, muito limpa, muito leve/
> Sons, palavras, são navalhas/
> E eu não posso cantar como convém/
> Sem querer ferir ninguém.

Ou em *A Palo Seco* (Belchior, 1991a):

> Sei que assim falando pensas/
> Que esse desespero é moda em 76/
> E eu quero é que esse canto torto/
> Feito faca corte a carne de vocês.

A questão do ferimento é fundamental nesse disco, pois ele não tenta dizer algo com isso, ao contrário, os versos vertem sangue e escrita de uma veia aberta. A ferida é justamente a parte da alegria que foi tomada daquele que veio do Norte – antes de ser Belchior, vivia apartado de si mesmo, habitava um espaço liso, verde, povoado pelas

plantações, devir rio, devir bicho. Em sua mudança para a grande capital, São Paulo, vê sua intensidade furtada, a “força” toma-lhe a disposição e a converte em trabalho, capital, vil metal. Essa saudade é uma ferida aberta.

> Quando eu não tinha o olhar lacrimoso/
> Que hoje eu trago e tenho/
> Quando adoçava o meu pranto e meu sono/
> No bagaço de cana do engenho/
> Quando eu ganhava esse mundo de meu deus/
> Fazendo eu mesmo o meu caminho/
> Por entre as fileiras do milho-verde que ondeia/
> Com saudade do verde marinho/
> Eu era alegre como um rio/
> Um bicho, um bando de pardais/
> Como um galo, quando havia/
> Quando havia galos, noites e quintais/
> Mas veio o tempo negro e, à força, fez comigo/
> O mal que a força sempre faz/
> Não sou feliz, mas não sou mudo/
> Hoje eu canto muito mais (Belchior, 1991d – grifo nosso).

É nesse sentido que *Como nossos pais* (Belchior, 1991c) mostra o fracasso: tornei-me meu pai! E isso nada tem a ver com a falta de um orgulho pessoal, mas o quão triste parece ser quando assume que se tornou aquele que nunca mais “falou she’s leaving home/ e meteu o pé na estrada/ like a rolling stone” (Belchior, 1991g). Tornar-se seus pais é, na verdade, a consumação do mesmo – nada pior para um movimento cartográfico: a cristalização, o decalque, a fixação da identidade.

> Minha dor é perceber/
> Que apesar de termos/
> Feito tudo o que fizemos/
> Ainda somos os mesmos/
> E vivemos/
> Como nossos pais (Belchior, 1991c).

Sua perseguição, ao contrário, é pelo novo e a “juventude”, é quase um conceito – mas sua obsessão não é por esta, mas sim pela diferença. “Tenho 25 anos/ De sonho/ E de sangue/ E de América do Sul” (Belchior, 1991a). Não à toa, Belchior invoca a força do vento como uma mitologia, aquele que leva seus amigos, mas que não apaga seu cigarro. Arrasador, o vento vira sua própria força, pois o poeta sabe que seu destino é irrecuperável e sua estratégia passa por se aproveitar do acontecimento. Ao mesmo

tempo que leva seus amigos, arrasta as folhas consigo para fazer uma nova estação. Eis o coração do movimento cartográfico – guiar seu veleiro através dos ventos.

> Você me pergunta pela minha paixão/
> Digo que estou encantado/
> Como uma nova invenção/
> Eu vou ficar nesta cidade/
> Não vou voltar pro sertão/
> Pois vejo vir vindo no vento/
> Cheiro de nova estação/
> Eu sei de tudo na ferida viva/
> Do meu coração (Belchior, 1991c).

Mucuripe (Belchior, 1991e) não é só a melodia mais triste, mas também a imagem mais bela, o cenário da cartografia: a praia, parte do mar, o espaço liso por excelência. Belchior faz a dupla afirmação da qual precisamos levar a sério: não tem medo de sofrer pelo que já passou; também não quer pensar no que está por vir. Interessa a transmutação, o que se torna, não à toa menciona seu terno de linho que "até o mês passado, lá no campo ainda era flor".

> As velas do Mucuripe, vão sair para pescar/
> Vou mandar as minhas mágoas, pras águas fundas do mar/
> Hoje à noite namorar, sem ter medo da saudade/
> E sem vontade de casar [...]
> Aquela estrela é dela/
> Vida, vento, vela, leva-me daqui.

Poderíamos falar em cartografias falando de vida, ventos, velas e estrelas? Não importa em que língua, a questão é a de estancarmos nossas feridas, de ver a vida devir, liberar-se, transitar espirais – novos, sempre novos.

> E eu ainda sou bem moço/
> Para tanta tristeza/
> Deixemos de coisas/
> Cuidemos da vida/
> Senão nos chega a morte/
> Ou coisa parecida/
> E nos arrasta moço/
> Sem ter visto a vida (Belchior, 1991f).

3.1. MÉTODO CARTOGRÁFICO

É certo que, ao falarmos da cartografia, como um método de pesquisa em educação, inspirados, principalmente, em Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Regina Benevides de Barros (2020), não estamos nos referindo a algo que possa ser simplesmente decalcado, seguido *pari passu*. Em Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a, p. 30), essa possibilidade já havia sido refutada: “Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque*. [...] Um mapa tem múltiplas entradas, contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo”. Para os filósofos, falava-se do rizoma como linhas de produção da realidade, mapas de investimento do desejo. Para Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Regina Benevides de Barros (2020), juntos/as a outros textos, fala-se da cartografia como método de pesquisa em educação – para outros/as, como método de pesquisa em suas respectivas áreas. A questão que interessa é: “Como estudar processos acompanhando movimentos, mais do que apreendendo estruturas e estados de coisas?” (Passos; Kastrup; Barros, 2020, p. 8).

Cabe destacar dois momentos importantes: a instalação basilar para o método e seus entendimentos auxiliadores; uma cartografia como método de pesquisa auxiliada pela instalação anterior. Aproveitar-nos-emos de uma característica maleável, dessa escrita-prática-pensamento que são puro efeito para estender platôs – conectá-los. Queremos produzir um corte a mais.

Concentrar-nos-emos na explicitação desse método de pesquisa cartográfico em educação e em Educação Física – como já fizeram Adriana de Faria Gheres (2019), Kézia Rodrigues Nunes (2019), Rubens Antonio Gurgel Vieira (2020) e Pedro Xavier Russo Bonetto (2021). Para redigir o presente capítulo, dialogamos com Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e Marlucy Alves Paraíso (2012), e com Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2020) lançamos um olhar mais descritivo-metodológico sobre a cartografia como método de pesquisa; por sua vez, com Suely Rolnik (2016) aproveitamos de seus escritos para abordar alguns aspectos do/a próprio/a cartógrafo/a e de sua inserção no campo de pesquisa.

De início, para situar o conceito, fazemos menção ao primeiro volume de *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a), em seu capítulo de abertura, intitulado “Introdução: Rizoma”. Esse é um conceito fundamental para entender a cartografia, visto que seu funcionamento está estritamente associado à sua definição. No livro, a cartografia aparece como um princípio do rizoma, com a

decalcomania. As duas são escritas de maneira conjunta porque formam espécies de produções totalmente diferentes: a cartografia seria a *produção de* um mapa; a decalcomania, o decalque *por sobre* o mapa. Enquanto a primeira, associada ao rizoma, depende, invariavelmente, “de uma experimentação ancorada no real” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 30), o último está ligado ao eixo principal, ao mapeamento por sobre outro mapa.

O rizoma está ligado a muita coisa – às plantas, primeiramente, “os bulbos, os tubérculos, são rizomas” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 21), aos insetos ou aos animais, “há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros” (p. 22), mas é quando se associa ao funcionamento do desejo que mais interessa à nossa empreitada, pois “é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (p. 32). A cartografia, como um princípio do rizoma, explica sua movimentação (que consiste em abrir hastes por todos os lados e hastes dentro de hastes) e sua expansão (não respeita um centro, ou seja, não age em seu entorno e não volta a seu início, apenas procura novos modos de se alastrar), mas, ao mesmo tempo, demonstra como o estudo deles pode acontecer – um trabalho por sobre as linhas que se movimentam e fazem mapa, por sobre as linhas que se expandem, linhas do desejo, suas diferentes segmentaridades.

É assim que cartografar, nessa perspectiva, é trabalhar diretamente com as linhas: acompanhando, produzindo, intervindo. Em educação isso não é diferente, visto a discussão anterior sobre currículo. Acompanhando aqueles/as que se arriscam a alçar sobrevoos por esses campos de transição, buscamos inspiração em seus escritos e os incorporamos.

Na obra organizada por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2020), com vários/as outros/as autores/as, somos apresentados àquilo que chamam de “pistas” do método da cartografia, que não estão somente na nomenclatura dos capítulos (pistas 1 a 8), mas espalhadas aos montes por todos eles. Essas pistas, como ponderam, contrapõem-se a uma regra e pretendem demonstrar o caráter aberto e mais fluido de uma cartografia. As pistas, na verdade, revelam a própria impossibilidade de fechamento da cartografia – é necessário que falemos em possibilidades, dicas, em vez de algum tipo de máxima ou evidência lógica que possa evidenciar seus fundamentos. Nesse sentido, essas pistas podem nos orientar em uma construção metodológica.

Assim, argumentamos e seguimos a mesma disposição da obra supramencionada, que cartografar trata diretamente do “acompanhamento de processos” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 8), e menos de um objeto final. Não há um fechamento conclusivo e o

que é produzido vale para um intervalo de tempo curto. Para a cartografia, interessa mais o meio do caminho, a própria entrada e os processos que a partir dali podem ser descritos. Descrever processos não é o mesmo que estabilizá-los, concluí-los – e, se há uma militância do cartógrafo, é sempre contrária à cristalização do saber, do conhecimento, dos enunciados, das línguas. “O sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 10).

Cartografar aulas de Educação Física é materializar o movimento processual: livrar-se do distal, da finalização do desenvolvimento, da apropriação de uma cultura, para concentrar-se nos platôs que se abrem e detêm, nas linhas que se investem e desinvestem. Trabalhar por dentro das ressignificações, buscar o momento em que a diferença ocorre, descrevendo menos o que ela se torna e mais os seus efeitos.

Por isso, “[a] precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 11), e, assim, não pode ser medida pelos resultados que apresenta, mas pelas entradas e saídas que são exploradas – uma cartografia preocupa-se com a multiplicidade da realidade, inventa outros tantos problemas para reorientar sua pesquisa, pois esta se configura como uma invenção particular. Inventar, nesse sentido, associa-se à ideia de que cartografar é intervir de maneira tal no que acontece, que daí só se pode tirar a criação de uma realidade outra, justamente porque esta última não está dada de antemão: “[...] conhecer a realidade é acompanhar o seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência” (Passos; Barros, 2020, p. 31).

Isso é o que leva Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2020, p. 17) a afirmarem: “[a] cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa”. 1) Reverter o sentido tradicional: pesquisar para explicar a realidade; 2) não abrir mão da orientação do percurso: construir um mapa conduzido pelo entrecruzamento das linhas do desejo, “perdendo tempo” para conhecê-los, descrevê-los e inventá-los.

Por essa razão, nosso trabalho de cartógrafo da Educação Física não está relacionado a afirmar que tipo de currículo é posto em prática, ou que tipo de decisões foram tomadas para então asseverar em que medida isso se distancia da identidade do currículo cultural ou do currículo do Sesi-SP. Ao contrário, um passo antes e atrás – tentar entender as motivações de um investimento curricular, como cita a primeira tarefa;

analisar seus efeitos no real, como explica a terceira. Formas de intervir no real e, nesse sentido, inventá-lo. Corroboramos o que Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2020, p. 27) afirmam, que “[o]perar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade se comunica. A cartografia é o acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem”, analisar um plano transversal, mapear um território para conhecer suas estratificações.

Outras passagens ainda confirmam o acompanhamento (e, por que não, a perseguição) dos processos como um conceito importante para a cartografia: “[...] a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos” (Barros; Kastrup, 2020, p. 53); também em “O desafio da cartografia é justamente a investigação das formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual [...]” (Escóssia; Tedesco, 2020, p. 99); e “O método cartográfico, útil para descrever processos mais do que estados de coisa [...]” (Passos; Eirado, 2020, p. 109).

Em outras palavras, a cartografia não é só produzida na realidade dos acontecimentos, como também produz pesquisa sobre esses mesmos acontecimentos na medida em que os descreve como tais – “Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção” (Kastrup, 2020, p. 32) –, no entanto é preciso evitar, novamente, que as velas sejam arriadas e que cesse a diferença: cartografar não é atribuir mais importância ao objeto, ou àquele/a que inventa o objeto. Ao contrário, a questão é sempre por quais investimentos algo é contornado em suas funções e por que se insiste nisso ou por quais estratégias algo não é alvo do desejo, como as linhas se dissipam, como exploramos na terceira tarefa: “[...] a cartografia constitui um método que assume uma perspectiva construtivista do conhecimento, evitando tanto o objetivismo quanto o subjetivismo” (Kastrup, 2020, p. 49).

Não seria estranho pensar que esse processo de produção, levando em consideração a Educação Física escolar, fosse ainda mais agitado, visto que grande parte de seus acontecimentos se dá na quadra que, apesar de seus estriamentos (currículos; esportes euro-estadunidenses mais tradicionais; contornos de delimitação), ainda favorece agenciamentos bastante extensos. Não é à toa que Virgínia Kastrup (2020, p. 36) concede tamanha importância à atenção e ainda recomenda: “[...] utilização de uma atenção onde a seleção se encontra inicialmente suspensa, cuja definição é ‘prestar igual atenção a *tudo*’” (grifo nosso).

Evidentemente, não se trata de anotar ou memorizar todos os acontecimentos, mas, sim, tentar despir-se de um ‘preconceito’ inicial para sustentar-se de todo objeto de pesquisa que for possível – práticas corporais, culturas, currículos… Isso exige “[...] lidar com metas em variação contínua” (Kastrup, 2020, p. 40). Descrever um objeto e ir em busca dele nunca é a estratégia mais recomendada, porque, se os enunciados transmutam-se nos próprios territórios, o que diremos àquele/a que pensa saber o que vai encontrar por lá? “Por isso, a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca” (Alvarez; Passos, 2020, p. 138).

E esse território, como vimos, não ocorre de forma simples, por uma questão de ocupação – a ocupação não se dá de maneira personificada por pessoa ou grupo, mas é a própria extensão das estratégias dos agenciamentos que fazem pertencer ou que lançam para fora. As linhas de investimento, e por isso de força, que envolvem o agenciamento é que devem ser a questão – “Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado [...]” (Barros; Kastrup, 2020, p. 57). Para tal, é preciso vivenciar um território, problematizá-lo, e daí por que a pesquisa de campo com um olhar desnaturalizado dos objetos é tão importante para a cartografia. Não se quer provar uma hipótese anterior, é necessário, de certa forma, desrespeitar o estado das coisas. O/a cartógrafo/a, “para realizar a sua tarefa, não pode estar localizado(a) na posição de observador(a) distante, nem pode localizar seu objeto como coisa idêntica a si mesma” (Passos; Eirado, 2020, p. 129). Em outras palavras, “cartografar é sempre compor com o território existencial” (Alvarez; Passos, 2020, p. 135).

Por essa razão, cartografar a Educação Física é sempre um desafio: primeiro, pela extensão de seus campos problemáticos, ou seja, o quanto uma pesquisa sobre o componente pode inventar sobre todos os elementos que são possíveis de aprofundar – “Em síntese, a expansão do campo problemático de uma pesquisa ocorre por suas conclusões, mas também por suas inconclusões” (Barros; Kastrup, 2020, p. 72) –; por outro lado, pela regulação da medida de uma pesquisa para que ela não se estenda demais e perca seu propósito, ou então que gere materiais tão abundantes que não possibilite uma análise que vá conectando seus pontos de maneira a gerar uma argumentação consistente. No mais, é necessário dar passagem aos fluxos do acontecimento e que estes nos levem a perder algum tempo gerando conexões sobre conexões, mergulhados em seus efeitos – “[...] sem medo de perder tempo, se permitindo

encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento" (Alvarez; Passos, 2020, p. 137).

Logo, o último ponto relacionado a essas pistas está localizado, sempre, no entremeio entre observador/a e objeto, porque, para uma cartografia, não basta dizer que o objeto, em si, não suporta um "ele mesmo". É imperioso ressaltar que o/a próprio/a pesquisador/a não requer a identidade do conhecimento de si ou da pesquisa – "[...] dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal" (Passos; Barros, 2020, p. 170). Não há pesquisa de um/a pesquisador/a, de alguns/algumas alunos/as ou dos/as professores/as, mas apenas forças que buscam expressão por línguas diferentes. E quantas línguas haveria entre um currículo regente e uma aula de Educação Física no interior de São Paulo? Urge a necessidade da questão: "é possível conhecer sem se colocar na posição de 'saber sobre'?", e ainda sim estendê-la, arriscando uma resposta: "O 'saber com', diferentemente, aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades" (Alvarez; Passos, 2020, p. 143). Saber com os/as professores/as, saber com os/as alunos/as, saber com as decisões que são tomadas, com os jogos que são colocados em prática – nunca saber sobre eles, respondê-los, delimitá-los.

No artigo de Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e Marlucy Alves Paraíso (2012), outras características sobre a cartografia compõem as pistas de maneira muito interessante. Vale notar que muitas delas são parecidas com as anteriores, o que demonstra o campo existencial da cartografia, sem que para isso precisemos repetir suas funcionalidades, palavra a palavra; mas que, por outro lado, estejamos à vontade para jogar com seus significados. "[u]m método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento" (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163).

Uma cartografia da Educação Física é então chamada para o desafio com a afirmação: "[o] objeto cartográfico é a dissolução da forma e a instauração da velocidade" (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 165). Trata-se, como mencionado no capítulo anterior, da velocidade das forças dos agenciamentos e, nesse caso, das forças que criam, que diferem. Ao mesmo tempo, isso reforça a argumentação sobre nossa segunda tarefa: a velocidade das forças que entrecruzam as subjetividades, sua molecularidade, não são facilmente explicadas e/ou identificadas por conjuntos molares do currículo (seja o currículo cultural, a BNCC ou o currículo regente da rede Sesi-SP). A cartografia é

necessária aí mesmo, pois a forma (seja o objeto ou a identificação curricular) é dissolvida pela análise das velocidades a que são expostas as subjetividades de um território. A questão não é a do próprio currículo, mas a fabricação de efeitos pelos agenciamentos territoriais.

Logo, a questão da derivação é menos importante – a que isso pertence, a que se identifica? O movimento cartográfico "[...] só quer saber quais ferramentas usar, como elas funcionam, o que podem criar, nunca por que construir" (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 165). Na esteira das pistas, a questão importante é a do "como" (como usar; como funciona ou como fazer funcionar; como ligar isto e aquilo ou isto ou aquilo), e não a da circunscrição ou derivação, pois no rizoma entra-se por qualquer lugar – "Escreve pelo meio, sem arborescências ou raízes" (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 175).

Insistimos na questão das linhas porque é por elas que a realidade se constrói – seja, por exemplo, a própria Educação Física, a quadra ou a sala de aula, mas também o currículo, seus governos, territórios e realidades. Afirma-se aqui o mais fundamental, "[a] vida da cartografia vem do seu trabalho sobre as linhas" (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 167). Daí a importância de nos remetermos, novamente, à terceira tarefa: nossa cartografia não busca apenas os investimentos molares, as linhas duras curriculares, visto que, na perspectiva da presente pesquisa, este é o segundo passo; o primeiro está relacionado, sempre, à habitação do território onde as linhas moleculares e de fuga nunca param de se encontrar e fazer "tombar" (Deleuze; Guattari, 2011a) as linhas molares. Não se trata, claro, de negar um em detrimento do outro, mas do foco atencional, como Virgínia Kastrup (2020) bem nos fala.

> Com um mundo múltiplo e composto na imanência, [a cartografia] é um processo de produção, uma geografia da circunstância, quadros multidimensionais, desenhados na complexa rede de linhas que sugerem sua incompletude (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 173).

Falar, pois, sobre o currículo cultural e o currículo regente é uma tarefa cartográfica por excelência. Se nos perguntarmos sobre os entrecruzamentos dos investimentos, não haverá sinal de condição para a inexistência de algo, mas sempre da existência de duas (ou mais) coisas, objetos e personagens, que não se contradizem, apenas tomam espaço de afirmação – ora fraco, ora forte. É assim também em *Capítulo 4, versículo 3* (Racionais MC's, 1997):

Na queda ou na ascensão minha atitude vai além/
E tenho disposição pro mal e pro bem/
Talvez eu seja um sádico, um anjo, um mágico/
Juiz ou réu, um bandido do céu/
Malandro ou otário, padre sanguinário/
Franco atirador, se for necessário/
Revolucionário, insano ou marginal/
Antigo e moderno, imortal/
Fronteira do Céu com o Inferno/
Astral imprevisível, como um ataque cardíaco no verso/
Violentamente pacífico, verídico.

Nossa cartografia é a das apostas que são investidas, dos platôs criados, das diferenças que, quando combinadas, acabam "[...] fazendo surgir algo de novo [...]" (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 171), que nem sempre está associado ao currículo cultural, à BNCC ou ao currículo Sesi-SP.

Assim como as tarefas, Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2020) e Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e Marlucy Alves Paraíso (2020) veem na cartografia uma maneira de inventar um mundo – no nosso caso, inventar uma Educação Física possível dentro do mundo da educação, no território escolar. Não há nele mundos precedentes que não sejam produzidos pelo desejo, ou que não sejam descritos de tal ou qual maneira, pois, para que o mundo exista, é necessário desejá-lo, investi-lo, dar-lhe uma linguagem e estar ciente de que qualquer linguagem que lhe for fornecida inventará novos mundos: a cartografia "não descreve mundos preexistentes, sugere a invenção de novos mundos para a educação" (Oliveira; Paraíso, 2020, p. 176). Assim como um teatro de personagens que são perseguidos e inventados, *gasparianos*, conduzidos pelas forças e pela imparcialidade dos ventos que sopram, *belchiorianos*, a cartografia faz-se também como uma postura, e não como uma capacidade – "[...] a cartografia não é uma competência, mas uma *performance*" (Kastrup, 2020, p. 48).

Por outro lado, em Suely Rolnik (2016), a figura do cartógrafo ganha um destaque importante. Em *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, a autora narra uma série de encontros que vão suscitando uma cartografia muito complexa e de alguns anos de duração. Para nós, a temática da "noivinha", das "hippies" ou "yuppies" é secundária, visto que fazem parte das nomenclaturas que a autora encontra para descrever o desenrolar de sua história. Nosso interesse está localizado na descrição que ela faz sobre o cartógrafo – no caso, ela mesma, que realiza um esforço de despersonalização ao citá-lo sempre em terceira pessoa e que manteremos dessa maneira – e a própria forma como descreve sua cartografia. Visto que não podemos nos

utilizar das nomenclaturas criadas por serem contextuais, tomamos a liberdade de sermos antropófagos de seu estilo.

Com isso, queremos dizer que trabalhamos sempre por dentro dos platôs, tentando aproveitar ao máximo suas possíveis extensões, como faz a autora em muitos momentos, ao abandonar um tema, uma personagem ou um país, para buscar algo que possa interessar ou, como menciona, “novas expedições” – “[...] o cartógrafo resolve desviar o rumo de sua expedição para esse Brasil tão fascinante. Para acompanhá-lo nesse desvio, ninguém melhor do que uma noivinha brasileira. [...] Partem no mesmo dia” (Rolnik, 2016, p. 148).

Sobre o próprio cartógrafo, alguns trechos são lançados e os chamaremos de “aspectos”. É importante frisar que esse não é um movimento realizado pela autora, ou seja, a ordem em que os apresentamos assim como sua própria existência fazem parte de nossa leitura e do levantamento de nossa argumentação sobre a obra. Esses aspectos, podemos dizer, são uma obra de ficção desta tese. Comecemos com o primeiro:

> Do mesmo modo, pouco importam as referências teóricas do cartógrafo. O que importa é que, para ele, **teoria é sempre cartografia** – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha (inclusive, a teoria aqui apresentada, evidentemente). Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo (Rolnik, 2016, p. 65).

De antemão, três pontos importantes são lançados: a teoria, a absorção das matérias e o racismo. Afirmar que toda teoria é cartografia é colocar lado a lado aquilo que já afirmamos na primeira tarefa – qualquer teoria é um investimento do desejo. Por essa razão, “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 19). É assim que este trabalho pretende lançar mão de uma escrita cartográfica – fazendo de seu objeto de estudo as mais variadas matérias, demonstrando aquilo que atravessa, faz pensar e que vira referencial. O racismo linguístico é também parte disso, pois torna-se matéria a linguagem acadêmica, curricular, mas também poética e/ou filmográfica, da escola, de seu entorno, dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Línguas maiores e menores.

O problema do racismo ainda nos é importante porque frequentemente o estilo acadêmico suporta pouca coisa além de sua formatação delimitada, de seu estilo de escrita. Se escrever é cartografar, conhecer também o é, e na escola circulam os mais

variados tipos de conhecimento, de estratégias. No entanto, ao mesmo tempo, não se trata, somente, de conhecimentos culturais, mas de conhecimentos espalhados, deixados para trás – a cartografia se interessa por isso porque se inventa com os problemas de sua pesquisa. A dificuldade é justamente dar passagem aos convites para o pensamento – às grandes velocidades dos ventos.

Portanto, o esforço do pensamento é sempre uma coisa outra, fruto do encontro e do abandono das referências iniciais – uma cartografia micropolítica e menos identificatória, como fazem a segunda e terceira tarefas. Compor com a imanência do território e menos com a identificação, uma visão necessariamente perspectivista. Pesquisar as aulas de Educação Física, nesse sentido, é tornar a escola, os/as alunos/as e os/as professores/as uma referência também – não se trata de quem está certo ou errado, mas do que é produzido, o que acontece e quais os efeitos disso. É assim em Froid (2017), quando diz que usará de *sample* – desrespeito, arrogância? No meio acadêmico, certamente, quase uma profanação. O que ele traz é outra perspectiva sobre os diversos racismos.

> Não, você não pode cancelar o tempo/
> Luz é reunir talento, a arte ignora o tempo/
> É sobre misturar talento/
> *Eu sou minha referência, posso me usar de sample*/
> Talvez eu era só o momento, mas agora que eu ocupo mentes/
> Ou simplesmente, juro que eu prometo/
> Que eu vou durar pra sempre (Froid, 2017 – grifo nosso).

Assim, adentramos no segundo aspecto que está diretamente ligado à invenção:

> Aspecto II – Aliás, **"entender", para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar**. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem (Rolnik, 2016, p. 66).

É relevante perceber que a autora não se detém no conceito de invenção – sua afirmação é puramente funcional: inventar pontes para atravessá-las. Pontes das mais variadas naturezas, sejam elas construídas ou utilizadas para a travessia. A invenção dessas pontes trata justamente do entendimento sobre as coisas, pois, ao não buscar revelá-las, demonstrar sua lógica superior, o cartógrafo só pode buscar por meios de fazer funcionar, por formas de conectar o rizoma (Deleuze; Guattari, 2011a). Como conectar,

como estender, como criar uma ponte entre várias conexões? Este é o trabalho do/a cartógrafo/a da Educação Física: Como conectar uma aula, uma tematização de um esporte, por exemplo, ao currículo regente; quais as intensidades movidas pela teorização cultural? Por quais vias eles se conectam e em que vias se dissipam, resistem, a si e aos outros, ou em que medida o/a próprio/a professor/a cria estratégias de desvios para favorecer um ou outro – ou nenhum? Como olhar para práticas corporais micro e conectá-las ao macro (ou o inverso), não apenas pensando em currículo, mas em territórios dos mais diferenciados? O/a cartógrafo/a vive de problemas e os responde temporariamente, pois não se revela nada sobre eles, inventam-se pontes, funcionalidades.

O/a cartógrafo/a da Educação Física precisa aprender (Schérer, 2005; Vieira, 2020) sobre sua própria análise. Na esteira das 19 pistas da aprendizagem de Rubens Antonio Gurgel Vieira (2020, p. 207), afirmamos, com o autor, sobre a problematização: “o processo de aprendizagem acarreta invenção de problemas”. Nesse sentido, aprender, diferentemente da recognição, está associado à possibilidade da invenção em Educação Física, ou, nas palavras de Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (2012), direito aos próprios problemas. Aprender a própria cartografia, dessa forma, é mais do que estudá-la, ou aprender sobre ela. É, na verdade, inventá-la, conhecer com ela, criar com ela a possibilidade de sua existência. Sua concepção é o próprio problema que antes não era perguntado, um problema afirmativo – “[...] aprender é afirmar a vida” (Vieira, 2020, p. 208). Inventar uma perspectiva sobre os acontecimentos.

Por isso a seleção de um terceiro aspecto: “[...] o problema, para o cartógrafo, não é o do falso-ou-verdadeiro, nem o do teórico-ou-empírico, mas, sim, o do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reativo” (Rolnik, 2016, p. 66). Logo, fica clara a relação do problema e de sua invenção com o real, e eis outro mote da cartografia: em que medida a vida tem sido barrada por forças restritivas? Sejam as forças do currículo, do mercado, da própria escola, a pergunta a se fazer, com a terceira tarefa, é como algumas linhas de investimento parecem interromper outras, e como isso poderia ser liberado. É certo que o currículo cultural ou o currículo da rede Sesi-SP, em algum momento, podem ser investimentos de poder ou se perder em linhas de fuga – justamente porque fazem parte de uma regência curricular, assim, urge conhecer seus usos, em favor ou contrários à afirmação da vida.

Portanto, surge esta questão e que parece já delinear-se em suas possibilidades: como fazer isso? É sobre o que trata o quarto aspecto:

> Restaria saber quais são os procedimentos do cartógrafo. Ora, estes tampouco importam, pois ele sabe que deve 'inventá-los' em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso ele não segue nenhuma espécie de *protocolo normalizado* (Rolnik, 2016, p. 66).

"Como fazer", a questão sobre os procedimentos não vai longe – no entanto sua dificuldade está em permanecer nesse formato. Vamos até aí, a pergunta é retórica. Se não há protocolo, não há resposta, apenas pergunta, problema. Quem dá o tom é o próprio território, seus espirais. Um rizoma, novamente, possui entradas e saídas por todos os lados e formar-se cartógrafo/a aí é sempre um processo estilístico. A ira de Sandra Mara Corazza (2006, p. 15) é inconfundível:

> Então, nem bem é dita e escutada, há sempre uma multidão alvoroçada indagando: - *Mas, então, se isso não é como eu pensava que fosse… Como fazer? Como…? Como…? Como…?* - Praga, vírus, cacoete pedagógico. Pergunta que não para de perguntar. Até quando existirão aqueles que a formulam? E pior: aqueles que a respondem sem a mínima cerimônia?

Dessarte, na próxima seção, damos início ao contato com os/as professores/as da escola e com a direção para o início de nossa cartografia em campo. Lá, temos por intuito aprofundar todos esses pontos em favor de uma análise possível referente ao nosso problema de pesquisa.

3.2. CONTATO COM PROFESSORES/AS E ESCOLA

O primeiro contato com os/as professores/as se deu pelo aplicativo de troca de mensagens do WhatsApp. Conhecendo um/a professor/a que trabalhava no Sesi-SP, imaginei que ele/a pudesse contribuir com a pesquisa. Ao indagar sobre sua disponibilidade em participar, o/a professor/a prontamente aceitou e se disponibilizou a perguntar para o/a outro/a professor/a, companheiro/a de trabalho, se ele/a também concordaria em contribuir com a pesquisa. Para preservar a identidade dos/as pesquisados/as, utilizaremos de uma numeração para identificá-los: professor/a 1 e professor/a 2. Fizemos dessa forma para facilitar a escrita no caso de alguma desistência. Em outras palavras, todos os/as professores/as que adentraram no contexto da pesquisa receberam as alcunhas sucessoras – professor/a 3, professor/a 4 e assim por diante.

Nesse primeiro contato, em novembro de 2022, o/a professor/a 1 nos explicou que a situação na escola estava bastante difícil para a coordenação, visto que a coordenadora pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental 1 também estava atuando como diretora, pois a profissional anterior havia deixado a escola recentemente. De qualquer maneira, esperamos a semana final das aulas (por acreditar que a carga de trabalho fosse menor nesse período do ano) e entramos em contato com a coordenadora/diretora com o intuito de agendar uma reunião em que pudéssemos apresentar nosso plano de trabalho e solicitar as autorizações necessárias para entrar e sair da escola no período da pesquisa. Particularmente, imaginei que pudesse ser uma vantagem que a coordenadora estivesse também cumprindo o papel de diretora, visto que não precisaria de duas autorizações ou de duas conversas para poder entrar na escola como pesquisador. Contudo, os planos foram frustrados: a reunião não foi marcada na semana que entramos em contato, pelo contrário, tivemos uma resposta positiva 16 dias após a primeira conversa. Isso nos levou a reavaliar o cronograma inicial, contentando-nos com uma possível primeira reunião no início de 2023.

Em outro momento, por coincidência, encontrei o/a professor/a 1 que, em conversa, explicou-me sobre os materiais de apoio didático aos quais os/as professores/as têm acesso na rede, nos quais baseiam suas práticas. Por sorte, eram justamente os documentos que eu havia guardado de minha passagem pelo Sesi-SP, o que me possibilitou iniciar uma análise desses materiais antes das reuniões e de adentrar na escola. Foi explicado também que aquele momento, apesar do final das aulas, era de

rematrícula e de quitações de mensalidades atrasadas, o que demandava muito tempo de trabalho da gestão, o que acabou por influenciar também nosso calendário.

Conseguimos nos reunir com a coordenação da escola no início de janeiro de 2023. Fizemos um primeiro encontro para explicar sobre o modelo do trabalho e negociar a entrada na escola para a pesquisa com os/às professores/as. Fomos recebidos de forma muito amigável e tivemos nossa entrada autorizada sem maiores problemas. Ouvimos sobre a dificuldade de acompanhar os/as professores/as logo nos primeiros dias de trabalho, pois estariam ainda realizando aulas diagnósticas de seus/suas alunos/as, o que nos levou a planejar o início da nossa cartografia em campo na escola a partir da metade do mês de fevereiro.

Nesse meio-tempo, tivemos uma notícia boa e infeliz ao mesmo tempo, pois o/a professor/a 1, que havia feito uma prova para o município em que reside, foi aprovado/a e convocado/a, o que fez com que ele/a saísse da rede Sesi-SP, impossibilitando assim o acompanhamento de suas aulas. No entanto, mantendo contato com o/a professor/a 2, fiz uma readequação do cronograma para o trabalho de campo. Ainda antes de iniciar, tive uma reunião de orientação onde ficou decidido mudar algumas coisas com relação ao trabalho escrito e à leitura dos documentos. Dirigi-me à escola, apresentei-me e conheci pessoalmente o/a professor/a 2. Combinamos que, assim que fossem realizadas as mudanças no trabalho escrito, iniciaríamos a pesquisa na escola. Dessa forma, conforme combinado, a cartografia da prática do/a professor/a 2 da rede Sesi-SP iniciou no dia 28 de março de 2023.

4. CARTAS PROCESSUAIS (TERCEIRO MOVIMENTO)

Existem dois tipos de terror, ou seja, existem dois terrores – o falso e o verdadeiro. Nossa medida é, também, unicamente funcional: um terror funciona? Isso basta para nosso critério.

O falso é aquele de H. P. Lovecraft, de *Cthulhu*, um deus das profundezas do oceano que precisa ser provado. Linhas e mais linhas de escrita demonstram sua existência. Longe de seu planeta, só resta à *Cthulhu* a ideia da falta, a representação de que voltará a ser um dia o que já teria sido alguma vez – quase um saudosismo militaresco. Seu terror é falso pelos motivos mais simples: a obra não produz medo, de imponência frágil, sua deidade é questionável. Sabe-se que esse personagem só funciona para aqueles/as que possuem dificuldade em separar os acontecimentos do mundo vivido dos oníricos, em sua maioria, as crianças em suas mais tenras idades.

O verdadeiro terror é o de Junji Ito em *Uzumaki*. Tudo ali é pura imanência, nada precisa ser explicado, por mais fantasiosa que seja a premissa: espirais que tomam todos os espaços – cabelos, corpos, plantas, paisagens. O terror uzumakiano é visceral, funciona apenas por existir e ser desenhado. A agonia sobre a possibilidade de tudo virar espiral ou pelos espirais tomarem a paisagem é um terror que atormenta na superfície, sem buscar guarida nos confins da inconsciência, sem a necessidade de teatros fantasmagóricos.

Nossa cartografia não quer construir uma história de terror, mas, ao contrário, quer roubar a característica de um terror verdadeiro: sua visceralidade, a invenção de problemas na sua existência – mil aprendizagens. Não queremos dizer nada, algo passa ou não, entra em espiral ou não. Estes são o próprio método, trabalhamos por eles. Cartografias espiraladas.

Figura 10 – Imagem do mangá Uzumaki[31]

[31] Fonte: arquivo pessoal.

4.1. CARTOGRAFIAS ESPIRALADAS

PROFESSOR/A 2

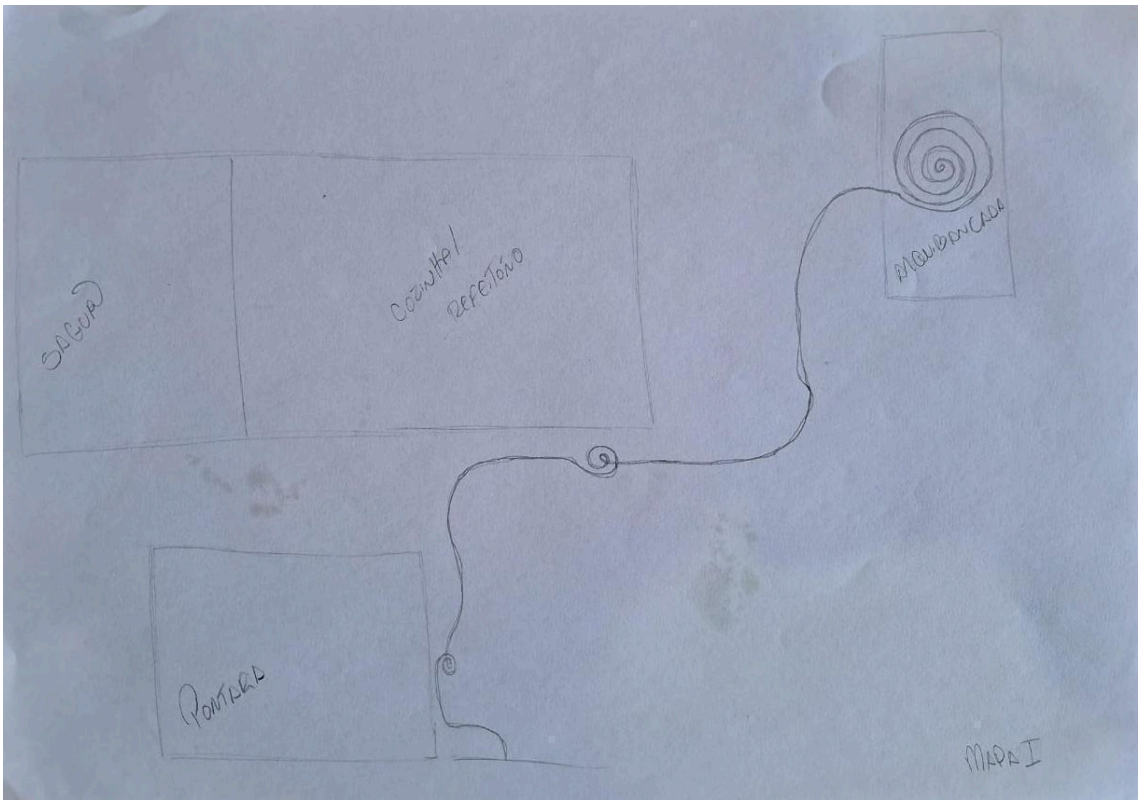


Figura 11 – (mapa 1): portaria – arquibancada[32]

Retorno à mesma escola em que atuei por um tempo[33]. Foram minhas primeiras turmas fixas, e voltar a atravessar aqueles territórios me fez lembrar algumas dificuldades. A portaria, o saguão, o refeitório, a arquibancada da quadra. É nesta que eu espero a chegada do/a professor/a 2. Ansioso, não é possível prever como será sua receptividade. Primeiro dia, cheguei um pouco mais cedo e pude atentar aos acontecimentos cotidianos que hoje, depois de alguns anos em escolas, parecem-me muito comuns – a cartografia já começa aqui, seguindo Virgínia Kastrup (2020), quando recomenda que tenhamos igual atenção a tudo. Muitos meninos jogando futebol e meninas jogando vôlei. Há um saco de boxe na parte de trás da quadra. Três meninos jogando vôlei numa parte mais isolada.

[32] Fonte: arquivo pessoal.

[33] Durante o capítulo das Cartografias Espiraladas adotamos um modelo de escrita alheio ao resto do texto: em momentos relacionados à pesquisa de campo e à observação do cartógrafo, escrevemos em primeira pessoa; em outros, relacionados ao texto e à sua escrita, escrevemos em terceira pessoa, seguindo Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2020). Sabemos que não há uma observação individual e uma escrita em conjunto ou vice-versa, no entanto algumas passagens parecem ser mais bem explicitadas quando remetemos nossa escrita à ideia de um cartógrafo. O uso de pronomes pessoais como “eu” ou “nós” apresenta-se apenas como artifícios de escrita – o real é sempre potência de matilha (Deleuze; Guattari, 2011a).

Meninas jogando vôlei rompem com a hegemonia territorial do futebol e ocupam um espaço em roda. Resistem às investidas dos ritornelos que as intimam a sair da quadra. Continuam lá. Algumas alunas me reconheceram, mas não as reconheço mais. Estranha sensação. A inspetora pede as bolas de volta, mas o jogo continua por alguns instantes. Ela fica brava: “já falei para parar! Eu vou tirar a bola!”. Mais um intervalo comum.

Importa mencionar que a unidade em que aconteceu a cartografia é bastante espaçosa. Possui dois prédios principais: o primeiro abriga refeitório, administração, recepção, duas salas de primeiro ano, uma de informática, biblioteca a diretoria; o outro, de dois andares, conta com todas as outras salas de aula (do segundo ano fundamental 1 até o terceiro ano do ensino médio), salas e laboratórios variados, sala dos professores e da coordenação. A área ao redor também é bastante ampla e, geralmente, ocupada por demarcações de caráter esportivo e de jogos mais tradicionais. De um lado, em espaço aberto, temos marcações que remetem a uma quadra de vôlei; de outro, marcações do jogo da amarelinha. A quadra, também muito grande, é muito bem preservada e possui demarcações dos esportes euro-americanos tradicionais – basquete, futebol, vôlei e handball. Há, ainda, um espaço no andar de cima que abriga um tênis de mesa. Sempre pensei que, em razão da tradição esportiva da rede Sesi-SP, a quadra, de forma padrão, fosse projetada para receber algum tipo de evento ou campeonato, embora nunca tenha presenciado algo nesse sentido. Há, sem dúvida, um número quase incontável de ritornelos e semióticas esportivas que territorializam seus enunciados e modelizam subjetividades a seu favor. Não à toa, como mencionamos, vemos tantas rodas de vôlei e futebol espalhadas por vários espaços (Diário de campo, 28/03/2023).

É nesse contexto que se formará o cartógrafo, ao passo que se inventa a cartografia acompanhando os processos (Rolnik, 2016; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020) e compõe com o território (Alvarez; Passos, 2020). Não temos por intuito transformar esta escrita em algo definitivo, mas um ponto de vista sobre territórios entrecruzados – com o professor, com as crianças, com as atividades, com a escola, com o orientador, com o grupo de orientandos/as… Tentando exercitar uma atenção suspensa, sem medo de perder tempo (Alvarez; Passos, 2020), espero sentado a turma que demora mais ou menos uns 10 minutos para chegar na quadra.

Em conversa com o/a professor/a, sou informado que o uso da quadra passa por um revezamento entre três docentes. Combinando entre eles/as, decidem o melhor horário para a utilização. O/a professor/a 2, nesse revezamento, utiliza a quadra no horário das 09:00h às 09:50h, o tempo de uma aula. Logo após, chegando outra turma,

dirige-se até a sala de aula ou até a sala de espelhos – um ambiente destinado ao trabalho com as linguagens artísticas, por isso possui uma parede inteira forrada de espelhos, sendo utilizada também pelos/as professores/as de Educação Física. A escola possui, como mencionado, uma área externa bem ampla. Entre os espaços utilizados para as aulas, temos a quadra, a sala de aula, a sala de espelhos e a área externa. Contudo, em conversas, o/a docente me relatou que evita trabalhar com as crianças menores neste último, visto que o chão é de pedra e podem acontecer acidentes. Aos poucos, vou sendo agenciado pelas semióticas territoriais de cada ambiente, sendo imerso pelos planos de experiência (Passos; Barros, 2020). Como mostra Suely Rolnik (2016), o cartógrafo precisa atentar às conversas banais, ao passo que desconstrói seus próprios racismos e inventa seus procedimentos de análise, pois, certamente, em outro local, as cartografias seriam distintas. Há toda uma sabedoria específica do porquê de se utilizar ou não determinado local para a Educação Física, por exemplo, a preocupação com o chão de pedras e as crianças menores, os insetos no gramado.

Antes de iniciarmos com o/a docente e os/as alunos/as em sala, é importante contextualizar nossa atitude cartográfica. Levamos em consideração o caráter inventivo da cartografia (Rolnik, 2016; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020) para lançarmos mão de uma postura *geomorfológica*[34] em nosso estilo de operação. Nesse sentido, retomando brevemente a primeira parte do trabalho, nosso problema, no que tange à cartografia, é mapear os entrecruzamentos das linhas do desejo dos territórios que habitamos (Bonetto; Neira, 2019; Alvarez; Passos, 2020) em busca dos efeitos da relação entre currículo regente e currículo cultural na prática docente dos/as professores/as de Educação Física da rede Sesi-SP, nesta unidade pesquisada. Para tal, consideramos que esse mapa se faz por meio de uma diagramação (Uhr, 2021) específica das linhas do desejo que constituem determinados territórios geográficos. Uma geomorfologia admite que essa diagramação, mais do que os objetos, relevos ou depressões materiais, é o que determina a distribuição territorial, ou seja, qual nossa relação com o contexto, o que fazemos, até onde podemos ir, por onde se entra ou se sai, em quais locais tornamo-nos ativos ou inativos, entre outras possibilidades.

É assim que a noção de espiral se torna fundamental e o método se constitui como cartografias espiraladas: as espirais são, novamente, deformações no tempo-espaço da

[34] Falamos em geomorfologia com base na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012c; 2012a), mais especificamente no que tange à perspectiva da geofilosofia, estratos, territórios, segmentaridades e linhas do desejo. Para uma exposição mais demorada, sugerimos a retomada do Capítulo 2 desta tese, *Territórios e currículos: três tarefas*, principal inspiração para a escrita das nossas *Cartografias espiraladas*.

geomorfologia territorial em que as linhas do desejo são contidas por forças gravitacionais, detidas em formato espiralado. Em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), acompanhamos a problemática do muro branco e do buraco negro. Para nós, o interesse está na relação com a força gravitacional. Nesse sentido, uma linha é gravitada na medida em que o espaço-tempo é distorcido por tais forças, ocasionando novos fluxos de entrecruzamentos – uma afetação parcial, uma torção completa (Hur, 2021) que consegue ou não se desprender:

> A subjetivação leva o desejo a um tal ponto de excesso e de escoamento que ele deve ou se abolir em um buraco negro ou mudar de plano. Desestratificar, se abrir para uma nova função, diagramática. Que a consciência deixe de ser seu próprio duplo e a paixão, o duplo de um para o outro. Fazer da consciência uma experimentação de vida, e da paixão um campo de intensidades contínuas, uma emissão de signos-partículas. Fazer o corpo sem órgãos da consciência e do amor. Servir-se do amor e da consciência para abolir a subjetivação [...] (Deleuze; Guattari, 1995, p. 90).

Em qualquer lugar, a qualquer tempo, novas espirais podem conter os investimentos desejantes, por parte dos/as alunos/as, dos/as professores/as, ou do cartógrafo – que será, nessa oportunidade, foco desta pesquisa no que tange às deformações espaçotemporais. Assim, transitamos pelo território das aulas, ao passo que perseguimos as espirais que detêm as linhas de investimento *do cartógrafo*. Não há, evidentemente, pessoalidade na produção das espirais, visto que estas só podem derivar de agenciamentos coletivos. No entanto, é importante sublinhar mais uma vez: não se trata de questionar pelas espirais do/a professor/a nem dos/as alunos/as em particular. Por mais que percorramos por elas, algumas serão ignoradas e outras investidas e os critérios adotados serão, justamente, os do pesquisador – já que nem tudo interessa ao texto da tese. Uma postura geomorfológica, assim, atravessa territórios, mapeando seus relevos e depressões em matéria de investimento do desejo.

No início da aula, já na quadra, o/a professor/a 2 me apresenta aos/às alunos/as do 2.º ano A. Isso faz com que alguns/algumas conversem comigo, perguntem sobre o boné que estou usando ou sobre o computador que eu levo para as anotações – “Como faz para ligar esse computador? Ele não está na tomada” (Diário de campo, 28/03/2023). Mais uma vez, fica evidente o caráter interventivo da cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). Atravessa-me a sensação de que uma presença nova é capaz de

reconfigurar as organizações. Também sou apresentado ao Bruno[35], um menino com autismo e que geralmente circula pelos espaços enquanto os/as outros/as estão sentados. Ele participa das atividades e demonstra bastante empolgação em explicá-las com o/a docente, que sempre pede sua ajuda para exemplificar alguma coisa.

Quando tive a oportunidade de conversar/entrevistar o/a professor/a 2, ele/a ofereceu-me os Planos de Trabalho Docente (PTD) da turma para aquele trimestre. Perguntei sobre a disposição das unidades e das práticas corporais, bem como o que estavam estudando naquele momento. Respondeu-me que, conforme propõe o material, havia iniciado pelas brincadeiras e que logo depois iria para as danças. Aquelas atividades que seriam realizadas correspondiam ao fechamento do estudo das brincadeiras, primeira unidade das ODMA (Sesi-SP, 2020).

Tendo em vista a citação do PTD, torna-se importante explicar brevemente sua relação com as unidades do material didático – conforme mencionamos na seção 2.2 – e com o estudo das práticas corporais. O PTD possui um caráter documental e deve ser postado, todo trimestre, na plataforma digital da rede – mesmo espaço onde é realizado o controle da frequência, lançam-se as notas e outras questões administrativas. Temos, assim, cinco unidades do material didático que devem ser distribuídas em três PTDs durante o ano. Essa distribuição, como recomenda o material, pode ocorrer em qualquer ordem, mas é bastante comum encontrarmos duas unidades por PTD (por exemplo, unidade 1, jogos/brincadeiras, e 2, danças, no primeiro PTD, como é o caso do/a professor/a cartografado). Nesse sentido, são abordadas, normalmente, duas práticas corporais por trimestre nas aulas de Educação Física. Por essa razão, o/a professor/a 2 cita o término das brincadeiras e o início das danças (Diário de campo, 28/03/2023). Mais à frente, analisamos o PTD do/a professor/a 2; preferimos estruturar o texto por ordem de acontecimentos, respeitando as datas em que conversamos/entrevistamos ou recebemos algum material.

Vê-se também, desse modo, com nossa primeira tarefa, como a produção curricular é um investimento do desejo na medida em que toda a organização estrutural agencia o/a professor/a 2 a agir, demandando que inicie e/ou termine o trimestre e/ou o ano a partir de determinadas práticas corporais estabelecidas. Chamamos, anteriormente, de currículo substantivo esse nível em que as atividades de ensino ou as situações didáticas são realizadas na escola, na quadra ou na sala de aula. É nesse sentido que afirmamos o currículo como um investimento: é somente por meio desse movimento que

[35] Nome fictício.

o currículo regente pode se territorializar na atuação pedagógica substantiva do/a professor/a 2. Dividir as práticas corporais, terminar as brincadeiras e iniciar as danças, seguir o que planejou no PTD, são formas de esquadrinhamento do território, de intervenção geomorfológica, que colocam em ação os enunciados do currículo maior e em que as linhas de investimento não inventam fluxos aleatórios – são, ao contrário, contidas nos círculos territoriais que expulsam os fluxos caóticos. Caso o/a professor/a não fosse agenciado por essas forças, o currículo não exerceria sua função de poder e, de certa forma, não territorializaria aquele espaço. Poderíamos dizer que nossa pesquisa só possui relevância porque encontramos a primeira tarefa em funcionamento.

Podemos destacar, de início, o que nomearemos efeito compartimentalizador: definindo-o como a territorialização da organização curricular em divisões por *tempo*, *unidades* e *práticas corporais* que se encontram nos investimentos docentes do/a professor/a 2 – jogos e brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas. Evidenciamos a importância desse primeiro efeito como um estrato territorial de investimento molar que agencia a subjetividade docente em torno desses aspectos apontados. Parece-nos muito conveniente que essa seja a porta de entrada para os demais, pois, de maneira geral, pode-se dizer que o efeito compartimentalizador é uma espécie de investimento de organização: a duração de abordagem de uma prática; quantas práticas serão escolhidas; quais delas serão estudadas (bem como as expectativas de ensino e aprendizagem que a elas remetem)… devemos isso à compartimentalização.

Encontramos, nos documentos curriculares (Sesi-SP, 2013; 2020), enunciados assertivos.

> Caberá ao professor distribuir equilibradamente as expectativas de aprendizagem no currículo, garantindo a heterogeneidade das práticas da cultura corporal que serão vivenciadas e estudadas ao longo da escolarização. Portanto, é função do professor garantir que danças, lutas, brincadeiras, esportes e ginásticas componham o currículo escolar (Sesi-SP, 2013, p. 41-42).

> De acordo com as adequações supracitadas, todas as unidades do material didático estão aqui indicadas. Elas trazem a lista de expectativas de ensino e aprendizagem e as que necessitam de complemento; possuem orientações didáticas aos professores e indicações de atividades que podem ser oferecidas aos estudantes (Sesi-SP, 2020, p. 5).

> [...] foi necessária uma readequação na escrita e na organização das expectativas de ensino e aprendizagem, onde, anteriormente, eram divididas por unidades significativas, podendo ser usadas em qualquer momento do processo, segundo a estratégia do professor. Neste momento,

> tal organização se faz por nível de ensino, sendo sugeridas a cada ano escolar, organizadas em uma sequência numérica (Sesi-SP, 2020, p. 7-8).
>
> As unidades significativas para o ensino fundamental 1.º ao 5.º continuam sendo as mesmas: brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas. As práticas corporais de aventura incorporam a unidade de esportes, aparecendo com mais força no 4.º e no 5.º ano (Sesi-SP, 2020, p. 8).

Podemos notar uma mudança substancial do currículo regente (Sesi-SP, 2013) para as ODMA (Sesi-SP, 2020), em que a questão das unidades, da numeração e da sequência aparecem de maneira mais evidente. Se, no primeiro, a responsabilidade pela distribuição das expectativas recai sobre a ação docente, no segundo, essas expectativas já são, como mostram os excertos, listadas e sugeridas em formato muito mais estruturado. Ressaltamos que não se trata de uma crítica ao currículo ou ao material didático, nossa leitura se dá no sentido de demonstrar a possibilidade de territorialização desses enunciados e de efetuação de seus agenciamentos na prática docente – sejam eles relacionados ao currículo cultural, à organização Sesi-SP, à BNCC, entre outros.

Ainda que o currículo regente (Sesi-SP, 2013, p. 42) já abordasse o conceito de “escrita-currículo”, é inegável que em Pedro Russo Xavier Bonetto e Marcos Garcia Neira (2019), como já mencionado, esta funcione diferente: encontramos, nela o problema dos entrecruzamentos, e não do tempo ou das unidades. Em outras palavras, a questão é sobre tratar a imanência das práticas, a fim de enredar seus enunciados e seus acontecimentos em estudos que transitem por estes, levando-os em consideração, propondo avançar ou deter, aprofundar ou deixar de lado. De maneira outra, nas ODMA (2020), o tempo e as unidades transformam-se em um problema estratificador: como organizar uma unidade? Observamos isso com o/a professor/a 2 na medida em que as tematizações possuem datas específicas para terminar ou iniciar. É nesse sentido que afirmamos o efeito compartimentalizador na prática do/a professor/a 2 como um efeito associado ao currículo regente e a seus investimentos. Isso equivale a dizer que a geomorfologia do território é afetada por esses entrecruzamentos de forma a modificar o mapeamento ao longo desta cartografia e as disposições territoriais.

Ainda naquele mesmo dia, a seguinte estafeta foi proposta como atividade de ensino: quatro bambolês espalhados pela quadra e quatro filas próximas ao material. Havia uma mala cheia de bolas no meio da quadra e os/as alunos/as foram orientados/as a pegá-las e colocá-las dentro da circunferência, um/a de cada vez e o máximo que conseguissem até que as bolas acabassem. A regra é que o/a colega poderia sair para

buscar o material assim que o/a outro/a chegasse de volta. Ao término da rodada, cada equipe somava a quantidade de bolas adquiridas. Podemos notar um investimento em enfatizar a ideia de “somatório dos pontos”, o que nos leva a perceber uma espécie de territorialização curricular psicomotora (Freire, 1997) – nesse sentido, desinveste-se tanto o currículo cultural quanto o currículo regente da instituição.

Esse fato reforça a importância da segunda tarefa, visto que, mesmo com o investimento na organização curricular regente (investimento molar) – no que tange ao efeito compartimentalizador, o investimento no início e término dentro do tempo específico esperado, coadunando com o PTD –, não existe impedimento para que as linhas moleculares produzam na realidade substantiva escolar (investimento molecular) uma cartografia que indicie outras perspectivas curriculares – atividades com elementos psicomotores pautados pelo desempenho, o que, ao mesmo tempo, diverge do currículo regente. Apesar da falsa impressão de que se trata de uma escolha individual do/a professor/a, mais à frente, veremos que o currículo da rede, com o que chama de ‘currículo integrado’, também agencia o/a docente à integração de seu trabalho com a matemática, por exemplo, gerando um efeito específico.

Conforme me explica o/a professor/a 2, já foram feitas algumas atividades avaliativas e sua pretensão é que na próxima semana, se tudo correr bem, poderá iniciar com o estudo da dança. É importante perceber como o/a docente não demonstra nenhuma impressão a respeito desses efeitos compartimentalizadores – apenas investe esse agenciamento de enunciação ao comentar sobre os prazos e sua preocupação em iniciar o estudo de outra prática corporal dentro dos parâmetros necessários. Por conseguinte, gravitam à cartografia as duas primeiras espirais exploradas: “a primeira está relacionada a entender se o/a professor/a acredita que abordou suficientemente o tema das brincadeiras e como se dá a sua relação com essas etapas; a outra, questiona sobre como o professor inicia o estudo de outro tema, e em que se investe nesse início? (o que não precisará ser necessariamente perguntado)” (Diário de campo, 28/03/2023). A importância das espirais encontra respaldo no argumento de Virgínia Kastrup (2020) quando sugere que o/a cartógrafo/a lida sempre com metas em variação, aumentando ou diminuindo seu campo de atuação – pode ser que tudo interesse, mas nem tudo convém.

Como mencionado, ao final da primeira aula, tomamos nosso caminho para a sala para a realização de outras atividades. Os/as alunos/as são orientados/as a fazer um desenho das brincadeiras realizadas na aula de Educação Física até então. Penso que seja uma boa forma de ver as atividades desenvolvidas em outras oportunidades. O/A

docente menciona que essa dinâmica serve, também, como registro avaliativo, visto que pode acompanhar aquilo que mais marcou os/as alunos sem necessariamente quantificar suas produções com notas específicas – o que poderíamos considerar próximo à concepção de registro como situação didática do currículo cultural. No entanto, é preciso ter cuidado com essa afirmação na medida em que o registro no currículo cultural, da maneira como discutem Arthur Müller e Marcos Garcia Neira (2022), trata de uma série de arquivos os quais o/a docente pode ter como recurso para replanejamento de suas ações e para suas avaliações (desenhos, registros escritos, filmagens, fotografias, entre outras produções). Durante a cartografia, não percebemos momentos em que o/a professor/a 2 tenha tomado os registros como instrumentos de apoio à revisão dos planos em relação àquilo que havia pensado para as aulas.

O que podemos afirmar incisivamente é que o registro é uma territorialização importante do currículo regente, seja com relação aos desenhos ou a outras atividades avaliativas, visto que se cobram muitas evidências do aprendizado dos/as alunos/as. Perspectivado pelo currículo cultural, o registro possui destaque no currículo regente como parte importante da dinâmica culturalmente orientada. Percebe-se diferença entre o tratamento dado aos registros produzidos pelos/as discentes do enunciado pelos documentos curriculares – onde encontramos noções como identificação de mudanças nos saberes, avaliação do próprio trabalho, alcance e processualidade, e não somente como evidência.

> Os registros elaborados pelos professores facilitam a identificação das insuficiências e do alcance das atividades de ensino desenvolvidas (Neira, 2011). Nesse sentido, é importante que o educador utilize diferentes formas de registro ao longo do processo. Vídeos, fotografias, reportagens, relatos de experiência, entrevistas, anotações, produções dos alunos, construção de regras, modificações nas formas de brincar, dançar etc., e ainda episódios que chamaram a sua atenção no decorrer das aulas, podem constituir-se em importante documentação para a confecção de portfólios ou como instrumento que permita identificar mudanças nos saberes dos alunos (Sesi-SP, 2013, p. 64).
>
> Uma análise mais minuciosa do produto final que os alunos elaboram ao término do período, quando entrecruzada com os registros do processo, constitui elemento privilegiado para avaliar as modificações das representações iniciais sobre as práticas corporais e seus representantes, levantadas por ocasião do mapeamento (Neira, 2011) (Sesi-SP, 2013, p. 79).
>
> Nesta unidade, você poderá explorar todo o contexto cultural que envolve as brincadeiras no núcleo familiar dos alunos. O mapeamento se faz

> extremamente importante para que sejam considerados os conhecimentos e experiências que cada um deles já vivenciou. Procure *registrar* as brincadeiras mencionadas, para que *em um próximo momento* todos possam vivenciá-las (Sesi-SP, 2020, p. 11 – grifo nosso).

Apesar de a prática substantiva subverter a noção do registro da forma como propõe o currículo cultural da Educação Física, percebemos o agenciamento de um poder molar em que isso se constitui na medida em que o/a professor/a 2 confessa que não gosta desse sistema em que muitas evidências precisam ser preparadas e entregues, pois considera que isso ocupa um espaço demasiado de suas aulas com as crianças – terminando sua fala com "mas temos que fazer, né?!" (Diário de campo, 28/03/2023). Isso chama a atenção pois se aproxima daquilo que Suely Rolnik (2016) denomina 'forças desvitalizantes', linhas de investimento que são pouco flexíveis e agenciam, pelo poder, a prática do/a professor/a 2 com sua turma. Apesar da argumentação da intelectual em favor do desatamento desses nós que impedem a circulação do desejo e da constatação da fixação identitária do currículo maior, penso que meu papel como cartógrafo, nesse contexto, não seja o de intervenção direta[36] (por meio de questionamentos ou proposições) no trabalho do/a professor/a 2.

Contudo, é importante frisar: mesmo por outras vias, o registro ainda se faz bastante presente no trabalho do/a professor/a 2, visto que, como pontua na conversa/entrevista, se fosse levada em consideração somente sua vontade, os registros não seriam feitos na mesma frequência. Isso quer dizer que o currículo regente (Sesi-SP, 2013; 2020) instala um agenciamento de poder no qual o currículo cultural é peça fundamental, sobrepondo a lentidão à velocidade – novamente, como tratado na seção 2.1, demonstrando o problema da identidade –, maquinando estratificações molares as quais o/a docente não consegue contornar de forma integral.

A seguir, listamos algumas imagens onde se pode notar que foram realizados alguns tipos de pega-pega, queimada e brincadeiras com bola. Os registros são feitos e recolhidos, mas, pontuamos, não se abre um diálogo sobre eles. Fiz algumas fotos de brincadeiras abordadas e também da perspectiva do Bruno sobre as aulas. É importante frisar que esse movimento se repetiu durante as semanas em que cartografamos o/a professor/a 2 e suas aulas.

---

[36] Com "intervenção direta" buscamos evidenciar que não esquecemos do caráter interventivo da cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), mas que poderíamos denominar "intervenção indireta", visto que é bastante diferente de uma pesquisa que se proponha a atuar em conjunto com o/a professor/a.

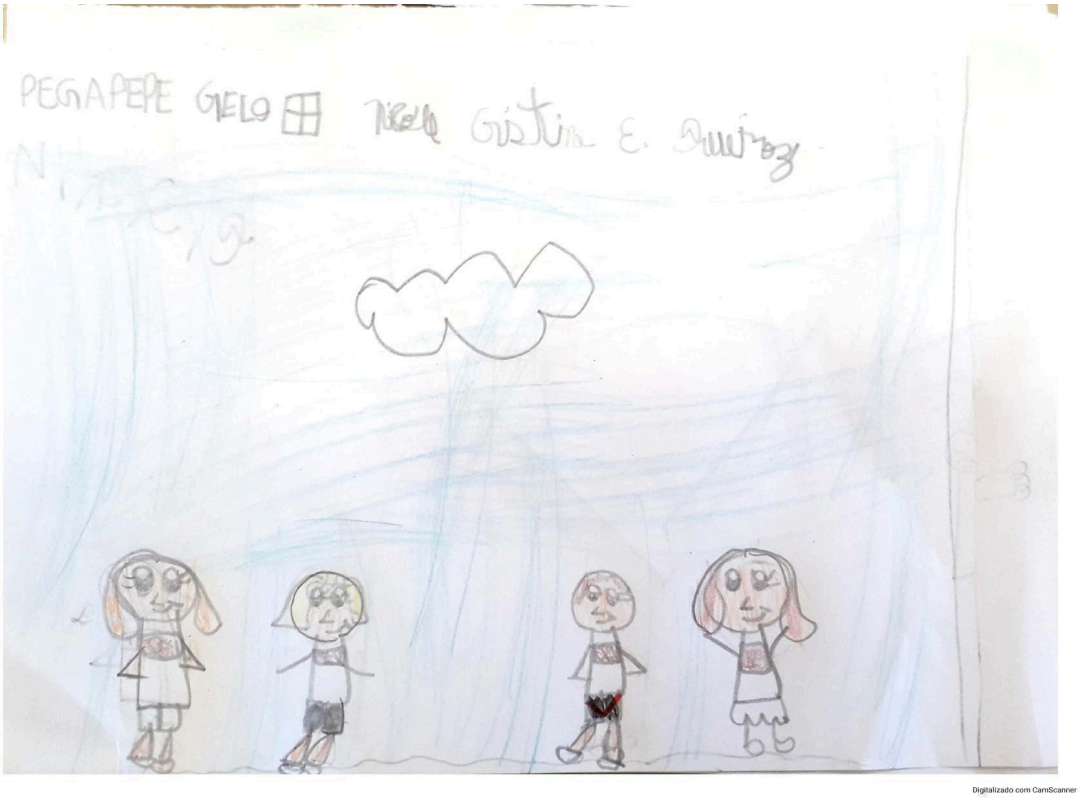


Figura 12 – Pega-pega gelo[37]

[37] Fonte: arquivo pessoal.

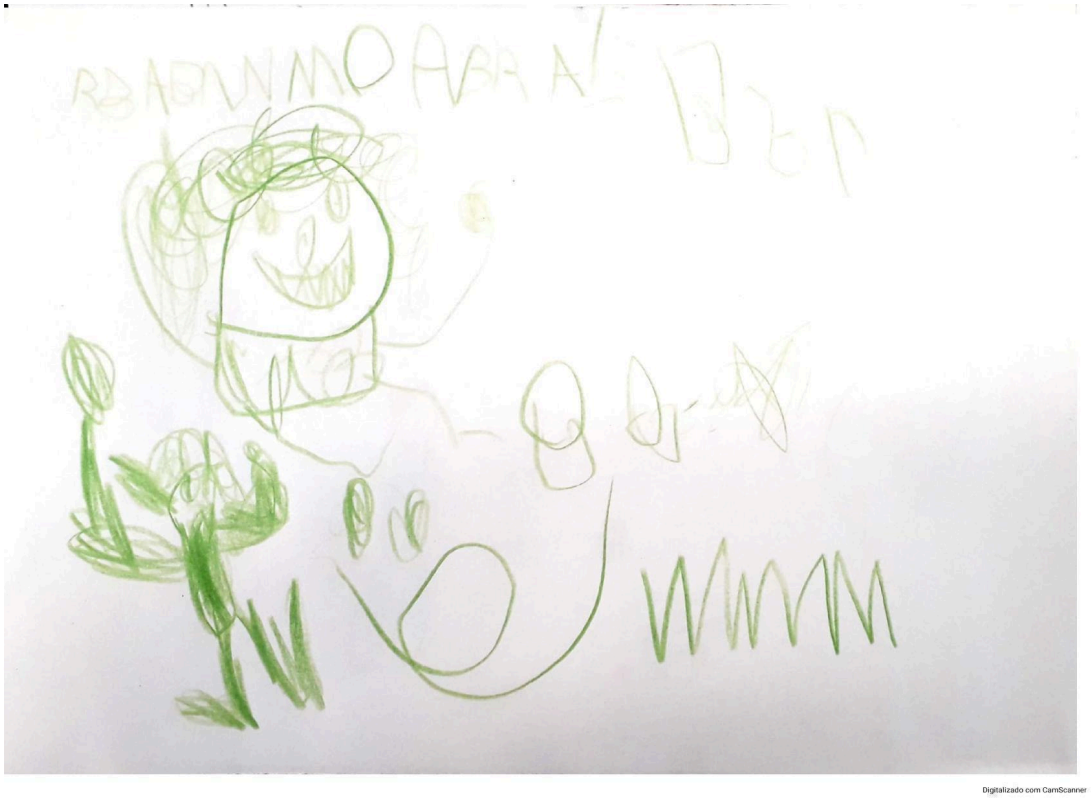


Figura 13 – Perspectiva do Bruno sobre os jogos/brincadeiras[38]

[38] Fonte: arquivo pessoal.

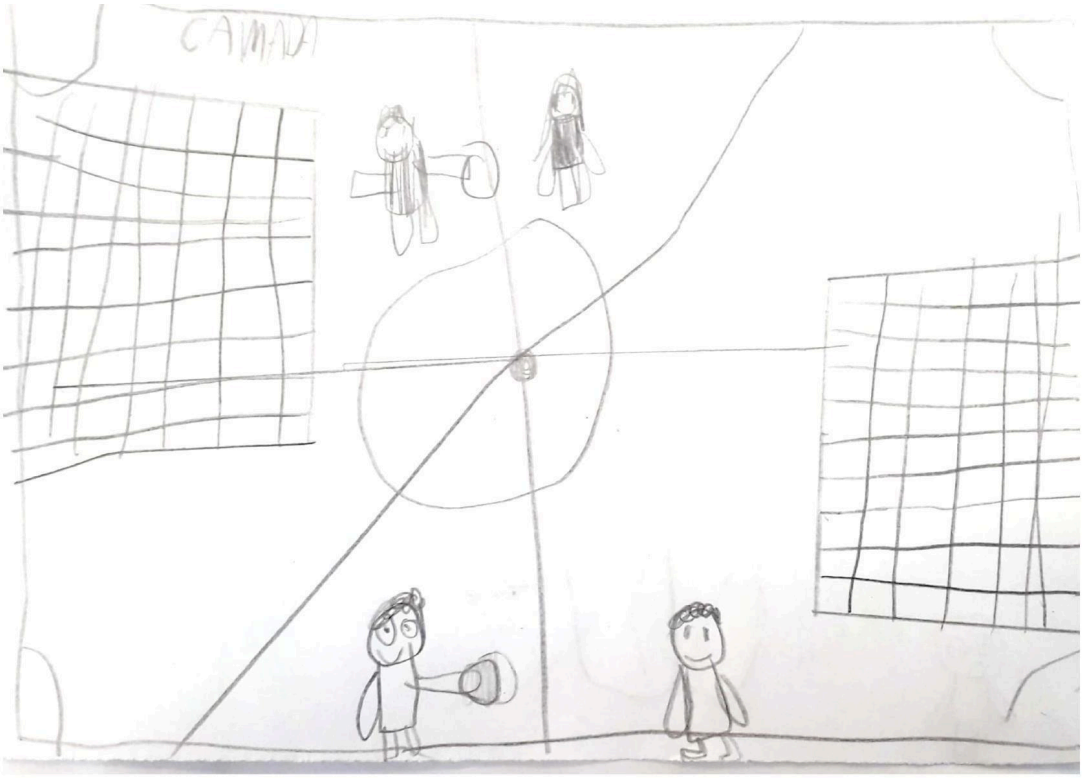


Figura 14 – Queimada[39]

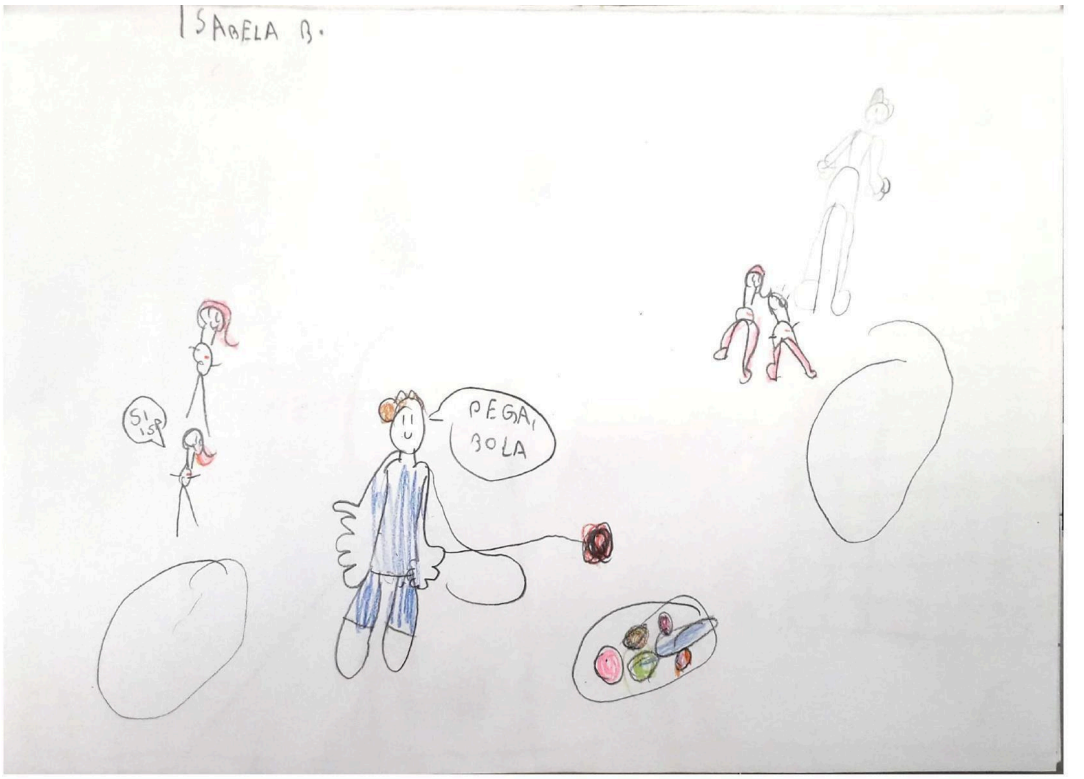


Figura 15 – Jogo do dia 28/03/2023[40]

[39] Fonte: arquivo pessoal.
[40] Fonte: arquivo pessoal.

Na outra semana, aproveitando um momento em que pudemos conversar, volto à espiral e questiono o/a professor/a 2 sobre sua perspectiva com relação aos jogos e às brincadeiras, como enxergava essa divisão por etapas e essas mudanças nos temas das aulas – “Você acha que trabalhou suficientemente com as brincadeiras?” (Diário de campo, 04/04/2023). Comentou que gosta muito dos jogos e brincadeiras e que na perspectiva dele “não deveria ter essa diferenciação em unidades” (Diário de campo, 04/04/2023), proposta pelo currículo regente e pela BNCC – o que, de certa forma, engloba a divisão por práticas corporais, como teoriza também o currículo cultural. Dá o exemplo de um trabalho com a capoeira que pudesse envolver brincadeiras relacionadas à luta, de forma mais lúdica. Pela sua perspectiva, as brincadeiras são o tema mais importante e, na idade daqueles/as alunos/as, não há como dissociá-las de qualquer outro tema – “acho o elemento lúdico muito importante” (Diário de campo, 04/04/2023).

Vê-se que a discussão proposta pelo currículo regente com relação à cultura corporal dos estudantes é, de certa forma, contornada pelos investimentos do/a professor/a que tem a brincadeira como o elemento mais importante na miríade de práticas que os/as alunos/as acessam diariamente. Sua alternativa para habitar esse território é, como ele afirma, trabalhar com jogos em todos os temas das unidades – jogos e brincadeiras relacionadas às danças, aos esportes, às ginásticas e às lutas. Identificamos, em consulta ao currículo regente (2013), como a ideia de “suavização das práticas” por meio das atividades lúdicas é posicionada sob uma perspectiva psicomotora; e ainda como os escritos que remetem à situação didática da vivência, por exemplo, não mencionam o lúdico como fator importante (pelo contrário, concentram-se nas várias instâncias culturais de acontecimento da prática).

> A educação psicocinética, também conhecida por educação psicomotora ou psicomotricidade, teve como principal autor o francês Jean Le Boulch. Segundo Darido e Sanchez Neto (2005), essa concepção mostra-se preocupada com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores envolvidos no ato de aprender, buscando garantir a formação integral do estudante. Num primeiro momento, caracterizou-se pela oferta de exercícios e tarefas motoras com base em avaliações diagnósticas e, em seguida, sob a influência das concepções construtivistas da aprendizagem, *revestiu-se de atividades lúdicas* (Neira; Nunes, 2006) (Sesi-SP, 2013, p. 21-22 – grifo nosso).
>
> [...] os estudantes podem mostrar as diferentes formas de praticar a modalidade [do futebol], vivenciar as diferentes maneiras de realizar um chute, conhecer as alterações nos uniformes ao longo do tempo, vivenciar

> as *diferentes táticas ou tipos de marcação*, pensar em *quais estratégias utilizar para "vencer" a marcação*, analisar a tabela de um *campeonato que esteja acontecendo*, bem como sua *repercussão na mídia* etc. Com base nisso, *novas maneiras* de jogar futebol poderão ser criadas pelos educandos, e essas modificações poderão ser analisadas no decorrer das aulas. Nesse exemplo hipotético, é possível ter, por exemplo, alguns estudantes atuando como *árbitros, outros como mesários, outros como torcedores* etc. (Sesi-SP, 2013, p. 67, grifo nosso).

Essa dimensão é importante porque se liga, entre outras destacadas, ao que arriscamos denominar efeito desterritorializador, visto que está presente em todo o trabalho do/a professor/a 2. Desterritorializador porque, como sabemos, para o currículo cultural, desde suas primeiras obras (NEIRA; NUNES, 2006; 2009), fica evidente que essa noção lúdica, transformativa ou "suavizadora" inexiste. Em outras palavras: a pedagogização do esporte, jogos para introduzir as lutas, suavizar a ginástica com brincadeiras que vão progredindo de dificuldade, não encontram guarida na literatura dessa perspectiva, visto que se defende a tematização das práticas conforme sua semiótica própria e a forma como acontecem socialmente – independentemente da idade daqueles que estudam essas práticas.

Dessa forma, a desterritorialização é do currículo cultural em relação ao currículo regente. Vale a pena alongarmo-nos um pouco mais no entendimento desse efeito, visto que sua menção pode se tornar ambígua. Primeira indicação: o efeito desterritorializador só pode existir porque o currículo cultural é enunciado no currículo regente – em outras palavras, se não houvesse menções ao currículo cultural, não haveria desterritorialização (visto que o território não estaria esquadrinhado pelo agenciamento tal), logo, desterritorializar o currículo cultural é um efeito ligado ao próprio currículo. Segunda indicação: a questão não está em algum ato em específico (vimos, até aqui, exemplos ligados aos registros, às vivências, às práticas corporais, ao tempo de estudo das práticas, referências ao lúdico… em que todos tinham *elementos desterritorializadores*), mas na própria dinâmica dos investimentos (investe-se ou não?), e, assim, na dinâmica de nossa cartografia. Por fim, última indicação: a desterritorialização está ligada à primeira tarefa e ao entendimento de que o agenciamento curricular só pode se efetuar na medida em que lhe seja investido desejo (como discutido na seção 2), levando-nos a afirmar que as linhas fugidias possuem força para desestabilizar o território circundado pelo agenciamento curricular regente. O efeito curricular desterritorializador é também um efeito de descaracterização ou subversão.

Se considerarmos que o currículo regente instala um território de agenciamentos mais lentos, convidando o currículo cultural a partir de um agenciamento de poder, o efeito desterritorializador é uma espécie de resposta a estes – algo como a possibilidade de uma produção heterotópica pelo/a professor/a 2 (Giglio; Nunes, 2018), subvertendo as indicações sobre o que e como fazer, o que envolve, de certa forma, um processo criativo do qual podemos mapear.

Nesse sentido, também é importante afirmar: ao mencionarmos o efeito desterritorializador, não buscamos paralelizar com uma noção de franca resistência ao currículo regente. Não nos situamos no mesmo espaço em que está Albert Camus (2018) quando narra a retórica de um escravo que diz: “até aqui foi dessa forma, daqui pra frente não o será”. Entretanto, devemos enfatizar outra noção: ao desinvestir o território, mesmo que não se faça isso de maneira objetivamente renitente, *até mesmo de forma inconsciente*, como é o caso do/a docente, maquinam-se fluxos que correm em direções contrárias às estratificações que tentam esquadrinhar determinado espaço, ocasionando o que chamamos de desterritorialização.

Um ponto ainda muito importante é a afirmação do/a professor/a 2 sobre incrementar coisas no material que estejam relacionadas ao desenvolvimento motor, porque entende que isso faz falta. Nesse mesmo sentido, como já havíamos acompanhado anteriormente, afirma gostar de envolver os números e soma de pontuação em seus jogos porque acha necessário e porque também faz relação com os assuntos tratados na matemática, o que está previsto no planejamento integrado.

Aqui, é possível cartografar, prestando atenção à nossa terceira tarefa, dois importantes entrecruzamentos da prática escolar do/a professor/a 2: o primeiro, de investimento territorializador, molar, que produz o currículo da instituição, desde a escrita do PTD até as divisões já especificadas ou, como citamos anteriormente, o investimento nos temas jogos e brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas, efeito compartimentalizador; e o segundo, ao mesmo tempo, um impulso de desterritorialização, molecular, que desestabiliza o investimento no documento curricular e na perspectiva cultural da Educação Física ao organizar atividades voltadas a tarefas motoras, ao lúdico, ao somatório de pontos, mas que faz isso para privilegiar o enunciado do planejamento integrado e também pela constituição da subjetividade “professor/a 2” que afirma gostar de trabalhar dessa forma, uma espécie de efeito desterritorializador.

Reforcemos a relevância da terceira tarefa e de sua proposta de equalização de importância dos investimentos que se formam em entrecruzamentos (Bonetto, Neira,

2019): não basta apontar, nessa dinâmica citada no parágrafo anterior, as contradições; como explicam Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a) e como assevera Félix Guattari (2012, p. 17, grifo nosso), o desejo se dá por fluxos rizomáticos, instaurando-se "no cruzamento de múltiplos componentes relativamente autônomos uns em relação aos outros e, se for o caso, *francamente discordantes*". Isso importa para uma análise que não se pretende totalizante, mas sim dos microagenciamentos (Guattari, 1987) – em outras palavras, nesses entrecruzamentos, encontraremos dobras que podem, potencialmente, tombar em investimentos que territorializam ou desterritorializam diferentes objetos, constituindo geomorfologias particulares, a depender da análise proposta pelo cartógrafo. Concordamos com o autor quando enuncia:

> Então *não se poderá mais falar do sujeito em geral e de uma enunciação perfeitamente individuada, mas de componentes parciais e heterogêneos de subjetividade e de Agenciamentos coletivos de enunciação* que implicam multiplicidades humanas, mas também devires animais, vegetais, maquínicos, incorporais, infrapessoais. Só se poderá separar dimensões transversais entre componentes de subjetivação parciais, entre um espaço vivido e a música [...] na medida em que se tiver enfatizado, acentuado, "discernibilizado" *os traços específicos de matéria de expressão de cada um desses dois componentes*. Assim a transversalidade do "tempo reencontrado", *a ressonância perturbadora que permite passar de um universo a outro* [ou um território ao outro]*, serão sempre dados em acréscimo*, como um dom de Deus" (Guattari, 1992, p. 162 – grifo nosso).

Isso, como já nos alertou Suely Rolnik (2016), pode deixar a cartografia embaçada em alguns momentos, reclamando a necessidade de uma descrição das parcialidades que não nos garante chegar a um espaço de fechamento teórico, como é o caso dos entrecruzamentos mencionados. Pelo contrário, precisamos perseverar no argumento de que não há totalização em matéria de agenciamentos, apenas intervenções possíveis, o que é fundamental.

Levando isso em consideração, ainda com relação à sua fala, questiono sobre o planejamento integrado que me foi descrito anteriormente (Diário de campo, 04/04/2023). O/A docente explica que é chamado assim o movimento dos/as professores/as que se reúnem e decidem temas que serão trabalhados nas unidades e bimestres. Em outras palavras, seguindo o exemplo comentado, o/a professor/a de português abordará gêneros textuais utilizando-se de receitas de família, enquanto o/a professor/a de inglês trabalhará temas relacionados à *family*, e o/a professor/a de Educação Física abordará brincadeiras antigas relacionadas à identidade familiar.

Apesar de se apresentar como um ensino mais integrado, conectando temas entre os componentes curriculares, o/a professor/a 2 é, novamente, agenciado a escolher, de antemão, o que será trabalhado. Isso produz a desterritorialização de uma perspectiva culturalmente orientada da Educação Física, visto que a questão para ele/a passa a ser muito mais sobre como conectar as unidades no planejamento integrado, atividades, práticas e temas necessários para isso; e menos sobre como a cultura e os estratos sociais, os jogos de poder, os regimes discursivos e os agenciamentos enunciativos efetuam subjetividades que circulam em torno de determinadas práticas corporais, atualizando determinadas maneiras de brincar, jogar, lutar, praticar esportes ou ginástica.

Em Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2022) identificamos a importância do agenciamento para o mapeamento das práticas corporais em uma perspectiva culturalmente orientada. Ao ampliar o conceito de mapeamento, explicam que não se trata de mapear para iniciar o estudo de determinada prática, e sim como o mapeamento, aliado a uma postura cartográfica, é parte basilar das próprias movimentações propostas pela tematização de uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Nesse sentido, os platôs cartografados são justamente aquilo que dá sustentação para as pontes que conectam tematizações e encaminhamentos didáticos.

> O mapeamento permite aos viajantes (docentes e discentes) pensarem e artistarem o plano da viagem, do estudo, das aulas e contribui para a reelaboração ininterrupta do traçado diante dos percalços da caminhada, da navegação, da experiência da viagem aos prazeres e desprazeres do acontecimento-aula, dos conhecimentos e das invenções. Abre ao professor a possibilidade de (re)traçar seu caminho, suas escolhas, ou seja, tomá-lo como tecnologia que lhe permita ver-se, narrar-se, governar-se e, assim, pensar em um cuidado de si na ação docente, quiçá pode fazer o mesmo com os discentes. O mapeamento é uma atividade ética, que não se apoia em modelos determinados, tampouco em fins metafísicos e moralizantes (Neira; Nunes, 2022, p. 111).

A partir daí, chamamos de postura cartográfica do mapeamento justamente essa noção da necessária ancoragem social de uma prática coletiva para as articulações entre mapeamento, avaliação, vivência, reorientação, entre outros. Algo que encontramos no próprio currículo regente da rede:

> O mapeamento é o primeiro passo para a construção do currículo escolar, pois a escolha do objeto a ser investigado deverá ter como referência as manifestações da cultura corporal que se articulam direta ou indiretamente com o cotidiano dos estudantes (Neira; Nunes, 2009b) (Sesi-SP, 2013, p. 59).

Chama a atenção, dessa forma, a necessária desterritorialização que o planejamento integrado precisa (e precisará) produzir na medida em que se torna um agenciamento de poder cada vez mais forte. Voltemos à fala do/a professor/a 2 sobre o trabalho com a matemática: quando o/a docente sugere “gostar” de trabalhar com a matemática (Diário de campo, 28/03/2023), podemos inferir alguns pontos úteis à nossa cartografia: 1) como ele/a mesmo disse, teve muitas formações de atividades práticas em outras instituições, o que remete esse “gostar” a um possível investimento relacionado a formações alheias à rede Sesi-SP; 2) ao enunciar o “gosto” pelo trabalho com a matemática, o/a docente não fala, evidentemente, de si mesmo – demonstra, por outro lado, um investimento desterritorializador do currículo regente, que é amparado pelo planejamento integrado, ou seja, o *indivíduo-docente* está autorizado a desterritorializar o currículo, na medida em que afirma “gostar” de trabalhar com a matemática, justamente porque a integração é proposta pela própria rede.

Fazemos menção ao *indivíduo* perspectivado por Félix Guattari e Suely Rolnik (1986, p. 33), para quem a “subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social [...]”. Não há, aqui, linha divisória entre exterior e interior, consciente e inconsciente, principalmente no que tange aos investimentos subjetivos. Nesse sentido, de maneira muito breve, poderíamos dizer que as subjetividades circulantes podem, em determinados contextos, individuar-se, efetuando *processos de singularização subjetiva*, uma espécie de reapropriação inventiva dessas subjetividades; ou, como comumente encontramos, engendrar *indivíduos* que são subjetivados pelos agenciamentos de enunciação da maneira como os recebem. Não é como se o/a professor/a 2 não inventasse seus próprios processos de singularização (visto que suas linhas de fuga já são, necessariamente, criativas), mas, nesse momento, chama a atenção e ganha destaque em sua prática e em seus enunciados o *indivíduo-docente*, da forma como problematizamos.

Pode-se questionar: “nesta atividade existe algum tipo de relação com o currículo cultural?”. Afirmaríamos que há a invenção de uma linha de fuga no que respeita ao agenciamento territorial do currículo cultural e do currículo regente; mas, para tal, uma justificativa que se embasa nos enunciados do planejamento integrado. Nesse sentido, existe algo como um efeito curricular integrador, que não está descrito no currículo regente (2013) ou nas ODMA (2020), mas que substantivamente possui uma importância considerável no processo de construção das aulas.

Diríamos que o efeito integrador é um efeito de fortalecimento: nesse sentido, ele age como um substanciador para os efeitos que mencionamos até o momento – compartimentalizador e desterritorializador. Explicando de outra forma, o efeito integrador contribui para a instalação de uma estratificação dos investimentos curriculares que concorrem para a organização curricular nos moldes como acompanhamos. Vejamos o exemplo do/a próprio/a professor/a 2: em primeiro lugar, ocorre, de antemão, a seleção da unidade e das práticas corporais, ao passo que outros/as docentes também escolhem as suas; da mesma maneira, delimita-se um tema de integração (no caso da nossa cartografia, "família") (Diário de campo, 04/04/2023); por fim, há uma conexão entre temas e projetos que caminham mais ou menos dentro das mesmas estratificações, principalmente no que se refere ao problema do tempo, visto que não faz sentido um/a professor/a continuar abordando a temática da família enquanto outros/as professores/as já decidiram por integrar seus estudos a outros temas, o que implicaria, assim, não haver integração.

Resumidamente: há um fortalecimento da compartimentalização, na medida em que territorializa investimentos molares no tempo e na divisão entre as unidades; desde que a desterritorialização se sobressai por uma nova subversão: trata-se, novamente, menos da escrita-currículo e como os acontecimentos dos estudos das práticas se conectam (Bonetto; Neira, 2019), do que uma submissão ao tempo e a unidade.

Antes de continuar, é necessário tomar esse espaço para frisar que nos utilizamos do significante "integrador" para acompanharmos o que a escola denomina "planejamento integrado", como forma de remetermos os efeitos dessa dita integração na prática do/a professor/a 2, e não como maneira de analisar a noção de currículo integrado, como designa Alice Casimiro Lopes (2008), visto que este possui uma abordagem prática e teórica distinta do que é colocado em prática na unidade do Sesi-SP investigada. O princípio integrador, eixo central ou articulador, tido como uma prática social, envolve toda a instituição escolar em estudos que exploram seus desdobramentos nas diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Por outro lado, o planejamento integrado a que nossa cartografia se remete, na verdade, parece tentar buscar uma espécie de proximidade entre essas áreas com temas que se relacionam em certo nível – demonstraremos com o exemplo mais adiante. Ainda sim, registramos que, apesar de não termos tido a oportunidade de cartografar um currículo integrado, utilizamo-nos da ideia de efeito integrador para destacar as segmentarizações de tempo, extensão e equiparação com outros componentes curriculares.

Desse modo, não questionamos mais a fundo naquele momento sobre a origem dessa noção integrativa, no entanto, como nos disse o docente, todos esses eixos são discutidos e direcionados em Discussão Pedagógica Coletiva (DPC), o que indicava uma possível orientação que circula na rede como um todo. Posteriormente, em conversas com outros/as professores/as, de outras unidades[41], tomamos conhecimento de que essa "integração" é um projeto que circula na rede, mas que, de fato, não possui um documento oficial ou uma diretriz fundamentada. Trata-se de algo, de certa forma, opcional para as unidades e por isso algumas possuem projetos mais avançados e outras menos (ou não desenvolvem nada nesse sentido). Isso explica, como veremos mais à frente, como até mesmo entre os/as docentes da mesma unidade alguns projetos integradores são mais desenvolvidos e outros ficam como uma demanda em aberto. Nesse sentido, é importante frisar que isso fornece uma característica singular à cartografia. Em outras palavras, esse efeito é contextual ao território dessa unidade, visto que em outras ele não estará necessariamente presente.

[41] Agradecemos ao professor e pesquisador Arthur Muller, a quem recorri para essa dúvida.

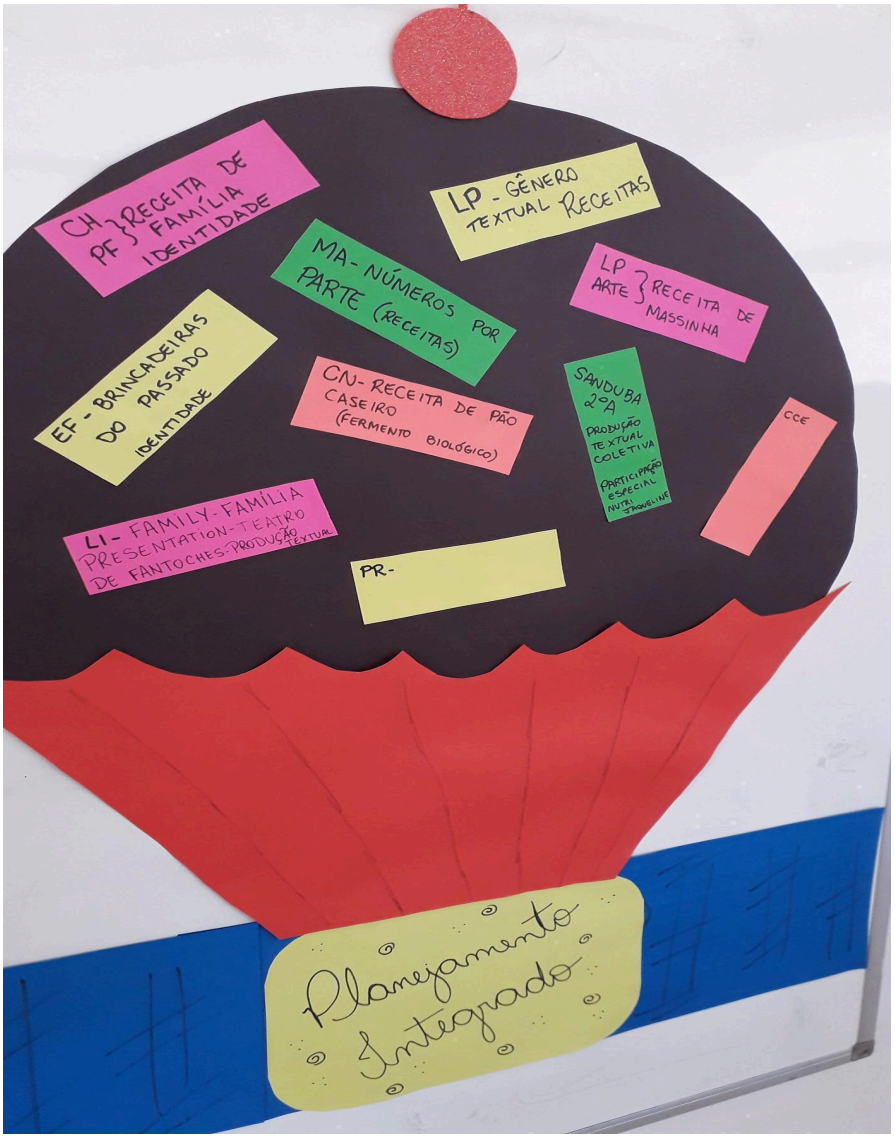


Figura 16 – Planejamento integrado apresentado pelo/a professor/a 2[42]

Vemos na imagem a materialização do planejamento integrado (Diário de campo, 04/04/2023). Como é possível identificar, nem todos possuem alianças já determinadas. No “quadro”, à direita, observamos que em um dos retângulos são destacadas apenas Língua Portuguesa (LP) e Arte. Mais à esquerda, juntas, apenas Ciências Humanas (CH) e Práticas Filosóficas (PF). Percebe-se que a Educação Física (EF) busca abordar as brincadeiras do passado – as quais vimos pelos registros dos alunos, como queimada ou pega-pega (Diário de campo, 28/03/2023), apesar de não termos entrado em contato com sua vivência. Constata-se também que existe a possibilidade de iniciar um trimestre sem a escolha do tema integrador, como indicam os retângulos de Programação e Robótica

[42] Fonte: arquivo pessoal.

(PR) e Cultura Corporal Esportiva (CCE). Não sabemos até onde isso pode ser estendido ou quais brechas existem nessas negociações.

Enfatizamos que as segmentações de tipos molares do currículo maior da instituição vão ganhando destaque nessa cartografia no que tange às passagens entre as práticas estudadas ou à finalização e início de novas. Há uma submissão ao tempo, às unidades, à integração. A compartimentalização vem funcionando como blocos de interrupção que definem até onde algo pode ir; a integração, como um reforço desses blocos, criando estratos bem definidos de estudos selecionados de antemão; e a desterritorialização, uma linha de fuga ao currículo cultural, que tomba seus investimentos por vias totalmente outras. Vemos, por exemplo, como o estudo dos jogos e das brincadeiras: 1) tornam-se um bloco bem delimitado de “brincadeiras do passado” subordinadas a esses agenciamentos estratificadores; 2) adquirem nuances de tarefas motoras, de estafetas, de justificativas baseadas na ludicidade; 3) e que pouco se relacionam com os conceitos próprios ao currículo cultural (acompanhamos, até o momento, mais de perto, a subversão do mapeamento e do registro). Para tal, chamamos novamente a atenção para a segunda tarefa e para os microagenciamentos variados como forma de evidenciar os entrecruzamentos, na medida em que os investimentos molares (caso do tópico 1) são, muitas vezes, diferentes da molecularidade substantiva (caso dos tópicos 2 e 3).

Na outra semana, em outra volta à escola, fui comunicado de que não havia equipamento de som e que teríamos de iniciar o trabalho com danças no próximo encontro e não naquele momento. Na quadra, o/a professor/a 2, juntando os/as alunos/as perto dele/a, distribuiu uma bola para cada um no início da aula e pediu para que brincassem livremente por alguns minutos. Logo em seguida, apitou e começou a propor tarefas motoras específicas: jogar a bola para o alto e dar três passos. Três passos, jogar a bola para o alto, bate palma e pega. Jogar a bola por cima da rede esticada e pegar do outro lado. Joga a bola para o alto e bate duas palmas. Fazem algumas combinações com tudo isso. Jogar para o alto e acertar a própria cabeça. Jogar para o alto e dar dois toques com a cabeça. Ao longo da aula, tentei entender o objetivo e sobre o que se tratava a atividade proposta, se estava relacionada à apropriação de algum fundamento do esporte, como vôlei, por exemplo. No entanto, com o encerramento, concluí que eram apenas atividades com bola para desenvolver habilidades relacionadas ao manuseio e coordenação motora. Ao final da segunda aula, voltamos para a sala e trabalhamos com dobraduras para fazer aviõezinhos de papel até o momento do encerramento – algo

totalmente descolado da proposta anterior.

Como as aulas se afastam muito da perspectiva cultural, uma nova espiral gravita as linhas de subjetividade no território em que produzimos nossa cartografia: “como terá sido a formação em relação ao currículo cultural e o currículo regente do Sesi?” (Diário de campo, 04/04/2023). Esse problema distorce a morfologia do território que cartografamos porque percebemos a desterritorialização do currículo regente bem evidente: nenhuma atividade, até onde pudemos cartografar, faz relação direta com a noção de tematização de uma prática corporal, nem sequer com a Educação Física como componente da área das Linguagens. Por outro lado, é importante frisar, como vimos pelos registros dos/as alunos/as, que outras brincadeiras já foram abordadas em situações didáticas. Como acompanhamos apenas o final do estudo das brincadeiras, seria preciso esperar o início das danças. A essa altura, fico ansioso para saber como se dará esse começo.

Espero outra semana para fazer o questionamento ao/à professor/a 2 acerca de sua formação ao entrar na rede. Aproveito alguns momentos para esboçar um mapa de nossos trajetos. Esses mapas me ajudam a exercitar o pensamento sobre por onde caminho/caminhamos, quais traçados se tornam mais fortes ou mais fracos e, consequentemente, por onde passo/passamos menos, em que espaços as espirais mostram-se maiores ou menores… enfim, parte da invenção de um procedimento próprio (Rolnik, 2016). Da esquerda para a direita – sala de aula, quadra, sala de espelhos (até então não visitada) e parque. Os triângulos são as carteiras e o ‘xis’ as garrafas de água.

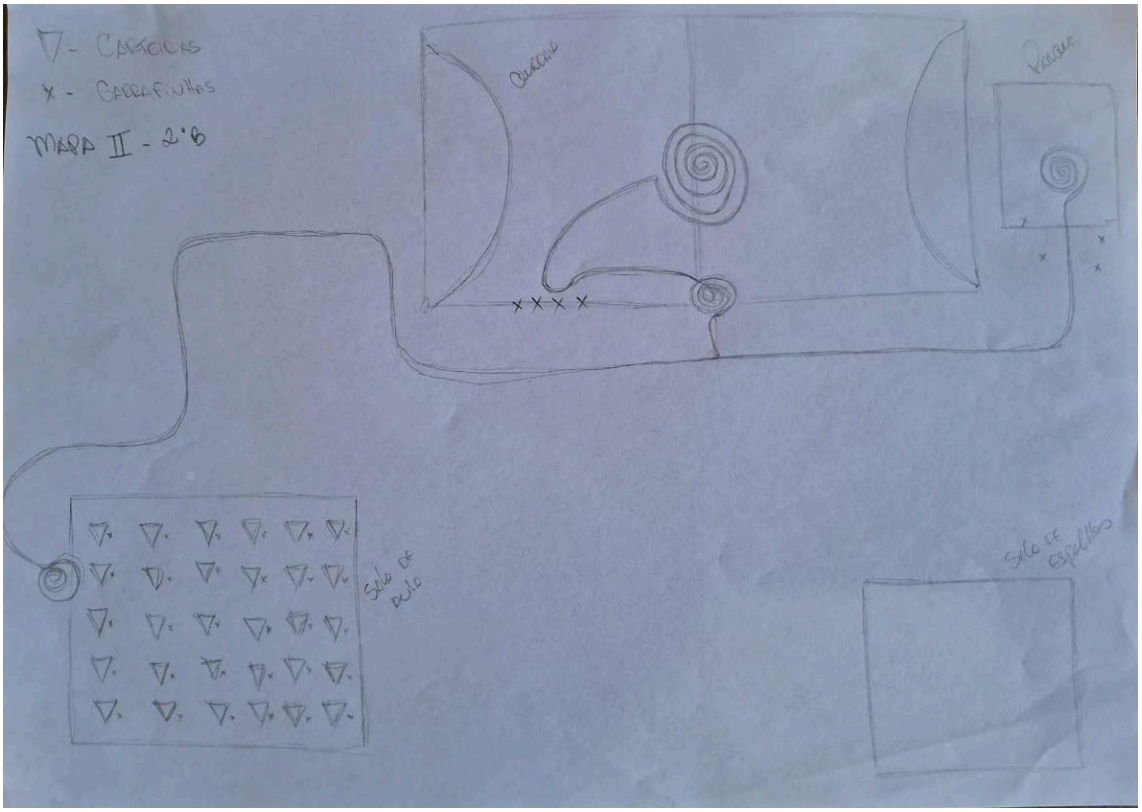


Figura 17 – (mapa 2): sala – quadra – parque[43]

Volto na outra semana e questiono o/a professor/a 2 sobre a espiral emergida nos dias anteriores. Começa por me responder que não foi feita nenhuma formação específica com relação ao currículo cultural ou ao próprio currículo do Sesi. Suas formações foram baseadas em questões sobre o conhecimento da escola e da rede – o funcionamento dos espaços, das documentações, da rotina escolar, entre outros assuntos. Continuando a conversa/entrevista, o/a docente comentou que veio de uma outra rede em que a questão do desenvolvimento motor era muito mais presente, o que fez com que gostasse ainda mais dessa perspectiva. Cita que lá havia formações que duravam o dia todo, com muitos exemplos de atividades práticas e novos jogos para “aplicar” com as crianças. Segundo ele/a, gostaria também de continuar estudando, mas precisa se dividir entre a escola e “dar aula em academia em outra cidade, até tarde, o que dificulta a disponibilidade de momentos livres para aprofundamento nos estudos” (Diário de campo, 11/04/2023).

Isso se liga ao efeito desterritorializador, na medida em que os investimentos de desejo do professor dobram em relação às atividades pretensamente associadas ao desenvolvimento motor. Como aponta na conversa/entrevista, sabe que o currículo cultural faz parte do currículo regente; mas prefere, ao contrário, apostar em “atividades

[43] Fonte: arquivo pessoal.

mais práticas, que consigam envolver os alunos pequenos" (Diário de campo, 11/04/2023). É certo que, como notamos pelas evidências científicas, esse argumento não se sustenta, uma vez que existem centenas de relatos de prática do currículo cultural com crianças de todas as idades em que são narradas vivências em variados formatos.

Por outro lado, observamos também alguma aproximação com os resultados da pesquisa de Mário Luiz Ferrari Nunes (2011) com relação ao professor de Educação Física 'Ben 10', aquele que, agenciado pelas linhas de força da racionalidade neoliberal, desenvolve diversas funções no campo, com o máximo de atribuições possíveis, promovendo transformações subjetivas rápidas e constantes. No tocante ao/à professor/a 2, constatamos isso de maneira bastante enfática quando reclama sobre a falta de formação acerca do currículo cultural, elogia sua antiga escola pelas formações práticas que ensinavam muitos jogos, ao passo que balança com a cabeça, em sinal de dificuldade sobre trabalhar em academias – seja de musculação ou de dança. Isso parece levar a uma condição específica de exercício de várias funções e pouco aprofundamento em alguma.

É importante frisar que, ao que parece, as formações não deram conta de o professor conhecer, mesmo que sejam apenas os rudimentos, a teoria curricular cultural da Educação Física, visto que, quando questionado, afirma que depende de ele acessar o currículo da rede. Esse dado é fundamental, visto que nem todos conhecem a perspectiva cultural da Educação Física que inspira os currículos da rede Sesi-SP. O que se nota nas conversas/entrevistas é que essa discussão tem muito pouco ou nenhum destaque no processo de ingresso dos/as docentes.

Há que se ponderar que a falta de formação pode reforçar o efeito desterritorializador, gerando investimentos em atividades de ensino alheias à proposta, como pudemos acompanhar durante a cartografia. É certo que a formação do currículo cultural na rede não garante, como consideramos na segunda tarefa, que a molecularidade da prática escolar adentre rizomas de outros investimentos. Por outro lado, parece óbvia a necessidade de proporcionar ao professor que desconhece o assunto um arquétipo de conhecimentos para que o currículo cultural seja, ao menos, considerado, evitando uma total desterritorialização da proposta curricular. Segundo ele/a, "faz falta algum tipo de orientação que pudesse nortear a minha prática" (Diário de campo, 11/04/2023). É pouco surpreendente, nesse contexto, que o/a professor/a recorra a atividades que já conhece, como as acessadas nas formações em outras redes.

Nesse sentido, a importância da terceira tarefa se coloca mais uma vez: a

cartografia das práticas inventa linhas moleculares que desviam tanto do currículo regente (Sesi-SP, 2013; 2020) quanto do currículo cultural. Por outro lado, o efeito compartimentalizador ganha ainda mais força, porquanto se torna um dos “pontos de investimento temporário” em que o docente pode se apoiar para se aproximar do currículo regente, além das expectativas de (ensino e) aprendizagem e toda a questão burocrática.

Recorremos a Stuart Hall (2014) quando propõe que a identidade é um “ponto de apego temporário” para a subjetividade. Pensando no âmbito do desejo, afirmamos a compartimentalização como um ponto de investimento temporário para as montagens subjetivas possíveis. Em outras palavras, chamamos a atenção para a atuação dos agenciamentos de poder: na medida em que há pouco conhecimento sobre o currículo cultural, há uma maior propensão aos investimentos burocráticos do currículo maior – jogos e brincadeiras sem incidência coletiva; términos e inícios programados; e também registros realizados que não impactam a continuidade das práticas estudadas, servem apenas de evidências documentais.

Em outra semana de visita à escola, o/a professor/a 2 me comunicou que ainda não iniciaria as danças, visto que faria atividades avaliativas, pois se esqueceu que não possuía nenhuma documentação escrita – o que é um requisito importante para a rede e para a unidade em que estava. Pensei que poderia ser então um momento interessante para acompanhar o formato das atividades avaliativas do/a docente, de forma a aprofundar a imersão em múltiplos planos de experiência (Passos; Barros, 2020) para analisar mais demoradamente o trabalho das linhas de investimento que compõem as produções avaliativas (Oliveira; Paraíso, 2012). Perguntei sobre o funcionamento dessas atividades e ele/a comentou que existem duas notas que leva em consideração para o fechamento da média: atividade de avaliação e pauta de observação. Afirmou novamente não gostar de tantos documentos avaliativos, mas que a escola pede que sejam feitas atividades diversas para acompanhar o desenvolvimento dos/as alunos/as. Também disse que na outra escola em que trabalhou entrou em embates contra as provas que precisava fazer, mas não obteve sucesso. Não revelou se já direcionou esse mesmo tipo de questionamento para a gestão.

É importante citar como esse formato de avaliação baseado em evidências documentais e notas desterritorializa o próprio currículo regente da rede que prevê uma avaliação nos moldes do currículo cultural. Neste, a avaliação está pouco conectada com a apresentação de um produto final, caracterizando-se por uma atitude autopoiética, como concluíram após analisar o papel atribuído à avaliação por docentes que afirmam colocar

em ação a proposta, Nyna Taylor Gomes Escudero e Marcos Garcia Neira (2011), em que a questão gira em torno da análise do processo das aulas, dos encaminhamentos tomados, do replanejamento do trabalho e das novas posturas a serem adotadas. Uma espécie de inversão do olhar: enquanto uma avaliação baseada em evidências preocupa-se com o quanto os/as estudantes se aproximaram dos objetivos previstos, perguntando-se “como chegaremos até lá?”, a avaliação autopoiética do currículo cultural volta-se à revisão e reorganização da rota, questionando-se “como chegamos até aqui?”.

Também demonstramos isso com as afirmações do próprio currículo regente acerca da avaliação: “Dessa forma, as observações e análises do cotidiano possibilitam a reunião de informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico e de indícios tanto de acertos como de equívocos” (Sesi-SP, 2013, p. 64).

Contudo, por outro lado, o que observamos são atividades, registros, enunciados, utilizados apenas como evidências, cumprindo uma espécie de função administrativa de avaliações tradicionais. Não estamos construindo um contraponto ao objeto em si, afirmando que a avaliação na perspectiva cultural da Educação Física não pode adotar determinada estratégia ou se amparar em documentos variados (Müller; Neira, 2022). Chamamos a atenção para a relação quantificadora (aplicação de notas), organizacional (distribuição de atividades, justificativas e numerações variadas) e burocrática (atividades e justificativas descontextualizadas que têm por objetivo apenas estar presente) em que a avaliação adentra e se efetua na prática do/a professor/a 2. Poderíamos, assim, chamar de efeito técnico-administrativo, pelo seu apelo regulatório e quantitativo, a produção de um importante entrecruzamento na prática escolar que não deixa de atuar sobre as linhas de investimento do/a professor/a, cartografadas neste texto.

Remetemos esse efeito ao currículo justamente porque existem entrecruzamentos no próprio material didático que promovem a mencionada regulação, principalmente no que se relaciona à produção de registros para evidências, pautas de observação, expectativas de (ensino e) aprendizagem e, certamente, tudo o que remete ao efeito compartimentalizador (visto que as atividades avaliativas costumam acontecer no meio de um bloco, ou na finalização). Já levantamos essa discussão no capítulo 2.2, mas podemos exemplificar brevemente como as ODMA (2020) promovem a emersão do enunciado regulativo. Chama a atenção que em todas as unidades a expectativa “EF. 1a5.EF01” se repete. Não temos por intento elaborar uma crítica acerca das passagens, pelo contrário, nosso problema está em demonstrar os efeitos disso na prática do/a professor/a na rede Sesi-SP:

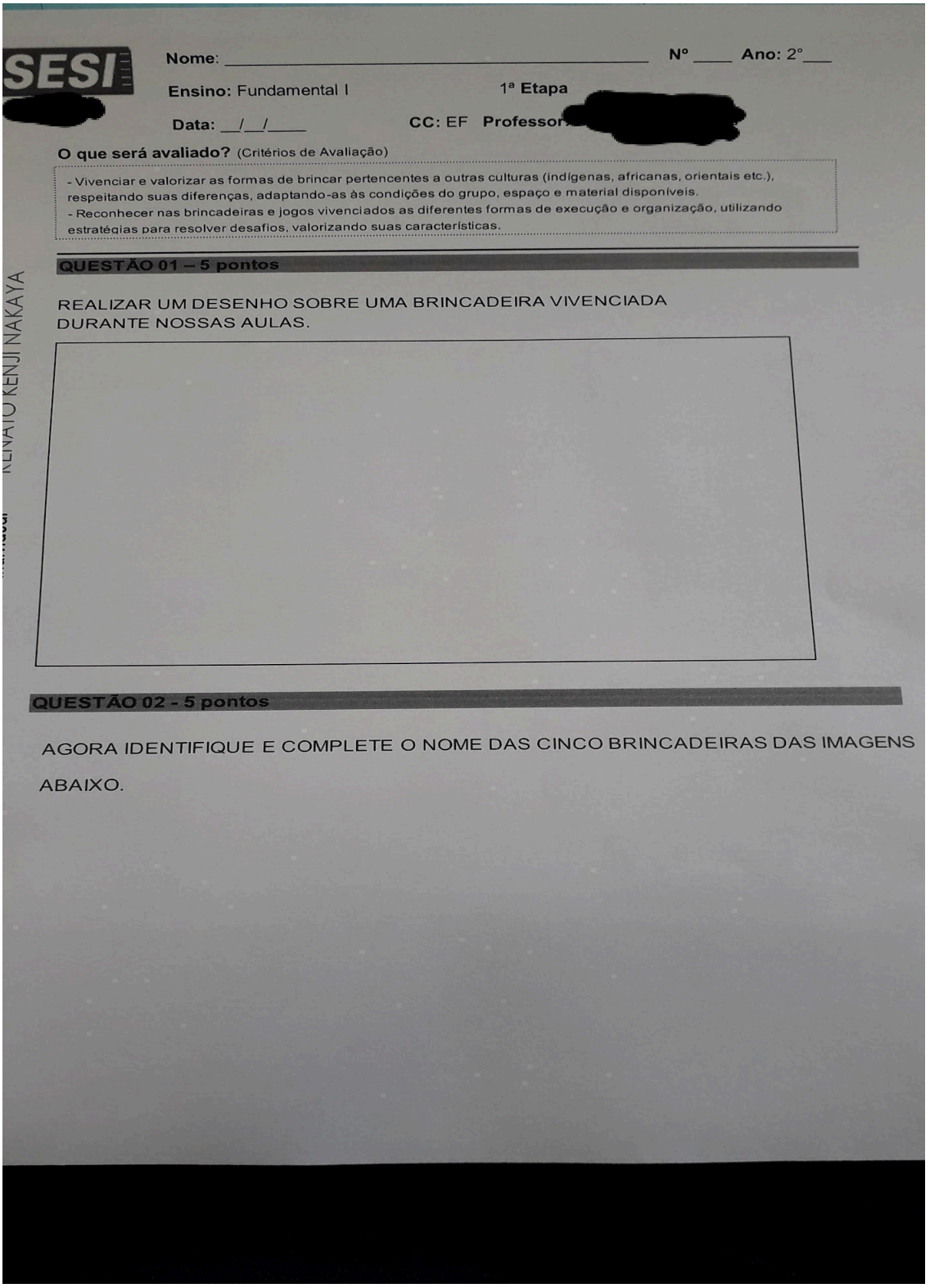
> Explicar e construir formas de registro das práticas corporais vivenciadas, por meio de múltiplas linguagens (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (ODMA, 2020, p. 17).

Isso também faz um paralelo à recomendação expressa ao início de todas as unidades do Ensino Fundamental (fizemos o recorte de apenas uma, relacionada à Unidade 1, 2.º ano, brincadeiras):

> Tais atividades são propostas por meio da temática “Se essa rua fosse minha”. Elas já dão conta das expectativas de ensino e aprendizagem propostas, sendo necessária apenas uma reorganização na numeração e reescrita das expectativas (ODMA, 2020, p. 19).

Nessas passagens encontramos os possíveis ritornelos que territorializam enunciados ligados à insistência nas atividades avaliativas e nas evidências, correlacionadas ao currículo cultural da Educação Física. Verificamos como se repetem as noções de “formas de registro”, com “reorganização na numeração”, sem deixar de lado as “expectativas de ensino e aprendizagem” – tudo isso dentro de unidades já compartimentalizadas e, posteriormente, integradas.

Assim que as atividades foram distribuídas, pedi para fazer um registro fotográfico e compartilho como arquivo da pesquisa, salvaguardando o nome do/a professor/a e a cidade da unidade escolar. Vejamos na imagem a seguir o exemplo daquilo que estamos chamando de efeito técnico-administrativo e algumas de suas características.



SESI

Nome: _____ Nº ____ Ano: 2º___

Ensino: Fundamental I 1ª Etapa

Data: __/__/____ CC: EF Professor:

O que será avaliado? (Critérios de Avaliação)

- Vivenciar e valorizar as formas de brincar pertencentes a outras culturas (indígenas, africanas, orientais etc.), respeitando suas diferenças, adaptando-as às condições do grupo, espaço e material disponíveis.
- Reconhecer nas brincadeiras e jogos vivenciados as diferentes formas de execução e organização, utilizando estratégias para resolver desafios, valorizando suas características.

QUESTÃO 01 – 5 pontos

REALIZAR UM DESENHO SOBRE UMA BRINCADEIRA VIVENCIADA DURANTE NOSSAS AULAS.

QUESTÃO 02 - 5 pontos

AGORA IDENTIFIQUE E COMPLETE O NOME DAS CINCO BRINCADEIRAS DAS IMAGENS ABAIXO.

Figura 18 – Avaliação lado A professor/a 2[44]

[44] Fonte: arquivo pessoal.

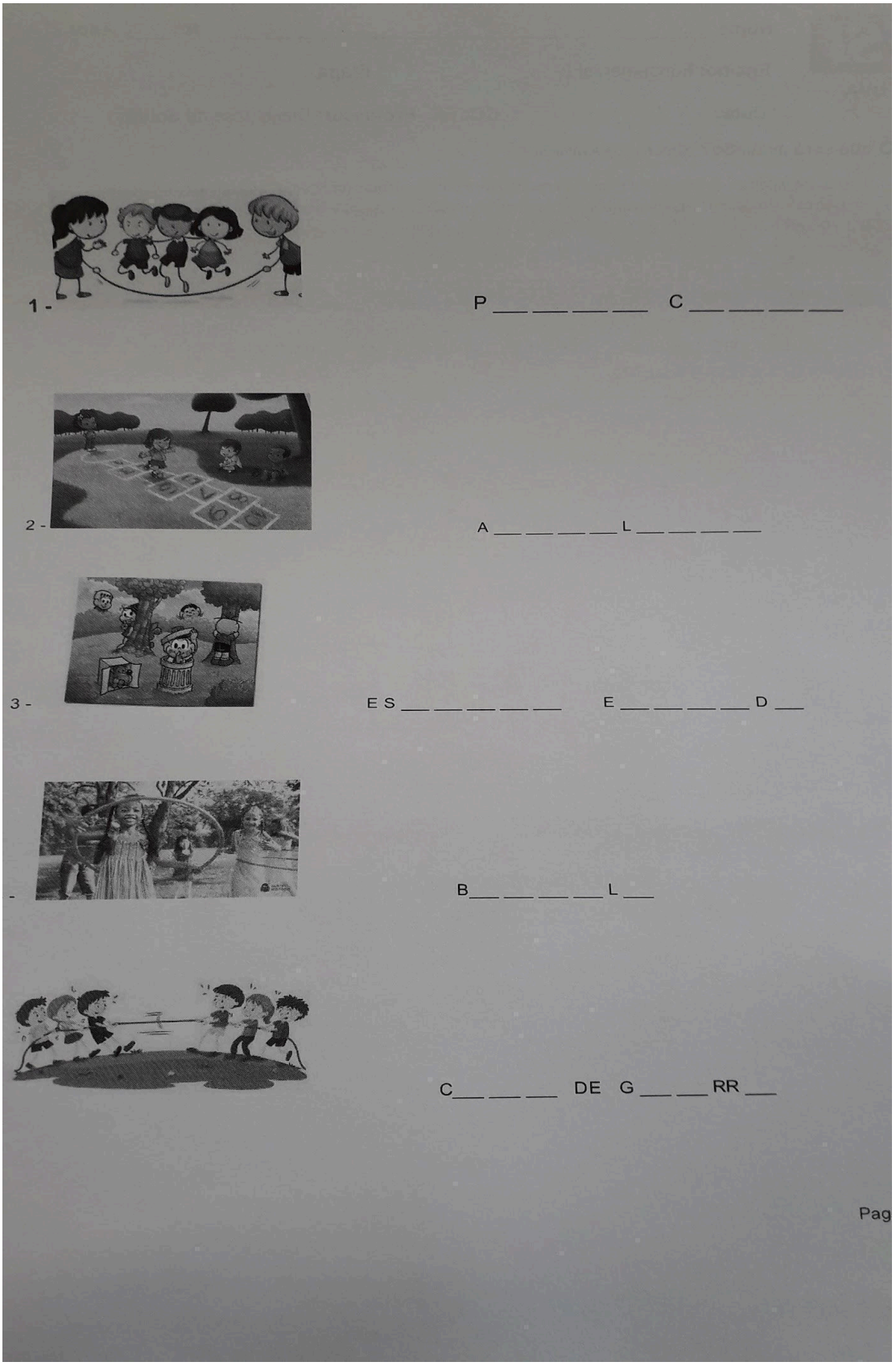


Figura 19 – Avaliação lado B professor/a 2[45]

[45] Fonte: arquivo pessoal.

Vemos um material preparado para a turma do 2.º ano que diz respeito à tematização das brincadeiras. No início, identifica-se um retângulo com os “critérios de avaliação”, que nos remete a alguns questionamentos: seriam para registro do/a próprio/a docente, visto que essa exposição demonstra ter pouca funcionalidade com alunos/as do 2.º ano?; ou então para a apreciação da gestão? Logo depois, duas atividades, uma sobre “desenho” e outra para “completar o nome”. Pode-se notar o efeito técnico-administrativo, na medida em que 1) os agenciamentos de enunciação da perspectiva culturalmente orientada da Educação Física fazem-se presentes apenas em matéria de quantificação e regulação, constatando-se a seleção das expectativas de (ensino e) aprendizagem, como recomendado pelo currículo regente (Sesi-SP, 2013) e pelas ODMA (Sesi-SP, 2020); 2) ao passo que a atividade funciona apenas como uma avaliação que justifica uma nota, na última aula em que se estão abordando as brincadeiras, com o único intuito, como indica o/a professor/a, de acrescentar um registro avaliativo para o fechamento das notas dos/as alunos/as.

Entra-se em outro espiral de questionamentos que pergunta sobre os critérios de avaliação, tópicos iniciais do documento – “de onde vêm esses critérios de avaliação?” (Diário de campo, 11/04/2023). Podemos conferir que são mencionadas expectativas de ensino e aprendizagem que dizem: “Vivenciar e valorizar as formas de brincar pertencentes a outras culturas (indígenas, africanas, orientais etc.), respeitando suas diferenças, adaptando-as às condições do grupo, espaço e material disponíveis”; e “Reconhecer nas brincadeiras e jogos vivenciados, as diferentes formas de execução e organização, utilizando estratégias para resolver desafios, valorizando suas características”. Pergunto ao/à professor/a 2 e ele/a cita as ODMA (2018) e prontamente vai à sala dos professores para pegar o material de exemplo.

Ao folheá-lo, percebi que não são as mesmas expectativas de aprendizagem das ODMA (2018). Voltei ao arquivo desta tese e notei que essas correspondem às expectativas de ensino e aprendizagem das ODMA (2020). Pouco tempo depois, o/a docente revela que pegou essa atividade com um colega em um grupo de WhatsApp, pois aquele havia compartilhado naquela semana. É interessante notar como o/a professor/a possui dificuldade de mencionar os critérios adotados para sua avaliação escrita, o que reforça a possibilidade do efeito técnico-administrativo que pode se efetuar na prática docente: essas expectativas de (ensino e) aprendizagem figuram na atividade somente como um investimento de aparente regulação e quantificação que o/a docente, aparentemente, não consegue contornar.

Com relação à cartografia com o/a professor/a 2, podemos afirmar que é notável o distanciamento entre o currículo substantivo, regente e a teoria curricular cultural da Educação Física. Constatamos que, substantivamente, as aulas u pelo/a professor/a 2 propõem atividades, em sua maioria, estafetas e realização de tarefas motoras; por outro lado, as expectativas de (ensino e) aprendizagem citadas, as quais parametrizam a avaliação dos/as alunos/as, aproximam-se do agenciamento de enunciação curricular culturalmente orientado, estabelecido pelo currículo regente (Sesi-SP, 2013) e pelas ODMA (2020). Para exemplificar, trazemos as expectativas citadas na atividade avaliativa e ressaltamos ao menos dois pontos: não identificamos, entre os registros do/a professor/a 2, brincadeiras indígenas, africanas e orientais (ao contrário, encontram-se brincadeiras tradicionais, o que poderia fazer sentido se relacionadas ao planejamento integrado, que cita “brincadeiras do passado”, “família”, “identidade”); e nenhuma das expectativas refere-se ao 2.º ano, turma em que realizamos a cartografia (vão do 3.º ao 5.º ano). Vejamos as expectativas da ODMA (2020) correspondente.

EF 1 a 5. EF. 26	4.º, 5.º	Vivenciar e valorizar as formas de brincar pertencentes a outras culturas (indígenas, africanas, orientais etc.), respeitando suas diferenças, adaptando-as às condições do grupo, espaço e material disponíveis.

EF 1 a 5. EF. 30	3.º, 5.º	Reconhecer nas brincadeiras e jogos vivenciados as diferentes formas de execução e organização, utilizando estratégias para resolver desafios, valorizando suas características.

Consequentemente, alguns pontos podem ser enfatizados e que reforçam a atuação dos efeitos que encontramos até aqui: a atividade de avaliação nesses moldes funciona como 1) uma fronteira entre as compartimentalizações – atividade final que permite mensurar a aprendizagem dos/as alunos/as, em uma concepção tradicional de nota e avaliação; 2) desterritorializa o currículo cultural porque se afasta de uma concepção de avaliação autopoiética (Escudero; Neira, 2011), proposta pela perspectiva culturalmente orientada, assim como pelo próprio currículo regente, conferindo à atividade avaliativa apenas o caráter de justificar uma nota; 3) ao passo que é agenciada por alguns conceitos importantes que habitam o plano de imanência do currículo cultural (“diferença”, “cultura”, “vivência”), contudo, a partir de uma postura que chamamos de técnico-administrativa, porque o/a docente faz isso como uma espécie de estratégia para

combinar escolha, distribuição e justificativa das expectativas de (ensino e) aprendizagem com as atividades realizadas, registros e evidências feitos e notas atribuídas – mesmo que esses conceitos, expectativas, registros ou evidências, novamente, não correspondam ou não influenciem as situações didáticas que o/a professor/a aborda nas aulas.

Há, por consequência, um entrelaçamento territorial bastante complexo que trata de diferentes enunciados que se cruzam e, simplesmente, emergem sem contexto ou objetivo – nada se conecta organicamente: currículo substantivo, expectativas de (ensino e) aprendizagem e atividades avaliativas. Ainda nesse sentido, apenas como um acréscimo à nossa discussão, antes de finalizar a aula, o/a professor/a 2 também comentou sobre a dificuldade de dar aulas de Educação Física e de Cultura Corporal Esportiva (CCE). Segundo ele/a, os/as alunos/as confundem muito os temas tratados em cada componente curricular. Nessa etapa, estão trabalhando basquete em CCE e muitos perguntam: “Podemos desenhar sobre o basquete?” (Diário de campo, 11/04/2023). O comentário é válido na medida em que nos deparamos com essas dificuldades relativamente às instâncias curriculares e com mais um componente curricular voltado, exclusivamente, ao trabalho com os esportes, o que, de certa forma, parece complicar ainda mais a atuação docente. No entanto, por outro lado, ao menos para o/a professor/a, a divisão entre um componente e outro parece bem definida, visto que não se encontram elementos estudados no outro componente que interfiram nas aulas de Educação Física.

Na outra semana chega o momento em que se iniciam as danças. Dia chuvoso, alguns transtornos. O/a professor/a continua sem a caixa de som. As estagiárias solicitam um momento da aula para fazer uma apresentação teatral. Algumas brigas entre os/as alunos/as que precisam ser resolvidas. Bruno diz que não está bem. Começa-se com o tema das danças bastante tempo depois do início da aula. A cartografia volta a ser gravitada pelas espirais de semanas anteriores: “Como o professor inicia um trabalho? Em que se investe nesse início?” (Diário de campo, 28/03/2023), “quais aspectos do currículo cultural são investidos?” (Diário de campo, 04/04/2023).

Avisando que as brincadeiras haviam acabado, a dança é anunciada. Importante efeito compartimentalizador: as danças são previamente definidas e seu estudo não depende de nenhum contexto que não seja o próprio material didático. O/a professor/a pergunta e os/as alunos/as respondem: “O que é dança? É uma brincadeira! É uma dança que precisamos prestar atenção quando começa! Uma dança é quando fazemos vários movimentos diferentes! Um esporte diferente! Dançarinos! Ritmo! Danças fazem a gente

feliz! E se eu estiver triste eu posso dançar? Sim! (A aula para um instante, Bruno diz estar com muita raiva e começa bater na cadeira). Um pouco de cada coisa está certa!" (Diário de campo, 18/04/2023). O/a professor/a faz menção de estar guardando em mente algumas das respostas dos/as discentes.

Uma importante espiral se abre: "podemos considerar que esse movimento é uma espécie de mapeamento?" (Diário de campo, 18/04/2023). O problema se faz presente porque, mesmo que o trabalho com a dança não surja como um acontecimento, ainda é possível mapeá-la de várias formas, durante todo o estudo. Seguindo uma perspectiva cartográfica, como mencionada no artigo de Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes (2022), vê-se no relato de prática de Eloa Cardoso de Araujo (2021) como o mapeamento é fundamental para a propulsão conectiva entre os platôs que são abertos durante a sua aula, do primeiro ao último dia:

> No primeiro contato com os estudantes fizemos uma conversa para saber quais temas já tinham sido vivenciados e discutidos por eles durante as aulas, as práticas já acessadas em outros espaços e os locais que eles frequentavam no bairro (Araujo, 2021, p. 137).
>
> Levei os alunos para a quadra, fizemos um círculo e coloquei todos os materiais e acessórios da modalidade no centro. Deixei-os à vontade para comentar e manipular os equipamentos, enquanto observava e atentava às falas e gestos (Araujo, 2021, p. 139).
>
> Nas vivências seguintes os gestos estavam cada vez mais apurados, os alunos se apropriando e mergulhados nas aulas. Entretanto, a postura de alguns com relação à desvalorização da imagem da mulher na prática ainda me intrigava. Apesar da diminuição paulatina, mostrava ainda a necessidade de intervenção, não sabia como e o que fazer especificamente, muito menos se resolveria (Araujo, 2021, p. 141).
>
> Aproveitei o *muay thay* apresentado pela Bia para explorar outros tipos de boxe, como a modalidade utiliza várias partes do corpo, aproveitei o gancho e sugeri aos alunos que pesquisassem variações como o boxe chinês, francês e tailandês. Ao final da pesquisa, os estudantes sabiam mencionar os diferentes tipos, as partes do corpo solicitadas por cada um, reconheciam as mudanças dos gestos de uma modalidade para a outra e suas variações (Araujo, 2021, p. 144-145).

Decidi prestar uma atenção especial à questão, visto que poderia se configurar como uma linha de territorialização do currículo cultural. O/a professor/a continua: "Quais tipos de dança existem? Capoeira. Samba. Baile. Baile? Hummm. Pode ser um esporte. Boiadeira. Paranauê. Forró. *Funk*. Festa Junina. Balé e dança do ventre. (O/a professor/a dança o ritmo que cada aluno/a fala). Sertanejo. Lucas Neto. Vocês sabiam que eu já fiz

balé? Alguém aí disse que balé é só para menina? Não. Minha mãe falou que não. Pessoal, a dança, seja ela qual for, qualquer um pode dançar. Para dançar, o que eu preciso? Ritmo. Emoção. Apresentar. Passos. Do corpo. Coreografia. Movimentar o corpo. Eu sei, eu sei. Rebolar. Som da música. Força de vontade. Eu preciso de música? Sim. Não. Vou dançar, o que eu pareço sentir? Tristeza. E agora? Felicidade. Olha como as emoções são importantes. Eu odeio forró. Por quê? Porque eu não gosto. Dizer que odeia é muito forte" (Diário de campo, 18/04/2023). Começou a chamada e, a cada número mencionado, o/a aluno/a se dirigia à frente da sala e arriscava um passo de dança. Poucos demonstraram vergonha, isso indica que estão abertos à proposta. Vimos passos de balé, de *Fortnite*[46], ginástica, sertanejo, entre outras. Espiral se abre: "isso se conectará com as próximas aulas? Se sim, como?" (Diário de campo, 18/04/2023).

Ao final, o professor distribuiu papéis e pediu para desenhar um tipo de dança que eles/as fazem ou conhecem, que já viram na sua família ou em algum outro espaço. Num dia atribulado, fechado ao problema, talvez pouco inserido no território (Alvarez; Passos, 2020), inicialmente pensei que nada aconteceria de interessante. No entanto, eu estava enganado e a instauração das danças foi o que efetuou um agenciamento de maior velocidade na subjetividade do cartógrafo (Oliveira; Paraíso, 2012). Muitos questionamentos surgiram a partir das falas e atitudes dos/as alunos/as, permitindo algumas extensões dos campos problemáticos (Barros; Kastrup, 2020).

A seguir, demonstramos alguns registros feitos pelo cartógrafo durante a atividade. Em sua maioria, fotos de anotações na lousa e, novamente, desenhos dos/as alunos/as. "Isso será usado novamente em algum momento?" (Diário de campo, 18/04/2023) – questão que reaparece. Os desenhos demonstraram um conhecimento variado dos discentes sobre as danças, conectados a muitos outros enunciados sociais (por exemplo, um que me chamou a atenção, a "dança do pombo", feita pelo atacante Richarlison da seleção brasileira de futebol masculino, convocado para a Copa do Mundo de 2022 no Qatar).

[46] Jogo de combate em terceira pessoa para celular, muito popular entre os/as alunos/as.

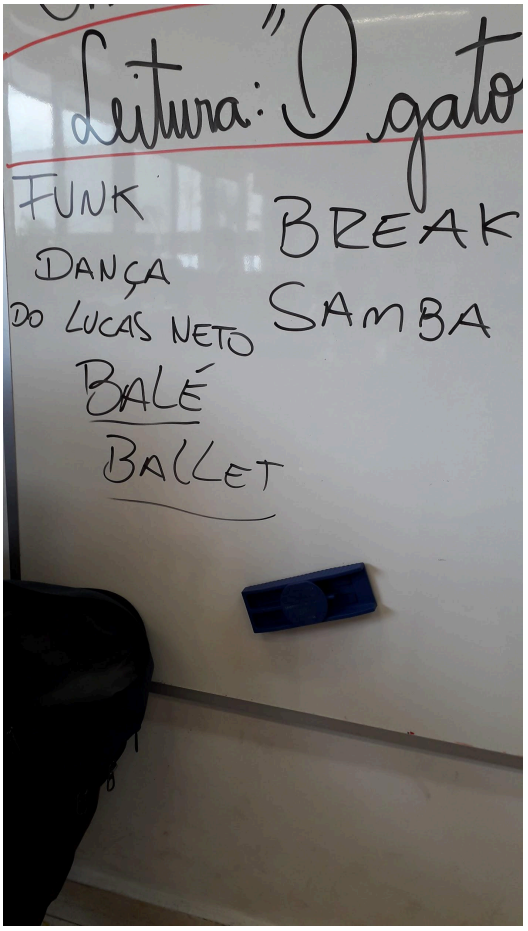


Figura 20 – Anotações na lousa[47]

Figura 21 – Desenho Samba[48]

[47] Fonte: arquivo pessoal.
[48] Fonte: arquivo pessoal.

Figura 22 – Desenho dança do pombo[49]

Figura 23 – Desenho Balé (ou Ballet)[50]

[49] Fonte: arquivo pessoal.
[50] Fonte: arquivo pessoal.

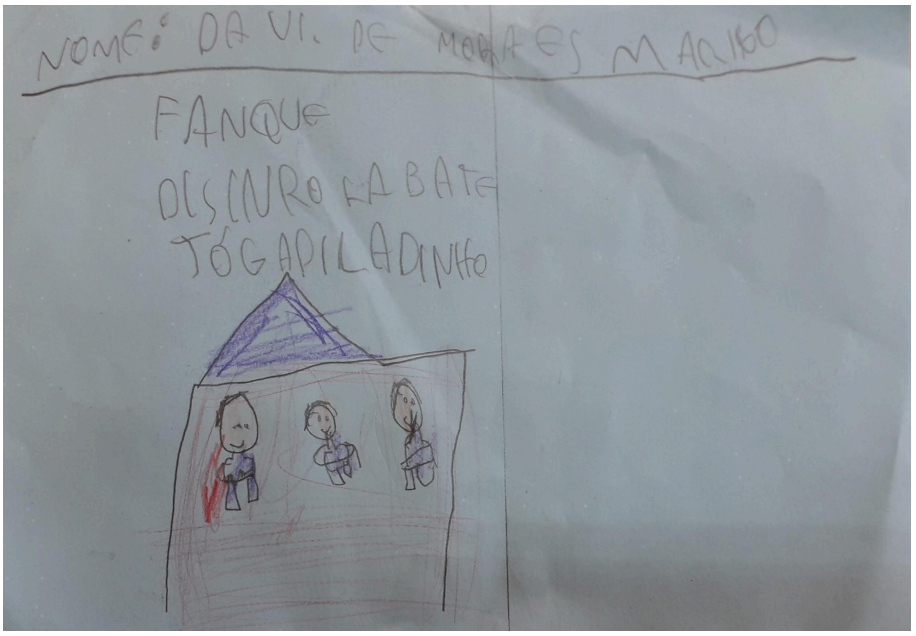


Figura 24 – Desenho “fanque”[51]

Em outra semana da cartografia, algumas espirais continuam ativas e não respondidas, estendendo nosso campo de problematização indefinidamente (Barros; Kastrup, 2020): “como o professor inicia um trabalho? Em que se investe nesse início?” (Diário de campo, 28/03/2023); “como esse início e os registros se conectarão às próximas aulas?” (Diário de campo, 18/04/2023); “quais aspectos do currículo cultural são investidos?” (Diário de campo, 04/04/2023). Iniciamos a aula na quadra e o/a professor/a 2 subiu até a sala de materiais para pegar um pandeiro e uma corda. Dessa vez, acreditei, o tema das danças iniciaria. Pelo fato de ter pego um pandeiro, julguei que o/a docente tinha alguma intimidade com as danças (ou pelo menos com o instrumento). Desceu fazendo alguns toques e, em um movimento quase coordenado, as crianças pararam de conversar para prestar atenção. Em outro momento, perguntei com que tipo de dança ele trabalhava – respondeu-me que com zumba. Pensei que isso pudesse fazer algum tipo de diferença no trabalho atual, então passei a atentar a essa relação.

Com os/as alunos/as sentados, questionou: “sobre o que nós falamos na última aula?”, “Dança!”, “Ritmo!” (Diário de campo, 25/04/2023). Iniciaram a atividade com uma fila e uma corda. O/a professor/a bate a corda e os/as alunos/as devem passar direto. Logo após, o/a docente orienta que eles/as devem ‘entrar na corda’, dar três pulos e sair

[51] Fonte: arquivo pessoal.

com ela ainda em movimento. A atividade inicia com todos/as em fila, aguardando a novidade, mas logo vira território de muitas outras ações: local de sentar, deitar, bananeira e estrelinha. A proposta investe num sentido estreito (quase forçado) de ritmo, distante das danças, mais voltada à realização de tarefas motoras, como o/a professor/a assume preferir trabalhar – resistindo e inventando linhas alternativas aos documentos curriculares, desterritorializando também o currículo cultural. A essa altura, muitas parecem ser as razões dessas linhas: falta de formação sobre a perspectiva curricular adotada pela própria rede; pouca ou nenhuma proximidade e conhecimento do/a docente com as temáticas culturais; agenciamentos de outros espaços que são reterritorializados na escola (academia, academias de dança, zumba).

Ainda sim, é conveniente notar que o/a professor/a investia sempre em conversas com os/as alunos/as, como forma de produzir um agenciamento coletivo de enunciação com relação aos objetivos da aula, ou sobre o que eles estavam fazendo – investimentos esses que possuíam uma efetuação incerta para o cartógrafo, que precisava lidar com as aberturas de alguns campos de inconclusão (Barros; Kastrup, 2020). Questionou o docente: “o que a corda tem a ver com dança?”, “Nada!”, “Quem acha que nada, levanta a mão! Quem acha que sim, levanta a mão!”, “O que tem a ver, Davi?”, “Ritmo”, “O que é o ritmo?”, pega o pandeiro e começa a tocar. “Quando pulamos corda, precisamos de ritmo” e vai explicando com o pandeiro a diferença do ritmo mais rápido e mais lento. “Agora vamos tocar uma música que vocês conhecem e vocês vão dançar no ritmo. Podem ficar dentro do quadrado branco.” “Mão na cabeça, mão na cintura, um pé pra frente, o outro pra trás, agora ninguém pode se mexer, estátua!”, cantava enquanto tocava o pandeiro e dava conta de resolver alguns conflitos entre crianças que pulavam umas em cima das outras (Diário de campo, 25/04/2023).

Podemos perceber linhas alternativas à territorialização do currículo regente e do currículo cultural na medida em que as perguntas desaguavam, sempre, em respostas representativas. Dito de outra forma, assim como os registros, as questões que o/a professor/a 2 levantava não estendiam os platôs abertos em sua possível cartografia; eram, ao contrário, imediatamente suprimidos por respostas já bem definidas e objetivas. Apesar da simplicidade do momento, não podemos descartar sua importância. Vemos em alguns exemplos como a questão do “problema” torna-se fundamental na perspectiva cultural da Educação Física para a continuidade das atividades e das práticas corporais em estudo.

> Voltamos às vivências. “Como vocês aprendem as dancinhas do TikTok? Quantas vezes será que precisamos assistir ao vídeo para conseguir reproduzir toda a coreografia?” Essas questões balizaram os encontros após a pesquisa (Nascimento, 2023, p. 48).
>
> Próximo ao encerramento da atividade, uma estudante me entrega a seguinte pergunta: Qualquer pessoa pode jogar nos Jogos Olímpicos? Qualquer gênero, raça, orientação sexual e idosos? Após ler a pergunta para a turma, outro estudante questiona: qual é a idade mínima para uma pessoa participar das Olimpíadas? Já na aula seguinte apresentei dois gráficos: Número de mulheres participantes nos Jogos Olímpicos de Inverno de 1924 a 2022 e Número de atletas participantes dos Jogos Olímpicos de Inverno de 1924 a 2022, por gênero (Souza, 2023, p. 147-148).

Ainda durante a atividade, fizeram um grande círculo de mãos dadas – quando o pandeiro tocava, davam um passo lateral para a direita. Escravos de jó. Um toque, um passo para a direita. “Tira”, um passo para trás, “põe”, volta, “deixa ficar”, cruza o braço e cara de mau, “guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá”, faz uma dança. Quando termina, volta toda a coreografia, mas pelo lado esquerdo. Ao final, separou grupos com quatro alunos/as, orientando que fizessem a mesma atividade em grupos menores. Nesse dia, passamos as duas aulas na quadra, o que foi mais cansativo para todo mundo – tanto o cartógrafo quanto o/a professor/a e os/as alunos, cansados das coreografias.

Pude perceber que grande parte da concentração estava em um investimento moralizado de ritmo e de tempo, ligado às habilidades motoras. Pouco se conversou sobre o que o ritmo poderia ser, focava-se em defini-lo, tanto que não prosseguiu com os assuntos surgidos na outra aula nem com as danças mencionadas, indicando uma ruptura com o que os/as alunos/as enunciaram. Nesse sentido, em resposta às espirais anteriores, seria possível afirmar que as primeiras questões não faziam parte de um mapeamento, apenas de problematizações iniciais ou de abertura de um novo tema. Escapes e resistência aos documentos curriculares e ao próprio currículo cultural, mesmo com sua força de fundamento.

Percebe-se uma conexão com o trabalho de Pedro Xavier Russo Bonetto e Marcos Garcia Neira (2019) com relação ao agenciamento do/a docente que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física. Em outras palavras, queremos dizer que, mesmo que o currículo cultural tenha força de fundamento, efetuando-se em agenciamentos de poder, quando atrelado ao currículo maior da instituição, não é possível garantir que o trabalho molecularizado dos professores na escola esteja agenciado por seus encaminhamentos ou pelos seus princípios ético-políticos, o que causa um afastamento

dos agenciamentos de características mais velozes que ele pode instalar, reforçando o princípio de nossa segunda tarefa. Nesse sentido, como afirma o texto supracitado, percebe-se a necessidade de estreitamento entre os encaminhamentos e os princípios e os agenciamentos que modelizam a subjetividade do/a professor atuante para que o currículo cultural seja colocado em ação.

A cartografia ainda era distorcida pela gravitação de uma espiral que questionava (certamente um investimento subjetivo do próprio pesquisador): “em algum momento aquelas danças listadas na lousa voltarão ou eles/as seguirão por linhas molares de explicação sobre o que é dança e o ritmo?” (Diário de campo, 25/04/2023). Em outras palavras, toda aquela introdução será tomada como um registro em algum momento? (Müller; Neira, 2022).

Seguindo com a cartografia, em outro dia, acompanhando a chamada do/a professor/a 2, sou informado de que a aula ocorreria na sala de espelhos, pois outros lugares estavam ocupados – algo que se sabia, mas que nunca tinha acontecido. Apesar da disponibilidade, a sala é pequena e ainda comporta vidros e outros materiais. Logo, não é toda atividade que pode ser realizada lá. Ela também conta com uma televisão de LED que o/a professor/a faz menção de usar. Assim que chegamos, a TV foi ligada no YouTube. O/a docente colocou um vídeo de *Just Dance*[52] e pediu que os/as alunos/as formassem quatro filas.

Ainda em dúvida sobre o que de fato seria feito, mas concedendo o benefício da dúvida à atividade em questão, arrisquei imaginar, com base em todo o mapa que pudemos traçar até o momento, que a televisão seria usada como mimese para coreografias de dança. Atento-me à explicação da situação didática: a ideia é que cada fila seguisse a movimentação de um dos personagens na televisão – quatro, ao todo. Assim fizeram durante nove músicas. “Toca Michael Jackson!”; “minha barriga está doendo”; “parem de gritar, que empolgação é essa?” (Diário de campo, 02/05/2023).

Percebe-se, por essa atividade, uma nova desterritorialização do currículo cultural, assim como um desinvestimento no próprio currículo regente, visto que a atividade em nada se equipara também às expectativas de ensino e aprendizagem para aquele ano e para o estudo das danças (ODMA, 2020, p. 21):

---

[52] *Just Dance* é uma plataforma de jogos interativos em que é possível escolher uma dança e repetir os movimentos dos avatares em tela. Quando jogado no *videogame*, o leitor de movimentos é capaz de avaliar e dar uma nota, o que leva à possibilidade de competir com outras pessoas. Nesse caso, o/a professor/a 2 utilizou-se de um vídeo gravado no YouTube. A ideia era apenas que as crianças vissem o vídeo e tentassem seguir os passos.

EF 01 – Explicar e construir formas de registro das práticas corporais vivenciadas, por meio de múltiplas linguagens (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (formas e conteúdos).
EF 08 – Envolver-se nas vivências relacionadas à dança, independentemente de suas características individuais, respeitando e reconhecendo a possibilidade de expressar-se por meio da linguagem corporal.
EF 09 – Vivenciar e estudar as danças de diferentes contextos (clássica, moderna, rurais, urbanas, folclóricas, eruditas, contemporâneas, eletrônicas etc.), reconhecendo características que as diferenciam e respeitando a identidade cultural de seus representantes.
EF 13 – Conhecer e vivenciar as danças de diferentes origens (africanas, asiáticas, europeias etc.) e seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
EF 14 – Compreender as histórias de luta dos grupos minoritários e das subculturas pelo reconhecimento e valorização de suas danças.

Ao mesmo tempo, produz-se uma linha de fuga da unidade 2 (*Eu entrei na roda!*), assim como das *Orientações Complementares* que indicam as danças de roda como objeto de estudo:

> O objeto de estudo desta unidade são as danças de roda. Sabemos que, em diversas regiões do nosso país, esse tipo de dança é muito comum e de grande valor cultural. Por outro lado, se considerarmos a cultura do estado de São Paulo, perceberemos que, atualmente, essas práticas têm pouca visibilidade. Assim, esta unidade se torna um convite para explorarmos a nossa cultura no que concerne às danças de roda. Pesquise com seus alunos relatos e exemplos existentes em sua comunidade, bairro, cidade ou até no estado. Se preciso, investigue outras épocas e outras culturas. Uma boa sugestão são as cirandas. Explore, vivencie, reflita, discuta, buscando entender por qual motivo essa prática passou a ser pouco comum em algumas regiões do nosso estado (ODMA, 2020, p. 21-22).

Percebe-se que as ODMA (2020) indicam algumas possibilidades de estudo que não se prendem à execução formal das danças, sugerindo discussões, pesquisas e explorações outras, algo que não pudemos cartografar durante a abordagem das danças nas aulas. Vê-se desterritorializações seguidas do currículo cultural, tanto dos encaminhamentos pedagógicos quanto dos PE-Ps – por exemplo, como enfatizado anteriormente, o favorecimento das enunciações discentes (Santos Júnior, 2020), na

medida em que tudo o que foi dito não foi retomado, mas sobrecodificado por enunciados representativos ou ações reiteradas.

Enquanto os discentes dançavam, aproveitei para conversar/entrevistar com/o/a professor/a. Ele/a afirma que, por dar aula de zumba, gostava de fazer as danças em frente ao espelho para que as crianças seguissem seus passos. No entanto, diz que mudou a estratégia porque os/as alunos/as ficavam muito dispersos. A televisão era uma forma de “acompanhá-los melhor”, “atender suas necessidades”, “corrigir o posicionamento” (Diário de campo, 25/04/2023). Foram feitas algumas variações entre um modo de dançar e outro: em determinado momento, os meninos se sentavam e esperavam as meninas dançarem; em outro, ao contrário, dançavam apenas os meninos.

É importante como o/a professor/a retoma a ideia de “atender às necessidades” com “correções de posicionamento”, enunciando a si mesmo como alguém com a função de auxiliar no aprendizado de habilidades motoras. Buscou até mesmo estratégias para isso, como a utilização da televisão. Nesse ponto, não é necessário gastar muitas linhas para dizer que não encontramos, no material didático e na literatura do currículo cultural, guarida para noções de correções de posicionamento ou melhora de coordenação e ritmo. Vimos mais adiante, por outro lado, que as ODMA (Sesi-SP, 2020) enunciam uma vivência bastante diferente – perspectiva que também encontramos no currículo regente (Sesi-SP, 2013, p. 71):

> Contextualizando as práticas corporais durante a sua vivência, o professor realizará a análise sócio-histórica e política delas, permitindo aos estudantes que se posicionem criticamente em relação às próprias experiências corporais e aos diversos discursos que distorcem ou fantasiam sua legitimidade na sociedade mais ampla. Ao aprofundar os conhecimentos em torno da manifestação estudada, o professor de Educação Física pode mostrar aos estudantes a importância do hip-hop como um movimento de resistência e de reivindicação de soluções a problemas sociais, resgatando sua origem histórica.

Ainda com Fidel Machado de Castro Silva e Mario Luiz Ferrari Nunes (2023), em artigo recente, vê-se como nossa discussão é radicalizada: para o texto, ancorado fortemente na filosofia de Friedrich Nietzsche, recorre-se a uma atitude niilista quando se nega uma vivência imanente (no caso de nossa cartografia, as danças como são ou como se apresentam) em detrimento de uma vivência representativa, ainda por vir (uma correção postural que ignora os acontecimentos anteriores). Para que a vivência no currículo cultural escape de recair em uma perspectiva fundamentada em forças reativas,

é preciso afirmar “a diferença enquanto potência” (Silva; Nunes, 2023, p. 17), e não como fluxos a serem combatidos e/ou rebaixados. Nesse caso, o território é recurvado por agenciamentos de enunciação que denotam novas desterritorializações do currículo cultural e do currículo regente, ao passo que sua geomorfologia é alterada pela territorialização de noções ligadas a tarefas motoras.

Perto do encerramento dessa aula, o/a professor/a comentou comigo que estava pensando em finalizar as danças já no próximo encontro. Sou surpreendido com a afirmação em razão da brevidade do tema trabalhado, o que denuncia a forte territorialização do investimento no currículo regente. Efeito compartimentalizador: de forma ainda prematura, as aulas são interrompidas, as problematizações são encurtadas em virtude do fechamento do bimestre e da unidade. Volta-se para a espiral anterior em que questionamos se “em algum momento aquelas danças voltarão ou ele seguirá por uma linha molar de explicar o que é dança?” (Diário de campo, 25/04/2023), o que nos leva a admitir que o estudo das danças desinveste o currículo regente, pois não segue por uma perspectiva cultural, mas continua no campo da representação e da mimese, como teorizado anteriormente. São descartadas, de certa forma, todas as falas e problematizações iniciais em prol de um investimento etapista.

Antes de ir embora, conversando com o/a professor/a 2, pedi que me enviasse o PTD do primeiro bimestre, o que se tornaria parte da construção singular deste texto com relação aos procedimentos empregados (Rolnik, 2016). Justifiquei a solicitação chamando a atenção para a importância de constatar as expectativas que ele/a afirmava mobilizar e alguns de seus objetivos gerais no estudo das danças. Conforme dito em nossa conversa/entrevista, seu instrumento de avaliação seria a pauta de observação. Por bimestre, a escola pede que sejam utilizadas duas avaliações diferentes. Nesse sentido, a primeira – que registramos nas fotos anteriores, nas imagens “avaliação lado A e lado B” – foi referente às brincadeiras. Para a unidade de danças, a avaliação estaria relacionada à pauta de observação, a qual não tive acesso. A seguir, disponibilizamos e tecemos alguns comentários sobre o PTD do/a professor/a 2.

Professor/a: professor/a 2
Componente Curricular: Educação Física
Turma/Ano: 2.º ano
Vigência: 02/04/2023 (período)

Expectativas de ensino e aprendizagem
Unidade 2 Envolver-se nas vivências relacionadas à dança, independentemente de suas características individuais, respeitando e conhecendo a possibilidade de expressar-se por meio de linguagem corporal. Vivenciar e estudar as danças em diferentes contextos (clássica, moderna, rurais, urbanas, folclóricas, eruditas, contemporâneas eletrônicas etc.) reconhecendo características que as diferenciam e respeitando a identidade cultural e de seus representantes. Conhecer e vivenciar as danças de diferentes origens (africanas, asiáticas, europeias, etc.) e seus elementos constituídos (ritmos, espaço e gestos) valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas. Compreender as histórias de luta dos grupos minoritários e das subculturas pelo reconhecimento e valorização de suas danças.

Objetivos
Unidade 2 Compreender e aprofundar os tipos de danças regionalizadas. Refletir e citar as diferenças de diferentes tipos de dança.

Evidências de aprendizagem
Unidade 2 Evidenciar a dança como aporte cultural. Perceber as perspectivas das danças para ação prática. Vivenciar os diferentes tipos de danças. Vivenciar diferentes de tipos de manifestações e expressão corporal

Ações a desenvolver para atingir os objetivos
Serão propostas situações contextualizadas nas quais os estudantes deverão perceber a importância das brincadeiras regionais e dos tipos de danças e o seu uso em diferentes abordagens de forma lúdica. Em momentos de roda de conversa, discussões em grupo, socialização das ideias coletivamente, reflexões e resoluções diante dos desafios do dia a dia e registros escritos.

Planejamento integrado
Componente Curricular Parceiro: Artes **Ações a serem desenvolvidas:** Coreografias culturais

No tocante às expectativas de (ensino e) aprendizagem, vê-se que o/a docente se utiliza do currículo regente (Sesi-SP, 2013) para elaborar o seu PTD. Podemos notar que tudo isso permanece embaçado para o/a professor/a na medida em que suas avaliações evidenciam as expectativas de ensino e aprendizagem das ODMA (Sesi-SP, 2018), na parte superior do documento. Isso reforça o argumento de que as expectativas engendram um efeito técnico-administrativo em seu PTD – cumprem apenas um papel organizacional do qual o/a docente não pode desinvestir, pois é necessário indicar a seleção e a distribuição das expectativas de (ensino e) aprendizagem em seu plano ou nas avaliações de maneira organizada ou, pelo menos, de forma convincente.

Nosso argumento poderia ser questionado se ele/a não tivesse demonstrado dificuldades e as indicado em sua avaliação – fato que talvez ocorresse com o PTD, caso insistíssemos no questionamento. Apesar de a escrita sinalizar alguns elementos que podem remeter à perspectiva cultural da Educação Física (a divisão por práticas corporais; as citações de linguagem corporal, manifestações culturais, vivência, registro…), viu-se que a molecularidade das ações didáticas durante as aulas em que as danças foram abordadas pouco se preocupou com as mesmas questões apontadas durante o planejamento. Isso nos leva ao que chamaremos de efeito babel: não há total compreensão a respeito dos investimentos feitos no que tange à questão das expectativas de (ensino e) aprendizagem; não há correlação entre os objetivos e ações citados em registros curriculares, assim como não há relação com a prática molecularizada na quadra ou na sala de aula.

O babel é um efeito de desconexão. Em primeiro nível, está ligado aos significantes perdidos que pouco (ou nada) se comunicam[53], principalmente no que se relaciona aos três aspectos citados anteriormente: expectativas de (ensino e) aprendizagem, registros documentais e ação didática substantiva. Nesse sentido, não há

[53] O significante “comunicação” está sendo utilizado em um sentido de “meios de conexão”, algo que estabelece ou não uma “relação compreensível” ou de “entendimento”. Fizemos uso deste para estabelecer uma correlação com o mito bíblico da Torre de Babel, em que, narra a fábula, as línguas foram confundidas por Deus na cidade da Babilônia para impedir a edificação de uma torre que pretendia alcançar os céus. Com a comunicação prejudicada e a falta de compreensão entre uns e outros, os homens não puderam continuar a construção.

entendimento por parte de um consultante da correlação entre PTD e ações didáticas substantivas – como observamos em expectativas que tratam dos diferentes tipos de danças no plano; mas são amparadas por atividades embaladas por músicas estadunidenses contemporâneas, em sua maioria –, da mesma forma que parece não haver entendimento do/a próprio/a professor/a 2 relativamente à previsão dessas expectativas de aprendizagem, uma vez que encontramos avaliações que remetem às ODMA (Sesi-SP, 2018) e PTD que remete ao currículo regente (Sesi-SP, 2013). Contudo, em um segundo nível, o efeito babel parece ainda mais profundo, visto que a impossibilidade de comunicação com a gestão escolar também se faz notória: em momento algum o PTD e as avaliações foram discutidos com a coordenação pedagógica, o que indica passarem simplesmente despercebidos.

É por isso que o efeito babel se articula de maneira bastante enfática com o técnico-administrativo: por mais que não haja comunicação entre uma instância e outra, presumivelmente importa que as expectativas de (ensino e) aprendizagem estejam organizadas e quantificadas pelo PTD e pelas atividades avaliativas, ao passo que é importante que estas sejam distribuídas e aplicadas e que de alguma maneira sirvam para computar as notas, mesmo que ao preço de não terem nenhuma relação entre essas triangulações. A falta de entendimento e de comunicação entre essas esferas leva a uma utilização burocrática e sem critério desses instrumentos.

Continuando com algumas outras questões relacionadas ao PTD, poderíamos afirmar que o currículo regente, instalando um agenciamento de investimento molar, territorializa seus enunciados na escrita do/a professor/a que adéqua seu texto com conceitos advindos da teorização cultural, emergindo indefinidamente, utilizando-se das expectativas do documento regente para que, em nível molar, possam estar em consonância e os ritornelos do território não se dissipem ou entrem em rota de colisão. É notório quando o/a docente, em vários momentos, nas *Evidências de aprendizagem*, *Ações a desenvolver para atingir os objetivos* e *Planejamento integrado*, recorre a uma escrita por vezes confusa, mas que incorpora conceitos como "**vivenciar** diferentes tipos de **manifestações** e **expressão corporal**" – ainda que isso possa englobar muita coisa. Também encontramos afirmações que parecem se preocupar em evidenciar um trabalho coletivo, mesmo que sejam poucos ou inexistentes os momentos em que o coletivo tenha inspirado de forma mais incisiva alguma mudança no planejamento: "Em momentos de **roda de conversa**, discussões em **grupo**, socialização das ideias **coletivamente**, reflexões e resoluções diante dos desafios do dia a dia e registros escritos".

Observamos também que os *Objetivos* são pouco evidentes, uma vez que não se elucida quais os intentos do/a professor/a 2 com suas atividades, citam-se apenas elementos processuais de suas aulas/atividades como “aprofundar” ou “refletir” – fazendo um paralelo distante com alguns termos utilizados para caracterizar as expectativas de (ensino e) aprendizagem. Ademais, no *Planejamento Integrado* entramos em contato com uma breve descrição do tipo de integração que seria feita e com qual componente curricular. Tem-se um aspecto importante do efeito integrador – um efeito de fortalecimento, como afirmamos anteriormente –, que remete ao efeito técnico-administrativo quando o docente enuncia as “Coreografias **culturais**”, uma espécie de redundância, visto que não existem coreografias que não compartilhem semióticas específicas. Em outras palavras, o significante “culturais” parece apenas cumprir um papel de organização, não deixando o tópico *Planejamento Integrado* isolado dos outros.

Ainda assim, para finalizar, destacamos sobre o PTD do/a professor/a 2 que, para além de conceitos esparsos, pouquíssimo se vê com relação ao currículo cultural – no que tange aos aspectos dos encaminhamentos ou PE-Ps –, menos ainda na prática substantiva, ocasionando uma linha fugidia do território curricular regente bastante intensa. Com a ajuda da terceira tarefa, chamamos a atenção para a importância de uma análise positiva, em que podemos descrever efeitos dos entrecruzamentos dos investimentos que nossa cartografia persegue. Ao tentar transitar por esses contextos complexos, o/a professor/a 2 parece muitas vezes fugir ou entrar em colisão consigo mesmo nos círculos, territórios e entrecruzamentos em que está inserido.

Chegamos à última aula em que as danças foram estudadas. Anunciou que essa seria a última aula que abordaria as danças e que na outra semana iniciariam os estudos dos esportes (Diário de campo, 09/05/2023). Como são duas aulas semanais, o/a professor/a optou, dentro de seus revezamentos, por realizar a primeira na quadra e a segunda na sala de espelhos. Começou com uma atividade relacionada ao futebol. Segundo o/a docente, seria necessário já inicializar com os esportes, visto que parte das aulas seria aproveitada para a construção de uma dança coreografada com o componente Arte – como mostra seu plano. Torna-se bastante confuso. No entanto, pode-se perceber que o planejamento integrado não conseguiu construir forte relação com o que o/a professor/a estava desenvolvendo em suas aulas, visto que ele as separa da coreografia que seria montada e planejada pela professora de Arte. Nesse sentido, o currículo substantivo produz mais uma consequência atrelada ao efeito integrador, capaz

até mesmo de confundir a compartimentalização – uma das segmentaridades mais rígidas. Efeito contra efeito, o que denota a característica rizomática dos investimentos. Tomamos por exemplo essa última aula em que acompanhamos o/a professor/a 2, iniciando esportes na primeira e finalizando com danças na segunda.

Isso, certamente, leva a um afastamento das necessidades do/a próprio/a professor/a 2, seja qual for a perspectiva – tentando colocar em prática o currículo cultural, como proposto pelo currículo regente, ou até mesmo a construir um território molecularizado de situações didáticas baseadas em estafetas e tarefas motoras. Não se encontram, se visto minuciosamente, os encaminhamentos ou os PE-Ps do currículo cultural, tampouco a possibilidade de aprofundamento nas habilidades motoras, visto que o tempo em que se permaneceu no estudo das dança apenas propiciou que os/as alunos/as tivessem algumas poucas vivências variadas com ritmos e instrumentos, investindo-se na continuidade de práticas hegemônicas, sem ancoragem social, culturalmente daltônicas, curricularmente injustas, dentre outros.

Dessa forma, um efeito importante, pode-se dizer, é o que chamamos de marimba: na medida em que o/a professor/a investe uma linha molar ou molecular de atuação, outras segmentaridades cruzam seu caminho, fazendo curvar ou dobrando a cartografia no território escolar. Vimos, por exemplo, a questão do tempo, da subordinação às unidades, do planejamento integrado, dos registros, das evidências, entre outros.

Isso é um efeito importante porque, nessa perspectiva, não há como conceber a abordagem de uma prática corporal sem uma diagramação (Uhr, 2021) das linhas de investimento do desejo. Como explicitado anteriormente, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012c) concebem o desejo como um emaranhado rizomático de linhas que se caracterizam por seus investimentos molares, moleculares e de fuga. Denominamos marimba, em referência às disputas de pipa, essas dobras ocasionadas pelos entrecruzamentos que desviam a rota e modificam a geomorfologia territorial. No entanto, chamamos a atenção para como o currículo regente é quem promove, muitas vezes, as dobras dessas linhas. Efeito de organização e retomada, em que as linhas que mapeamos não podem circular livremente, investir qualquer tipo de estrato. Há, evidentemente, fugas, ao passo que as retomadas (ou dobras) se fazem presentes – seja pela compartimentalização, técnico-administrativo, integrador, qualquer um que possa reterritorializar a força do currículo regente e seus esquadrinhamentos. Não existem fluxos referentes ao estudo das práticas corporais, até onde pudemos cartografar, que não sejam dobrados em algum momento.

Verificamos isso durante suas aulas, em um sentido substantivo, com a produção de registros (que não foram utilizados) e de avaliações (que o/a docente acha exageradas); é assim também quando o/a professor/a diz preferir trabalhar com jogos, mas que precisa passar por todas as práticas corporais mencionadas nos documentos curriculares (Diário de campo, 04/04/2023); ao mesmo tempo, esse efeito percorre os enunciados das avaliações (Diário de campo, 11/04/2023) até os conceitos utilizados no PTD (Diário de campo, 25/04/2023). A marimba está relacionada à contenção e desvio dos fluxos territoriais instalados, principalmente pelo currículo regente e/ou pelos ritornelos da rede Sesi-SP.

Contudo, não nos enganemos, se o/a professor/a 2 trabalhasse especificamente com o currículo cultural da Educação Física, esse efeito continuaria tomando um espaço importante no desenvolvimento de suas aulas, mesmo que com outras características, com outras estratégias de fuga, por exemplo: Até onde seria possível estender uma tematização? Qual seria a relação do docente com as atividades de avaliação? Pode-se afirmar que as segmentaridades do tempo entre cada tematização, as unidades e as expectativas de ensino e aprendizagem também se tornariam fatores importantes de análise.

Para finalizar a abordagem da dança, voltamos à sala de espelhos onde a situação didática da semana anterior foi repetida. Divididos em quatro filas, seguiram os passos de dança do *Just Dance*. A cartografia adentra em um novo e último espiral de questionamento: “como você vê a questão do planejamento integrado que acaba por tomar espaço de algumas aulas de dança?” (Diário de campo, 09/05/2023). Para minha surpresa, o/a professor/a 2 sugere que é algo positivo e que a questão está em como esse planejamento se relaciona com as unidades. A seu ver, não caberia trabalhar coreografias quando estivesse passando pelo tema das lutas ou dos jogos e brincadeiras, por exemplo. Isso me deixou pensativo, visto que a justificativa usada para começar os esportes era que a coreografia aconteceria no momento de seu trabalho com as danças e que ele/a não participaria do processo criativo. A relação dos entrecruzamentos e esses territórios de Arte e Educação Física ficam embaçados – termo usado por Suely Rolnik (2016) quando não consegue conectar os enunciados sociais aos do território, ou detectar os cruzamentos das linhas de investimento. Poderíamos dizer que esse problema se estendeu ao campo das inconclusões das quais não pudemos desatar os nós ou inventar teorias sobre eles (Barros; Kastrup, 2020; Rolnik, 2016).

É dessa forma que terminou o estudo das danças e iniciou o estudo dos esportes. Como proposto, nosso acompanhamento desse/a professor/a também chegou ao fim. Apesar da felicidade de concluir uma primeira etapa, ainda estava apreensivo: como será a continuidade da cartografia? Qual a força dos novos espirais? Os efeitos vão se repetir por meio das estratificações molares, ou serão diferentes e precisarão de análises totalmente novas? Como será o investimento em relação ao currículo cultural? Há possibilidade de territorialização ou encontraremos, novamente, linhas de fuga ainda muito intensas? (Diário de campo, 09/05/2023).

Final da aula. Despedi-me do/a professor/a 2, agradeci sua disponibilidade e pedi para que me enviasse o contato do/a professor/a 3, pois logo enviaria a ele/a uma mensagem. Saí apressado, tive algumas ideias de escrita, não queria perdê-las enquanto fazia o caminho de volta para casa. A cartografia continuaria. Contato com o/a novo/a professor/a, não sabia como me receberia. Seria preciso reiniciar. De forma ainda menos estável, ainda mais *gaspariano* – ou *belchioriano* talvez, aproveitando os ventos que sopram.

PROFESSOR/A 3

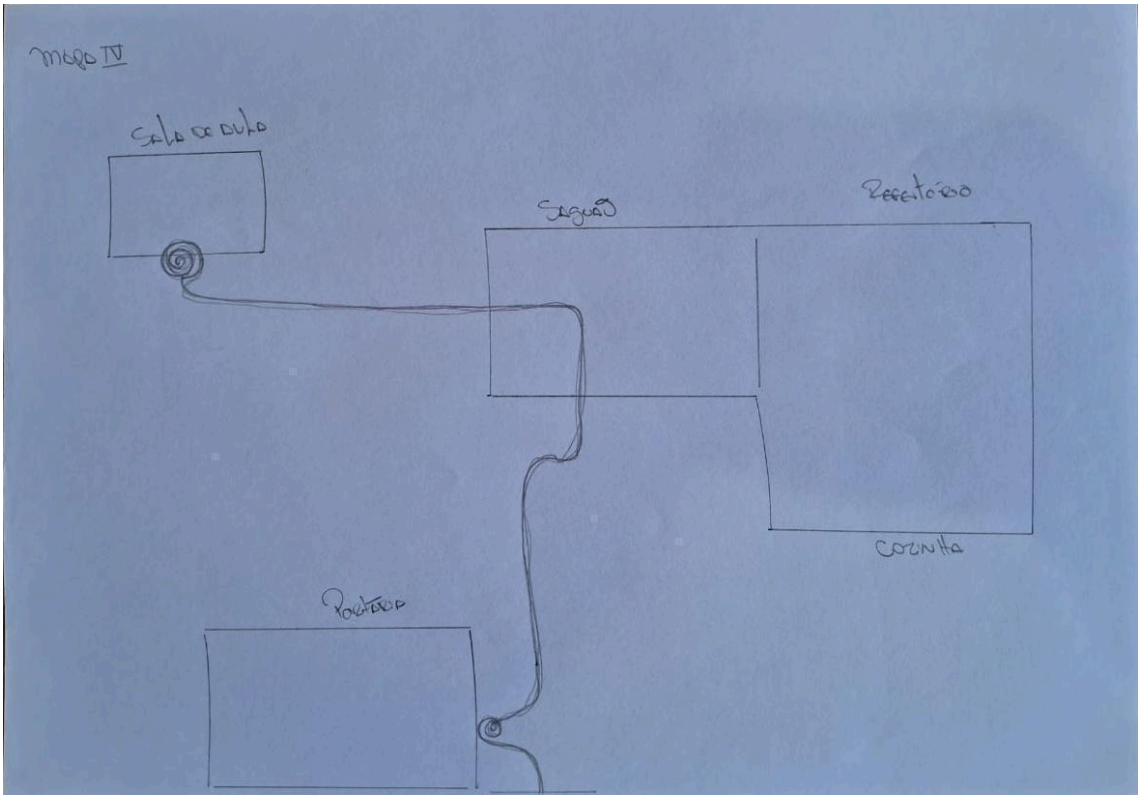


Figura 25 – (mapa 4): portão-saguão-sala de aula[54]

Fiz contato com o/a professor/a 3 pela primeira vez pelo celular, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Já o/a havia visto andando pela escola, mas optei por não abordá-lo/a em razão do conhecimento da rotina atribulada. Pensei que pudesse ter uma melhor recepção em outro momento. De pronto, o/a docente aceitou participar. Sensação de alívio, pois não restavam outros/as professores/as na unidade. Pude explicar os detalhes da pesquisa e propor que iniciássemos a cartografia logo após o retorno das aulas, visto que estávamos no final de junho. Isso posto, com os detalhes combinados, iniciamos a cartografia com o/a professor/a 3 no dia 8 de agosto de 2023, às 09:50h com a turma do 1.º ano B e, na sequência, com o 1.º ano A, às 10:40h.

Conheci o/a professor/a 3 pessoalmente nesse mesmo dia. Animado/a em me receber, conduziu-me para a sala do 1.º ano. Fui apresentado para a turma como alguém que passaria um tempo assistindo às aulas (e anotando o comportamento, brincou o/a docente). Fui muito bem recebido pela turma, alguns/algumas faziam um toque de mão, outros/as correram para abraçar, senti como se já me conhecessem há bastante tempo.

[54] Fonte: arquivo pessoal.

Conforme o combinado, comecei a acompanhar as aulas uma semana depois de seu início, pois o/a docente havia me pedido uma semana de “recepção”, visto que a quadra estava passando por uma reforma e ele/ela ainda não sabia como ficariam dispostos os alunos nos cronogramas de utilização dos espaços – o que fez com que, de forma sutil, lidássemos com o estado de variação de nossas metas (Kastrup, 2020), uma vez que não pude acompanhar as conversas iniciais. Isso seria importante para observar um eventual mapeamento.

Aproveitando os momentos de deslocamento – entre a sala e o pátio, pátio até quadra, quadra até a sala, vide mapa 3, perguntei ao/à professor/a 3 sobre o início das aulas, como forma de tentar me aproximar um pouco mais. Conforme me relatou, já havia iniciado as situações didáticas na semana passada. No entanto, como na primeira conversa do dia com os/as alunos/as não haviam sido retomados tópicos anteriores, supus que não haviam ocorrido diálogos mais aprofundados sobre o tema que estudariam. Nesse momento, evitei fazer muitas perguntas, seria necessário perder tempo (Alvarez; Passos, 2020) focando simplesmente habitar o território (Alvarez; Passos, 2020) com docentes e alunos/as. Isso é importante não só pela necessidade de inventarmos nossos procedimentos cartográficos (Rolnik, 2016), mas também para a abertura da atenção (Kastrup, 2020), mantendo um foco menos estreito em determinados temas, tentando escapar de um problema muito presente para a continuação da pesquisa: era preciso relutar em produzir um decalque da cartografia do professor 2.

Este é um problema que me preocupa enquanto cartógrafo, pois o decalque, em Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a), é mencionado como o mapa feito por sobre determinada morfologia territorial já traçada, levando-o a ignorar outros possíveis rizomas. Quando utilizam dessa perspectiva com relação ao desejo, há toda uma construção que leva a indicar o aprofundamento ou a abertura de novos rizomas e a possibilidade de escape aos decalques, às estruturas ou aos exemplos. Nesse sentido, para nós, é importante não decalcar uma cartografia por sobre a outra, explorar os mesmos caminhos ou abrir as mesmas veredas. É certo que habitamos um território parecido e que parte dos efeitos curriculares discorridos com o/a professor/a 2 pode funcionar de forma parecida com o/a professor/a 3, no entanto não possui os mesmos mecanismos de funcionamento e de gravitação, evidenciando geomorfologias diferentes. Atentemo-nos, novamente, aos entrecruzamentos.

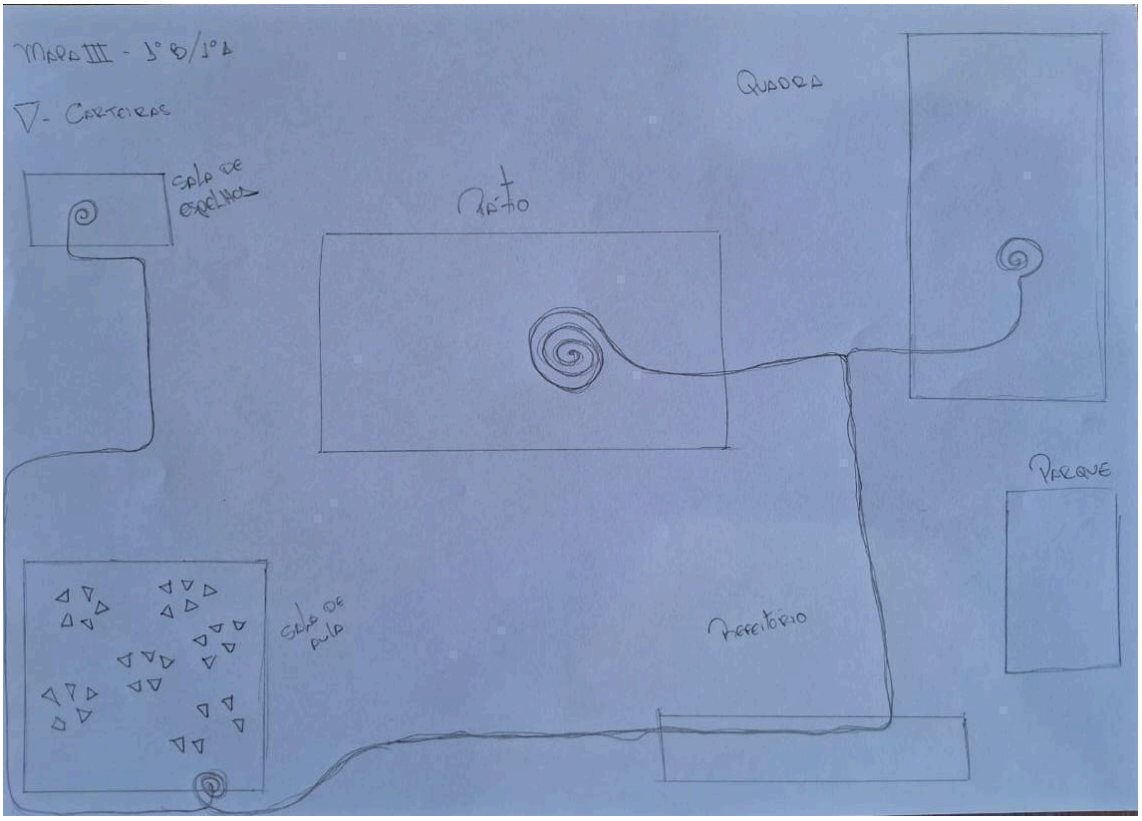


Figura 26 – (mapa 3): sala de aula-quadra-pátio-sala de espelhos[55]

É nesse sentido que se abrem as primeiras espirais que gravitam a escrita do pesquisador – voltadas de forma mais geral à problemática da pesquisa: “Quais elementos do currículo cultural e do currículo regente nós podemos cartografar? O que se investe nesse início de trabalho?” (Diário de campo, 08/08/2023). Acompanhando a primeira situação didática envolvendo o estudo dos esportes, terceira unidade do material didático (Sesi-SP, 2020), observamos uma atividade em estafeta com elementos focados em aprendizagem de habilidades motoras. A proposta era a seguinte: levar o “chapeuzinho chinês”[56] que estava dentro do bambolê até o cone em determinado espaço mais à frente. Para tanto, deveriam passar por alguns obstáculos no meio do caminho no menor tempo possível e sem derrubar o material.

Logo de início, chama a atenção a similaridade das atividades realizadas pelos/as professores. Apesar de ser a primeira proposta, não podemos deixar de notar que o elemento da organização em filas ou da manipulação dos materiais é bastante parecido - o que demonstra um investimento nas estratificações tradicionais do campo curricular da Educação Física. Anotei no diário de campo pois é algo que poderia questionar ao

[55] Fonte: arquivo pessoal.
[56] Como é comumente conhecido o material de plástico, muito utilizado em treinos desportivos. Possui um formato vulcanizado, só que mais achatado, redondo e com um buraco no centro.

docente mais adiante, caso não fosse apenas uma atividade isolada (Diário de campo, 08/08/2023).

Ainda nessa primeira situação didática, com o acompanhamento do/a professor/a pedagogo/a da sala – prática comum nos primeiros anos, que acontece nas duas turmas –, foram separadas filas de meninos e meninas. É interessante notar que as filas feitas para se deslocar da sala até a quadra também possuíam tal distribuição, o que nos remete, possivelmente, a uma organização estratificada para os primeiros anos. Dois agenciamentos chamam a atenção: os agenciamentos de enunciação, onde se pode ouvir por várias vezes “cadê a torcida?!”, “quem vai ganhar?!” ou “vá lá e se esforce!” (Diário de campo, 08/08/2023); e os agenciamentos maquínicos da própria atividade, mas também do nosso entorno, onde somos acompanhados/as por rodas de jovens que jogam vôlei, futebol ou apenas ‘petecam’ a bola como forma de se divertir durante os intervalos. Há todo um território que faz circular e produz, sem dúvida, com seus mais variados ritornelos, uma subjetividade competitiva – distante da identidade democrática teorizada pelo currículo regente da rede, conforme proposto na perspectiva cultural da Educação Física.

> Ao conceber o movimento humano como linguagem, as aulas de Educação Física podem constituir-se em um espaço onde práticas corporais sejam estudadas, analisadas e vivenciadas, oferecendo condições para que os estudantes compreendam a complexidade de aspectos (técnicos, táticos, culturais, sociais, históricos e econômicos) que envolvem sua manifestação no cotidiano da sociedade. O objetivo será o de formar alunos com identidades democráticas que elaborem representações positivas dos diferentes grupos sociais e suas respectivas práticas corporais, como sujeitos que contribuam dentro de seus limites e interesses para a transformação social no contexto em que estiverem inseridos (Sesi-SP, 2013, p. 38).
>
> A descolonização busca viabilizar um leque de oportunidades aos alunos, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal e a formação de identidades democráticas (Neira, 2011) (Sesi-SP, 2013, p. 45).
>
> Para Neira (2011), ao valorizar as atividades de ressignificação, o professor estará favorecendo a construção de identidades democráticas por meio da troca entre os estudantes, entre estudantes e professor, da aceitação das diferenças e do respeito ao outro (Sesi-SP, 2013, p. 67).

Figura 27 – Primeira situação didática do/a professor/a 3[57]

O/a professor/a se mostrou bastante preocupado/a e articulado/a em me dizer do que se trata a situação didática e as tarefas motoras propostas. Comentou que na próxima aula a atividade será bastante parecida, mas com elementos de maior dificuldade. Percebe-se, como denotam Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2020), a característica interventiva da cartografia. Ainda que as atividades propostas não tenham sido destacadas na escrita desta tese, aconteceu, de forma espontânea, algum tipo de desvio no processo, mesmo que apenas pela presença do/a pesquisador/a.

Parece evidente que já podemos perseguir uma linha de investimento molar que dobra entre a necessidade de correlação entre a unidade dos esportes e o aprendizado de habilidades motoras – ainda que, até o momento, não se tenha sequer mencionado algum esporte. Se, por um lado, o professor 2 estava focado, como comentou durante a conversa/entrevista, em uma perspectiva mais lúdica do jogo, a atividade mostra um investimento em estafetas e habilidades motoras sem correlação entre si. Ambos os/as professores/as, cada qual a seu modo, a partir dessa tríade, desterritorializam o currículo regente e as ODMA. Nesse sentido, seria preciso voltar-se aos vários outros elementos que compõem a aula e as atividades em busca de novos efeitos cartografáveis do currículo regente.

[57] Fonte: arquivo pessoal.

Da mesma maneira, a desterritorialização se dá no nível do currículo regente (Sesi-SP, 2013) e das ODMA (Sesi-SP, 2020), uma vez que a abordagem do esporte é mencionada por uma perspectiva culturalmente orientada no primeiro, ao passo que incentiva o estudo relacionado à saúde para os primeiros anos, nas segundas. Trazemos algumas citações conforme constam nos documentos curriculares, tanto em seus textos teóricos como com relação às expectativas de (ensino e) aprendizagem. Destacamos algumas passagens que nos parecem importantes:

> 11. Conhecer a dinâmica da preparação física do atleta de alto rendimento, analisar as variáveis (diferenças físicas, gênero, biótipo) que interferem no rendimento esportivo, discernindo-as do praticante de esportes em diferentes grupos sociais, *a fim de validar a participação de todos independentemente de seu rendimento* (Sesi-SP, 2013, p. 54, grifo nosso).
>
> Como defende Kunz (2009), não basta praticar esportes ou qualquer outra manifestação corporal executando movimentos desprovidos de significado. É preciso estudá-la. Dessa forma, a prática corporal selecionada precisa ser tematizada, exigindo do professor a articulação de diferentes estratégias que possibilitem a leitura e a interpretação de tudo o que é produzido em torno dela (Sesi-SP, 2013, p. 62).
>
> Nesta unidade [dos esportes], explore a cultura esportiva de seus alunos, relacionando-a com os benefícios que o esporte pode trazer para a saúde. *Conhecer as práticas mais comuns em sua comunidade, e do dia a dia de cada um deles*, poderá ajudar no planejamento de suas aulas. Proporcione a vivência de alguns desses esportes, relacionando com os conceitos de atividade física, discutindo com seus alunos as sensações corporais surgidas em meio às práticas, refletindo as formas de produção e seus significados para a sociedade. *Dê espaço para que todos possam compartilhar suas experiências, trazendo para o contexto escolar a cultura esportiva de sua família* (Sesi-SP, 2020, p. 13, grifo nosso).

Nossa cartografia inicia marcada por fluxos de linhas de fuga de características conhecidas por nós. Desinvestimento do território curricular; territorialização de agenciamentos relacionados ao tradicionalismo da área da Educação Física (ludicidade, estafetas, tarefas motoras) (Neira; Nunes, 2009).

Assim, após a situação didática, voltamos para a sala do 1.º ano B e fomos em direção à turma do 1.º ano A. Deixamos registrado que o foco da escrita será o 1.º ano B, visto que as aulas das duas turmas possuem as mesmas dinâmicas. Citaremos, apenas de forma oportuna, alguns elementos que necessitem ser ressaltados quando distintos entre uma aula e outra. Um deles, por exemplo, é que não tive a mesma recepção entre as salas, pois o 1.º ano A parece ter ficado um pouco mais receoso com a minha presença. Essa aula é um pouco mais curta, pois é a última da manhã e os/as alunos/as

vão direto para o almoço. Com relação às atividades, enfatizo que seguiram as mesmas características.

Assim, abre-se a segunda espiral, um pouco mais específica com os elementos que já tínhamos em campo, visto que os problemas vão se transformando durante a cartografia (Barros; Kastrup, 2020), o que reforça a importância de habitar o plano de experiência coletivo em que se cruzam professor/a 3, cartógrafo, primeiros anos, professor/a pedagogo/a, entre outros (Passos; Barros, 2020): o que se investe do currículo oficial e das ODMA? (Diário de campo, 15/08/2023). Apesar de sua multiplicidade, as espirais dependem de um estado de forças, de uma perspectiva específica, e não se formam com base em espontaneísmo. Reformulando Suely Rolnik (2016), poderíamos dizer que não explicamos ou revelamos as espirais, na verdade, nós as inventamos. Essa espiral gravita as linhas cartografadas justamente porque ainda não encontramos elementos do currículo cultural durante o trabalho com a unidade do esporte – nem mesmo, há que ressaltar, do próprio esporte.

Em outra aula, pudemos utilizar a quadra. Segundo o/a professor/a 3, teríamos a mesma situação didática mas com materiais um pouco diferentes. Sendo assim, pegou uma “escada de agilidade”, alguns cones e novamente o “chapeuzinho chinês”. O objetivo é pegar um chapeuzinho e colocar em um recipiente específico com a ajuda de uma baqueta. Para tal, deveriam seguir pela escada de agilidade e pular com os dois pés no primeiro quadrado e no próximo, ocupado por um cone, pular com um pé só, repetindo essa ação até o final da escada (movimento que o/a docente comparou com uma amarelinha).

Focada, novamente, em algumas tarefas motoras, podemos perceber alguns ritornelos que já haviam territorializado a aula passada: “1 x 0 para a equipe azul!”; “vocês precisam ser mais rápidos!”; “vão perder!”; “quem ganhou foi essa equipe!” (Diário de campo, 22/08/2023). Mesmo que distante do problema de nossa cartografia, chama a atenção e é interessante comentar como as crianças produzem estratégias para ganhar o jogo – pular mais do que um quadrado por vez, infringir regras básicas, pegar os discos com a mão, pular com os dois pés em todos os quadrados e derrubar os cones. Isso não é surpreendente com relação às linhas que acompanhamos nessa cartografia (Passos; Barros, 2020; Oliveira; Paraíso, 2012), visto que o enunciado que se territorializa nos investimentos, é o da vitória contra o adversário, ou da subjetividade capitalística, como afirma a literatura clássica sobre o assunto, qual seja, Valter Bracht (1986) Carmen Lúcia Soares *et al*. (1992), Elenor Kunz (2004) e Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari

Nunes (2009). São feitas algumas intervenções sobre isso, ameaça-se tirar os pontos conquistados, mas, evidentemente, as estratégias seguem se transformando de maneira muito criativa.

Figura 28 – Situação didática do/a professor/a 3[58]

É curioso como essas montagens subjetivas capitalísticas (Guattari; Rolnik, 1986) circulam o território das aulas, são promovidas pelos/as próprios/as professores/as que, ao mesmo tempo, reprimem suas consequências. Veem-se enunciados que instigam a vitória e a vergonha pela derrota e, quando os/as alunos/as exploram as últimas consequências para “ganhar” na atividade, são interditados por enunciados de lealdade ou bom comportamento.

Há, novamente, uma relação bastante curiosa que nos remete à segunda tarefa e ganha destaque conforme a terceira: enquanto se desinveste o agenciamento curricular, investe-se no agenciamento da máquina abstrata esportiva presente na escola, inserida nas semióticas mais variadas. A rede de vôlei montada ao lado da atividade, a tabela de basquete, as traves de futebol, os esportes fora da quadra, compõem vários territórios constituídos por ritornelos esportivos, fazendo com que habitemos um campo distante do currículo cultural e, consequentemente, do currículo regente do Sesi-SP (mas não de sua máquina abstrata).

[58] Fonte: arquivo pessoal.

Ainda é importante mencionar, por outro lado, que os/as professores/as de Educação Física possuem uma sala grande somente para o depósito de materiais. Encontram-se bolas dos mais variados esportes, tacos, cordas, jogos de tabuleiro, bambolês, instrumentos musicais, equipamentos de ginástica, entre outros (Diário de campo, 22/08/2023), algo que pode ser considerado raro de estar à disposição. Nesse sentido, podemos afirmar que há uma linha de investimento bastante forte que dobra, prioritariamente, em favor dos agenciamentos relacionados ao tradicionalismo do campo da Educação Física, visto que existe a possibilidade do uso desses materiais variados, o que não ocorreu em momento algum. Vê-se, na verdade, a priorização do mesmo tipo de bola e materiais como bambolê ou cones pequenos, evidenciando uma concepção reducionista de Educação Física.

Entende-se, assim, como não só as linhas moleculares são capazes de desterritorializar o currículo, mas os estratos territoriais também atuam de formas distintas. Consequentemente, cruzam-se diferentes instâncias: 1) o desinvestimento no currículo regente, em nível molar, favorecendo 2) o surgimento de estafetas ou tarefas motoras em níveis substantivos moleculares que são 3) circundadas pelos variados ritornelos ligados ao esporte, assim como 4) os ritornelos territorializados nas subjetividades dos/as próprios/as estudantes. Isso, podemos dizer, deixa o cartógrafo em posição de análise embaçada (Rolnik, 2016), pois os investimentos são os mais variados, acrescendo, assim, produções subjetivas ainda mais complexas que têm como ponto terminal o/a professor/a 3 (Guattari; Rolnik, 1986). Não à toa cartografamos entrecruzamentos de tarefas motoras variadas, acompanhados de ritornelos que instigam a vitória de um time contra o outro, promovidos, por consequência, pelos/as dois/duas docentes ao mesmo tempo (Diário de campo, 22/08/2023). Nesse sentido, os efeitos de desterritorialização do currículo cultural e do currículo regente alcançam os mesmos patamares do/a professor/a 2, pois não há investimentos que confluam para a perspectiva cultural.

Figura 29 – Território (1) Sesi-SP[59]

Figura 30 – Território (2) Sesi-SP[60]

Tive dificuldades de conversar com o/a professor/a 3 sobre algumas das minhas espirais, o que me levou, pensando com os/as alunos/as, a criar novas estratégias – tendo em vista a dinâmica das aulas, pode-se dizer que essa dificuldade é parte da composição do território da pesquisa (Alvarez; Passos, 2020). As conversas/entrevistas

[59] Fonte: arquivo pessoal.
[60] Fonte: arquivo pessoal.

foram breves, durante os deslocamentos mesmo, pois os momentos de calmaria eram escassos, ainda mais raros do que com o/a professor/a 2. Algumas espirais relacionadas ao currículo cultural ainda agitaram a cartografia: Já tinha ouvido falar do currículo cultural ou no Sesi-SP foi a primeira vez? Em qual instituição se formou? Teve formação sobre o assunto antes de entrar no Sesi-SP? (Diário de campo, 15/08/2023).

Na primeira oportunidade, durante a fila, iniciamos uma rápida conversa/entrevista. O/a professor/a comentou que antes das férias estava trabalhando com danças e que agora está abordando os esportes. Disse estar tentando dar uma ênfase maior aos esportes de invasão (o que não se baseia na BNCC [2018] nem nas ODMA [2020], visto que os objetos de conhecimento para o 1.º e 2.º anos estão ligados aos esportes de marca e de precisão). No entanto, nota-se um dos efeitos curriculares importantes: a compartimentalização entre as práticas corporais e sua relação com as etapas de ensino. A essa altura, em face do paralelo com o/a professor/a 2, podemos afirmar essa compartimentalização como uma estratificação molar de investimento. Dos/as dois/duas professores/as, ninguém desinveste o currículo nesse sentido e/ou indica outras estratégias de trabalho. Estendendo a problemática, ao mesmo tempo, o/a professor/a 3 demonstrou pouco conhecimento do currículo regente, o que, inevitavelmente, gera um efeito desterritorializador. Depreende-se isso na medida em que o/a docente justificou e afirmou o estudo de práticas corporais que não se relacionam com os documentos curriculares, tampouco com o currículo cultural.

É importante ressaltar, como afirmou o/a docente, que sua preferência é pelas práticas esportivas. Era a primeira vez que trabalhava com o fundamental 1 e com turmas de 1.º ano, o que fez com que ele/a testasse várias alternativas para observar como funcionavam. No entanto, talvez como uma forma de se sentir mais seguro/a, o trabalho com as estafetas tenha se mostrado mais recorrente, visto que segmentam tempo e espaço de maneira mais rígida, impedindo que as situações didáticas escapassem do controle, mas, ao mesmo tempo, provocou fugas reiteradas ao currículo regente na perspectiva do currículo cultural. Desterritorialização curricular; territorialização de tarefas relacionadas ao tradicionalismo curricular (Neira; Nunes, 2009).

Aproveitei para perguntar como foi a questão da formação ao entrar na rede. Afirmou que foram apresentados os documentos curriculares, mas não foi uma formação teórica muito enfática: “trabalhamos mais em relação à estrutura da escola, os materiais disponíveis, sistema computacional que é complicado de pegar o jeito, dentre outras coisas” (Diário de campo, 15/08/2023).

Percebe-se uma fraqueza no campo da formação teórica disponibilizada a partir da fala dos/as professores/as entrevistados/as, o que faz com que não se tenha a oportunidade de conhecer o material mais a fundo, ponto que poderia agir diretamente nas estratificações curriculares esportivas e desenvolvimentistas tradicionais, produzindo, talvez, investimentos novos. Como comenta, em sua formação inicial também não teve acesso ao currículo cultural. Assim como o/a professor/a 2, sua rotina de trabalho é bem intensa e se divide entre duas escolas e aulas na academia de dança na parte da tarde/noite, enfraquecendo a possibilidade de aprofundamentos teóricos sobre qualquer temática. Isso é uma questão importante, visto que, de certa forma, novamente, quanto mais se entrecruzam os diagramas que parecem embaçados para o/a professor/a 3, mais se promove a invenção de linhas de fuga durante sua atuação como docente.

A situação didática da aula baseava-se em arremessar a bola em cones e tentar derrubar. Alguns “problemas” surgiram e o/a docente parecia preocupado/a em justificar sua dificuldade com relação às crianças, visto que às vezes planeja uma atividade e ela não acontece ou os materiais não são explorados da maneira como imaginou – o que o/a faz buscar uma espécie de ideal de eficiência pouco realizável. Importa mencionar algo que deteve a atenção do cartógrafo mais do que com o/a professor/a 2: vimos o caráter interventivo da cartografia anterior (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), no entanto o/a professor/a 3 mostrava-se muito mais afetado por isso, porquanto a presença do cartógrafo parecia gerar “incômodos” maiores ao docente que buscava justificar suas atividades, suas dificuldades, entre outras coisas relacionadas à sua prática substantiva. O afeto estabelece relação com o atravessamento dos fluxos que compõem nossas subjetividades e nossos estados de ação (Rolnik, 2017). Nesse sentido, mesmo que o cartógrafo não fizesse perguntas que questionassem as atividades realizadas, o/a professor/a parecia sentir a necessidade de se explicar, agenciado pela ideia de algo como uma avaliação que porventura pudesse ocorrer.

Ao final, lembro-me do planejamento integrado que constituía um importante fator para as aulas do 2.º ano. Conversando/entrevistando com/o/a professor/a 3 e com o/a professor/a pedagogo/a da sala, sou informado de que o planejamento integrado também faz parte dos 1.os anos, contudo estava desatualizado. Após a volta às aulas, ainda não haviam decidido quais elementos fariam parte do trabalho. Não obstante isso ser, potencialmente, o que anteriormente chamamos de agenciamento *integrador* importante com relação aos efeitos do currículo regente nas aulas do docente, temos motivos para

imaginar que, com os 1.os anos, no tempo em que estive na escola, essa estratificação foi contornada, inventando-se uma fuga importante do currículo da rede.

Destacamos a importância da primeira tarefa ao posicionar a produção curricular como um investimento do desejo: se para o/a professor/a 2 pudemos verificar o funcionamento dessas estratificações de maneira mais rígida, na análise com o/a professor/a 3, é possível cartografar linhas de fuga relativamente a esse aspecto. Nesse sentido, pode-se dizer que o efeito integrador não é tão presente na prática dos primeiros anos, conduzindo, em partes, a uma perda de força deste. É evidente que esse efeito não está relacionado apenas à elaboração do quadro e da projeção dos trabalhos em conjunto, porém isso nos mostra a possibilidade real de uma subversão ao currículo maior e a seus efeitos, afinal, o trimestre inicia e tem continuidade sem essa definição – em outras palavras, como proposta na mencionada primeira tarefa, não houve investimento do desejo, logo, não houve produção do quadro e as aulas continuam acontecendo da mesma maneira: flexibilização dos estratos molares durante a prática substantiva do/a professor/a 3 e dos/a professores/as pedagogos que trabalharam em conjunto.[61]

[61] É importante mencionar que, até o final da nossa cartografia, esse quadro ainda não havia sido construído – o que indica um investimento realmente flexibilizado em relação ao tópico do quadro integrador. Optamos por colocar essa informação em nota de rodapé porque se trata de uma referência futura ao momento descrito de nossa pesquisa.

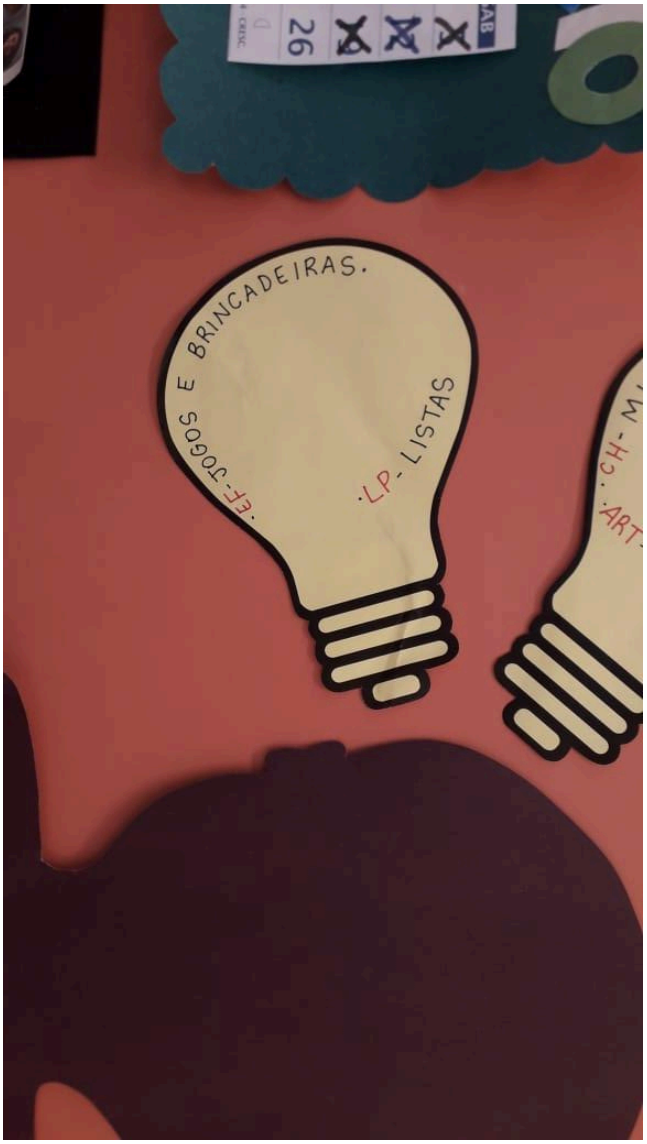


Figura 31 – Planejamento integrado “ultrapassado”[62]

Em outro momento, pedi que compartilhasse o plano de ensino comigo, atento à espiral que se abriu na semana passada: o que contém o plano? Como essas atividades estão destacadas? (Diário de campo, 22/08/2023). Chama a atenção que as atividades realizadas até o momento promovam uma desterritorialização curricular bastante evidente e, nesse sentido, é possível questionar: qual a relação com as expectativas de ensino e aprendizagem? Como funcionam, nos textos do plano e/ou das avaliações, as relações com o currículo regente e o currículo cultural? Nessa instância, o que territorializa ou desterritorializa?

[62] Fonte: arquivo pessoal.

Alguns dias depois, o/a professor/a 3 compartilhou seu plano e então pudemos realizar algumas análises que aprofundassem essas questões levantadas durante nossa cartografia:

Ano: 2023 **Ensino Fundamental I:** 1.º ano – Educação Física **Professor:** professor/a 3 **Período:** 2.ª etapa maio-agosto

UNIDADES DO LIVRO
2. Todos podem dançar. 3. Esporte faz bem à saúde?

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
EF.1 a 5. EF.01; EF.1 a 5.EF. 20; EF. 1 a 5. EF. 24; EF. 1 a 5. EF. 25.
01. Explicar e construir formas de registro das práticas corporais vivenciadas, por meio de múltiplas linguagens (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (formas e conteúdos). 20. Identificar, analisar e vivenciar os esportes em diferentes possibilidades de espaço, número de participantes, formação de equipes ou grupos de trabalho, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo. 24. Vivenciar diversas práticas esportivas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, compreendendo-o como forma de expressão da identidade cultural dos participantes. 25. Envolver-se nas vivências propostas, superando os estereótipos e preconceitos que acompanham os praticantes de determinadas práticas corporais.

DIAGNÓSTICO
Inicialmente as atividades propostas terão como fim uma avaliação diagnóstica para saber qual a melhor estratégia de ensino utilizar para promover de maneira ampla e satisfatória o desenvolvimento motor, a percepção corporal com atitudes respeitosas e cooperativas trazendo ao centro da aula a realidade de que todos podem dançar e também abordar sobre a importância das práticas esportivas como forma de promoção à saúde, ressaltando a importância dos aspectos socioemocionais relacionados a idade dos discentes. Desenvolver atividades que estimulem a participação em grupo, com regras claras e simples que irão possibilitar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para essa faixa etária. O trabalho em grupo (cooperativo) se faz necessário para desenvolver as questões socioemocionais.

RESULTADOS DESEJADOS (OBJETIVOS)
Conhecer e vivenciar propostas de diversas atividades esportivas como benefício à saúde; compreender os tipos de esportes (individuais e coletivos) presentes no contexto social; interpretar e classificar esportes e sua realização nos espaços; produzir registros – desenho, apresentações etc.; realizar a autoavaliação (tratada nessa idade de maneira mais lúdica com a identificação das atitudes relacionadas com as cores do semáforo).

COMPREENSÕES
A ampliação do repertório cultural e motor através do esporte; os esportes como mudança social e prática para melhora da saúde; citar sobre os diferentes tipos de esportes; pertencem ao espaço escolar; a importância das relações interpessoais; acordos sociais são primordiais para uma boa convivência; a convivência colaborativa favorece a aprendizagem; valorização do que eles trazem como repertório cultural/social.

PERGUNTAS ESSENCIAIS
Como os esportes contribuem para nossa saúde? Quais diferenças notam-se entre os tipos de esportes (coletivos e individuais)? Como os esportes fazem parte da relação familiar? É importante fazer esportes? O porquê de fazer? É possível praticar as regras de convivência através dos esportes?

EVIDÊNCIAS
Construção coletiva de um mapa conceitual acerca das danças e dos esportes e o que conhecem/aprenderam sobre esse tema; roda de conversa (Formação Dialógica) com perguntas instigantes e provocativas, dentro do contexto; pauta de observação – realizada pelo professor em conjunto com os alunos (para que eles saibam os critérios em que estão sendo avaliados); avaliações diversas (desenho, pesquisas); apresentação coletiva de propostas de esportes; devolutiva oral sobre as atividades vivenciadas; autoavaliação após criação e realização das danças e atividades expressivas (final do processo); agrupamento produtivo para trocas e melhora de habilidades entre os estudantes.

O PTD do/a professor/a 3 corresponde à segunda etapa e contempla, como já havíamos questionado, as danças (unidade 2) e os esportes (unidade 3). Provavelmente, o docente faz a opção por seguir de forma linear as unidades, começando pelos jogos (unidade 1) e terminando com as lutas (unidade 5). Observa-se que sua estratégia de

escrita é diferente do/a professor/a 2, o que faz com que seu plano seja maior e, consequentemente, contemple outros aspectos que serão comentados durante o texto. Nesse sentido, como acompanhamos durante a segunda etapa somente o trabalho com os esportes, daremos maior foco a essa prática em específico em nossos comentários (visto que o PTD é ainda maior, mas contempla as danças em outros aspectos).

As *expectativas de ensino e aprendizagem* aparecem de forma correspondente às ODMA (2020) e na mesma quantidade que o currículo propõe para o 1.º ano e para essa unidade. Em matéria de escrita, investe-se de maneira paralela ao documento no que tange às expectativas de (ensino e) aprendizagem e às unidades às quais correspondem, o que, reforçando de modo muito enfático nossa segunda tarefa, desvia do que se territorializa nas aulas, ou seja, nos investimentos moleculares, mas que também o afasta do efeito babel. Por outro lado, como verificamos, há um efeito curricular técnico-administrativo importante que se territorializa na escrita do plano do/a professor/a 3, aliado às circunscrições de estratificações molares: mesmo que sua prática esteja distante, objetivos e expectativas ganham um destaque organizacional e regulatório em seu PTD.

Com relação ao que se pontua no *diagnóstico*, podemos identificar alguns entrecruzamentos importantes: citam-se o desenvolvimento motor (tradicionalismo), a saúde (apoiado no currículo das ODMA [2020], unidade 3), as habilidades, as competências e os aspectos socioemocionais (paralelo à BNCC [2018]). Podemos notar em um trecho do referido tópico:

> Inicialmente as atividades propostas terão como fim uma **avaliação diagnóstica** para saber qual a melhor estratégia de ensino utilizar para promover de maneira ampla e satisfatória o **desenvolvimento motor**, a **percepção corporal** com atitudes respeitosas e cooperativas trazendo ao centro da aula a realidade de que todos podem dançar e também abordar sobre a **importância das práticas esportivas** como forma de **promoção à saúde**, ressaltando a importância dos **aspectos socioemocionais** relacionados a idade dos discentes.

É importante perceber, como constatamos no plano, a desterritorialização do currículo regente em relação à perspectiva cultural da Educação Física. Vê-se, nesses muitos elementos, principalmente no que se relaciona ao desenvolvimento motor, uma linha de fuga que escapa à perspectiva cultural, mas que é recuperada por outros efeitos do currículo maior.

Da mesma maneira, os *Objetivos* contemplam o ‘contexto social’ e o ‘registro’ que chamam a atenção com as citações das *Compreensões*, em que, pela primeira vez, timidamente, faz-se menção ao ‘repertório cultural’, algo que indica um possível agenciamento de enunciação do currículo regente que se efetua em uma pequena parte da escrita do plano, mas que disputa espaço com outras perspectivas teóricas muito distantes do currículo cultural, o que torna a complexificar os investimentos cartografados: “A ampliação do **repertório cultural e motor** através do esporte; os esportes como mudança social e prática para **melhora da saúde**; [...] valorização do que eles trazem como **repertório cultural/social**”.

É notório também que, no tópico *Compreensões e Perguntas Essenciais*, sejam citados aspectos relacionados à atividade esportiva e à saúde – como dito anteriormente, temáticas propostas pelas ODMA (Sesi-SP, 2020). De certa forma, ainda que disputando espaço com muitos outros tópicos que não envolvem o currículo cultural nem o currículo regente, pode-se identificar a territorialização do documento curricular. Afirmamos essa territorialização com base na constatação de que as expectativas de (ensino e) aprendizagem, como mencionado anteriormente, correspondem à unidade dos esportes para o 1.º ano, ou seja, o/a docente montou seu PTD em consulta às ODMA (Sesi-SP, 2020). Ainda assim, não podemos responder de maneira mais aprofundada pelos acréscimos que correspondem a “desenvolvimento ou repertório motor”, pois nada disso é citado nos documentos curriculares. Precisamos nos limitar a dizer que se trata de agenciamentos de enunciação que modelizam a subjetividade docente, influem na prática substantiva e se materializam na escrita.

O último tópico, *evidências*, é um pouco mais confuso; nele encontramos enunciados relacionados às atividades avaliativas, mas também algumas atividades cotidianas com as crianças. Não é manifesto se o tópico trata de “evidenciar como serão feitas as atividades avaliativas” ou das “evidências que serão produzidas durante o percurso”. Contudo, ainda é preciso mencionar que o/a professor/a 3 recorre a muitas dessas evidências, o que pode causar um questionamento sobre a possibilidade de colocar todos esses tópicos em prática. São mencionados: **construção coletiva de mapa conceitual**; **rodas de conversa**; **pauta de observação**; **avaliações diversas**; **avaliação coletiva de propostas**; **devolutivas orais**; **autoavaliações**; e **agrupamentos produtivos**. Ainda que, como mencionado anteriormente, qualquer um desses instrumentos possa ser usado como um recurso para a avaliação (Müller; Neira, 2022), em nossa cartografia não encontramos nenhum – somente, se assim pudermos entender,

algumas explicações iniciais de atividades, que poderíamos considerar rodas de conversa, uma vez que as crianças subvertem sua própria função de ouvinte e pedem a palavra para fazer algum comentário que força o/a docente a se demorar um pouco para iniciar as atividades. Contudo, ainda sim, nada indica que as intervenções dos estudantes tenham sido registradas ou tenham alterado o percurso inicialmente previsto.

Em outro dia, como era comum no caminho da fila, aproveitei para conversar/entrevistar com o/a professor/a 3 sobre algumas espirais que tinham por tema o currículo regente e o material didático, pois não havíamos aprofundado sobre isso. Entre as questões estavam: “como é a sua relação com o currículo Sesi?” (Diário de campo, 15/08/2023). Comentou que estava terminando o trabalho com os esportes pois já estava chegando ao final da etapa – o que implica iniciar outra prática corporal. Apesar da brevidade do estudo, sabemos que geralmente é assim mesmo que acontece e isso não me causa mais estranhamento. A abordagem das práticas não pode levar, em média, mais de um mês e meio, o que compreende cinco a seis semanas de um estudo específico. Nesse tempo disponível, ainda é necessário contemplar as atividades avaliativas. Podemos acompanhar tal aspecto na prática dos/as dois/duas professores/as. Caso o/a docente opte por estender o estudo de alguma prática, isso resultará em um rearranjo bastante complicado durante o trimestre – o que, em várias medidas, acaba por reforçar a rigidez dos estratos do efeito compartimentalizador.

Nesse sentido, nos surpreende que nossa cartografia persiga muitos agenciamentos caracterizados pelo problema da identidade, ou seja, que pouco se abrem para as forças externas, seus fluxos e enunciados imprevistos, muito ligados ao efeito desterritorializador e o investimento em perspectivas tradicionais da Educação Física – distantes dos agenciamentos favorecidos pela escrita-currículo, nos moldes caracterizados por Pedro Russo Xavier Bonetto e Marcos Garcia Neira (2019).

No entanto, a essa altura, poderíamos dizer: alguns dos efeitos curriculares, como cartografados até aqui, são também responsáveis pela dificuldade de instalação de uma escrita-currículo. Não se pode declarar sua impossibilidade, visto que, novamente, não tratamos de contradições. Nossa perspectiva é a dos entrecruzamentos, no entanto reconhecemos que o efeito compartimentalizador, por exemplo, regula qualquer extensão que leve a consequências pouco programadas (isso poderia “prejudicar” todo o calendário escolar); ao mesmo tempo, o efeito integrador também dificulta esse tipo de expansão em face da necessidade de acompanhar a movimentação e as trocas de unidades de outros/as docentes; e ainda, desse modo, o efeito babel, que se posiciona distante da

escrita currículo, pois, enquanto o primeiro se efetua na falta de comunicação entre as instâncias correlativas à prática substantiva, o segundo é caracterizado justamente pela conexão entre currículo substantivo, replanejamento, emersão de enunciados ainda desconhecidos, entre outros.

Ainda sobre esse tema, pude questionar: “Como você vê a divisão das práticas corporais dessa maneira?” (Diário de campo, 22/08/2023). O/a professor/a argumenta que gosta da divisão que o material proporciona, acha importante, principalmente “por ter um norte para o trabalho” (Diário de campo, 29/08/2023). Afirmou que, como está começando a trabalhar com os primeiros anos, precisa planejar várias estratégias acerca dessa divisão, o que demonstra um investimento no efeito compartimentalizador que promove uma grande adaptação ao currículo regente. Pode-se considerar este um efeito curricular quase incontornável nas duas cartografias, além de reforçar o problema da identidade por sobre o problema da diferença, visto que, como teorizado na primeira parte da tese, é possível perceber que as estratégias criadas pelo/a docente estão comumente voltadas para o alinhamento curricular, e não para uma exploração dos mapas que são abertos, ou seja, efetuando-se, comumente, agenciamentos de menor extensão e velocidade.

Marcos Garcia Neira (2014), ao estudar os/as egressos/as dos cursos de licenciatura, já demonstrava essa impossibilidade crítica, uma espécie de afeição, produzida entre currículo formativo e indivíduo/egresso/professor. Levando em consideração a discussão de Félix Guattari e Suely Rolnik (1986) sobre o indivíduo, ressaltamos uma dinâmica muito parecida com a discussão citada, porém com o currículo regente da instituição Sesi-SP. Nesse sentido, enquanto um “indivíduo-professor/a 3”, por mais que já tenha afirmado preferir fazer algo de outra maneira (por exemplo, quando diz que o lúdico atravessa todas as práticas corporais, o que difere da noção do currículo regente) ou desterritorializar seguidamente o currículo cultural e o currículo regente, ao habitar esse território, efetua uma espécie de individuação que pouco se permite criticar as propostas dos currículos como documentos.

Há que se notar então uma relação muito complexa que acontece em níveis diferentes: em um primeiro nível, enunciativo, há uma associação pressuposta ao currículo, uma vez que o/a docente afirma gostar das divisões e dinâmicas propostas nos currículos; por outro lado, em nível substantivo, percebe-se que o investimento é totalmente contrário e desterritorializante a estes, o que não sublinha uma relação “afetuosa” entre o docente e o currículo regente, enrijecendo seus investimentos apenas na medida em que é capturado por alguns dos efeitos cartografados. Nesse sentido, a

Síndrome de Estocolmo com o currículo regente, como descrito por Marcos Garcia Neira (2014), de certa forma é subvertida, colocada à prova em uma estratégia notável de níveis enunciativos e substantivos.

Também chama a atenção quando o/a professor/a 3 afirma que precisa “ser repetitivo em alguns conteúdos para ficar satisfeito em relação aos resultados que alcançamos” (Diário de campo, 29/08/2023), pois, como diz, mantém as conversas com o/a professor/a 2 sempre atualizadas para saber o que ele está desenvolvendo com suas turmas no intuito de “facilitar o trabalho dele no 2.º ano” (Diário de campo, 29/08/2023), utilizando-se de termos como “desenvolvimento da manipulação”, “entendimento de regras”, que constam em seu plano de trabalho.

Poderíamos chamar de efeito articulador justamente a maquinação dessas segmentaridades curriculares que nivelam cartografias muito diferentes (de salas de 1.º ano com salas de 2.º ano, por exemplo). Designamos como articulador fazendo referência à ideia de “articulação”, cujo princípio básico é a união entre duas ou mais partes que permita a movimentação conectada entre elas. Fazemos referência a uma espécie de estrutura articular quando os/as professores/as afirmam conversar sobre os trabalhos que realizam nas aulas de Educação Física no intuito de que os estudos, pesquisas, ações didáticas, entre outros, possam se conversar ou ter sequência, o que o transforma em um efeito de continuidade.

Contudo, chamam a atenção os tipos de atividades efetivadas no currículo substantivo, geralmente pautadas por perspectivas tradicionais, muito marcadas por manipulação de materiais, estafetas ou movimentos repetitivos. Pode-se completar: visto o caráter das atividades, o efeito articulador é um dos elementos que fundamentam uma noção representativa do estudo das práticas corporais, distanciando-se, novamente, da geofilosofia do currículo cultural. Com isso, queremos dizer: só se articulam os estudos da unidade dos esportes na medida em que se investe na ideia de que as aprendizagens de habilidades motoras possam chegar a determinado patamar de desenvolvimento.

Verificamos em processo de produção (Kastrup, 2020) o problema da identidade pois não se articula um trabalho na medida em que ele é possibilitado pelas movimentações moleculares do desejo; ao contrário, produz-se um nivelamento das segmentaridades em favor da categorização molar (currículo regente – práticas esportivas – equalização das aprendizagens). Em outras palavras, levando em consideração as afirmações do/a professor/a 3, entende-se que o questionamento possível se dá na esperança de responder “onde os/as alunos/as devem chegar; que tipo de aprendizagem

devem ter; ou quais movimentos devem saber fazer". Em nossa perspectiva, não parece fazer sentido para qualquer docente que esteja concentrado/a em tematizar as práticas corporais que emergem durante as aulas preocupar-se com a "facilitação do trabalho do ano seguinte" – justamente porque, como argumentamos, cartografias diversas levarão a cartografias dessemelhantes.

É importante também distinguir: apesar de semelhantes pelo caráter conjuntivo, o efeito articulador não parte do mesmo princípio do efeito integrador. Este está ligado a uma enunciação curricular que pressupõe uma *integração entre os trabalhos dos componentes curriculares diferentes* (como vimos anteriormente, por exemplo, Educação Física e Arte); o primeiro, por outro lado, levando em consideração as afirmações do/a professor/a 3, busca *articular os estudos dos mesmos componentes curriculares* (no caso, a Educação Física).

Apesar de os documentos curriculares não mencionarem explicitamente a correlação entre um ano e outro – o que transformaria o efeito articulador, visto que, dessa perspectiva, ele se tornaria um pressuposto –, podemos evidenciar algumas noções que parecem dar guarida a esse entendimento. A mais forte delas, como destacamos, é a relação produzida com as expectativas de (ensino e) aprendizagem. Sua própria distribuição numérica indica uma noção articular. Tomemos o exemplo das ODMA (Sesi-SP, 2020) no que se refere aos esportes para os 1.os e 2.os anos. A seguir, listamos as expectativas de ensino e aprendizagem que se repetem.

EF.1a5.EF.01	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	Explicar e construir formas de registro das práticas corporais vivenciadas, por meio de múltiplas linguagens (fotos, desenhos, pesquisas, filmagens etc.), posicionando-se criticamente em relação às suas características (formas e conteúdos)

EF.1a5.EF.24	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	Vivenciar diversas práticas esportivas, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, compreendendo-o como forma de expressão da identidade cultural dos participantes.

EF.1a5.EF.25	1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º	Envolver-se nas vivências propostas, superando os estereótipos e preconceitos que acompanham os praticantes de determinadas práticas corporais.

Percebe-se que as mesmas expectativas de ensino e aprendizagem (Sesi-SP, 2020) que se cruzam no primeiro e no segundo ano, levando em consideração a temática dos esportes, repetem-se por todos os anos do ensino fundamental, algo que confere validação a uma noção articuladora. Vale dizer que são elencadas quatro expectativas de ensino e aprendizagem para o primeiro ano e três delas se repetem com o segundo ano. Como um adendo, a única que se difere do primeiro para o segundo ano não menciona apenas este último, uma vez que ela se repete para todos os anos seguintes (o que dá a impressão de uma espécie de seleção aleatória).

EF.1a5.EF.20	1.º, 3.º, 4.º, 5.º	Identificar, analisar e vivenciar os esportes em diferentes possibilidades de espaço, número de participantes, formação de equipes ou grupos de trabalho, construindo coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada às demandas do grupo.

Ao mesmo tempo, o próprio documento curricular é confuso, pois em suas orientações complementares tenta deslocar de forma enfática o primeiro do segundo ano – indo na direção contrária do entendimento que gera as expectativas de ensino e aprendizagem. Não nos surpreende que no ponto terminal indivíduo-professor/a 3 (Guattari; Rolnik, 1986), agenciado/a por outros segmentos alheios à própria rede, a questão se torne ainda mais problemática, conforme escreve o documento:

> A unidade 3 do 2.º ano traz atividades que contemplam a unidade significativa dos esportes. [...] *Diferentemente do ano anterior*, em que o esporte foi explorado como meio de práticas saudáveis, nesta unidade nosso olhar está voltado para a atuação profissional. (Sesi-SP, 2020, p. 23, grifo nosso).

Percebe-se o efeito integrador como um efeito associado aos documentos curriculares da rede Sesi-SP na medida em que não se encontram nos relatos de prática do currículo cultural que acontecem em espaços e etapas da Educação Básica diferenciados menções a essa noção de “desenvolvimento para o próximo ano”, “facilitação para o trabalho do/a próximo/a professor/a”.

Algo que se abre como um campo de inconclusão (Barros; Kastrup, 2020) está associado ao paralelo das territorializações e desterritorializações efetuadas no trabalho dos/as dois/duas docentes cartografados/as. Pode-se notar que o currículo regente, com relação à perspectiva cultural da Educação Física, em ambos/as, é desterritorializado em favor dos investimentos predominantes em estafetas, atividades supostamente lúdicas e

aprendizagem de habilidades motoras, em suma, em agenciamentos conectados ao tradicionalismo curricular da área (Neira; Nunes, 2009). No entanto, simultaneamente, mesmo na molecularidade das ações didáticas, investe-se na divisão por temas das práticas corporais, visto que acompanhamos a preocupação em interromper o estudo de uma prática corporal e iniciar o estudo de outra, no meio ou na virada de um dos três trimestres.

Como cita Suely Rolnik (2016), essas linhas permanecem embaçadas, pois imaginamos pelo menos duas soluções em que não se pode chegar a uma conclusão satisfatória: 1) a primeira, mais óbvia, a preocupação com a organização do currículo; 2) algo que foi/é exigido nas formações iniciais e nas pautas de reuniões atuais. No entanto, com relação à primeira, a cartografia que realizamos até o momento está recheada de exemplos sobre como o currículo regente é desterritorializado em vários aspectos. No que tange ao problema da última, tudo indica, pela fala dos/as professores/as, que as formações, quando aconteceram, trataram mais de momentos que inseriram os/as docentes na burocracia necessária do que nas possibilidades e limites da produção curricular. Isso deixa questionamentos em aberto: por que essa linha de investimento associada à correspondência das práticas corporais e dos períodos letivos produz um agenciamento compartimentalizador tão forte? Não existem estratégias de fuga, ou a nossa cartografia, de modo interventivo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), atuou para que esses investimentos ocorressem à risca?

Retomando a cartografia das situações didáticas, outro dia o/a professor/a distribuiu três filas e separou três argolas – uma maior, uma média e uma menor. A ideia é que essas filas, com um/a aluno/a de cada vez, encaixassem as argolas em seus recipientes correspondentes. O/a discente corria em direção ao último obstáculo, jogando as argolas. Depois, ao finalizar, voltava recolhendo e passava para o próximo participante. Mesmo com o foco no recursos de estafetas, é importante observar essas atividades, visto que elas chamam a atenção do cartógrafo para uma nova espiral: “Como isso aparece nas avaliações? Quais expectativas de (ensino e) aprendizagem são requeridas a partir dessas atividades?” (Diário de campo, 29/08/2023).

Figura 32 – Situação didática externa do/a professor/a[63]

Aproveitei, no mesmo dia, um pouco mais à vontade, para perguntar para o/a professor/a 3 se ele/a tinha alguma ideia de quando começariam as avaliações, visto que logo entraríamos no terceiro trimestre. Para minha surpresa, comentou que já haviam sido feitas duas avaliações, uma escrita e outra de pauta de observação. Pedi então, se possível, que compartilhasse comigo o arquivo da avaliação escrita já realizada. Questionei sobre o término do segundo trimestre, porquanto ele já havia desenvolvido atividades avaliativas. Respondeu que continuaria com os esportes por mais um tempo, pois o terceiro se iniciaria no mês de setembro. A essa altura, já seria pressuposto afirmar que nenhuma prática corporal relacionada de fato aos esportes seria tematizada e que a cartografia havia mapeado, na verdade, incontestáveis desterritorializações do currículo regente.

Fomos guiados pelas espirais anteriores e as atuais que nos gravitaram sobre a avaliação: Como as atividades e os efeitos curriculares territorializam nas avaliações? De que maneira aparecem e como as expectativas de ensino e aprendizagem se entrecruzam com os outros investimentos? (Diário de campo, 29/08/2023). A seguir, trazemos a atividade avaliativa relacionada à Educação Física aplicada pelo/a professor/a 3:

[63] Fonte: arquivo pessoal.

O que será avaliado? (Critérios de Avaliação)

-Identificar os aspectos rítmicos que compõem uma música;
-Entendimento das reações provocadas em nosso corpo através de um estímulo musical, pode ser considerado como dança;
- Identificar práticas esportivas

QUESTÃO 01 – 2,5 pontos

Qual das atividades abaixo pode ser considerada uma dança?

QUESTÃO 02 – 2,5 pontos

Qual das atividades abaixo podem ser consideradas atividades esportivas?

Figura 33 – Avaliação professor/a 3 lado A[64]

QUESTÃO 03 - 5 pontos

Desenhe abaixo você em algum momento de dança:

Figura 34 – Avaliação professor/a 3 lado B[65]

Tivemos acesso a duas laudas com três questões. Na Figura 33, foram cortados o nome do/a professor/a e o número da instituição. Da mesma forma que o do/a professor/a 2, o documento faz menção, em parte destacada, ao que será avaliado em um retângulo próprio – o que indica ser uma recomendação-padrão às atividades avaliativas (ainda que algumas questões se distanciem dos 'critérios de avaliação', como descreve a atividade). Pode-se ler: "identificar os aspectos rítmicos que compõem uma música"; "entendimento

[64] Fonte: arquivo pessoal.
[65] Fonte: arquivo pessoal.

das reações provocadas no nosso corpo através de um estímulo musical, [e compreender que isso] pode ser considerado como dança"; "identificar práticas esportivas". Diferentemente da avaliação do/a professor/a 2, nota-se rapidamente que esses 'critérios de avaliação' não correspondem a nenhuma expectativa de aprendizagem (Sesi-SP, 2013) e também a nenhuma expectativa de ensino e aprendizagem (Sesi-SP, 2020).

É interessante perceber que o PTD cita as expectativas de ensino e aprendizagem que correspondem à unidade (esporte) e ao ano em questão (1.º ano), no entanto a mesma territorialização não ocorre na atividade avaliativa. Por outro lado, apesar das diversas menções nas *Evidências* que estão no PTD do/a professor/a, problematizadas anteriormente, nenhuma delas cita esse tipo de atividade avaliativa que poderia ser considerada uma "prova" – as *avaliações diversas* enunciam "pesquisas e desenhos", mas nada nesse modelo.

É importante mencionar ainda que a avaliação também se descola da ação didática substantiva do/a professor/a na medida que as atividades não abordam nenhum esporte em específico, nem mesmo os tradicionais. Atividades com cones, bambolês, pratinhos, como vimos durante a cartografia, mas nada sobre a temática dos esportes em formato geral – o que causa um estranhamento, por exemplo, da questão que pede para que o esporte seja identificado (que é, até mesmo, bastante complexa para o primeiro ano: em que medida o videogame ou o jogo no celular podem ou não ser considerados esportes ou *e-sport*?[66]). Nesse sentido, pode-se acompanhar um desinvestimento no currículo regente por parte do/a terceiro/a docente até mesmo no que tange às avaliações, território de segmentarização molar das expectativas de (ensino e) aprendizagem, inventando uma rota de escape da qual o currículo não dá conta, até onde pudemos cartografar, de endurecer suas linhas de investimento. Ainda que pautada pelos elementos exigidos pelo currículo maior (expectativas, atividades avaliativas, PTD, aulas na quadra…), sua atuação fortalece uma noção desconexa e pouco comunicativa entre as instâncias, substanciando o efeito babel.

Contudo, precisamos reconhecer que nem o efeito babel, menos ainda o efeito técnico-administrativo, são capazes de circundar de forma mais precisa essa relação entre PTD, avaliação e ação didática substantiva. Seria preciso evocar um novo efeito que percorre ambas as cartografias, do/a professor/a 3 e do/a professor/a 2: chamaremos de emersão arbitrária. Seu funcionamento está ligado ao surgimento, quase arbitrário, de enunciados nessas instâncias mencionadas – e que, muitas vezes, geofilosoficamente,

[66] Nomenclatura americana para nomear os esportes eletrônicos, cada vez mais populares atualmente.

estão posicionados a grandes distâncias. Nesse sentido, enquanto o efeito babel está ligado à falta de comunicação entre documentos curriculares, currículo substantivo, avaliações, registros, PTD, gestão, entre outros, a emersão arbitrária é base para essa *des-comunicação*, justamente porque emergem nesses documentos, no trabalho pedagógico, nos planos e registros, conceitos que não se relacionam, que se mostram isolados e raramente (ou nunca) tornam a ficar em evidência em qualquer outra esfera.

Peguemos, novamente, como exemplo, o PTD e a atividade avaliativa do/a professor/a 3, seus conceitos e blocos respectivos, para mapear, em tópicos, o funcionamento desse efeito. Chama a atenção a quantidade de menções ao que nunca registramos como acontecimento em aulas na quadra ou qualquer outro tipo de atividade. Da mesma forma, as atividades substantivas que demonstram uma (quase total) linha de fuga aos investimentos territorializados em outras dimensões. Podemos encontrar citações a: 1) *Diagnóstico*: desenvolvimento motor; promoção à saúde; participação em grupo; questões socioemocionais; 2) *Resultados desejados*: compreender os tipos de esportes; interpretar e classificar esportes; produzir registros; realizar a autoavaliação; 3) *Compreensões*: ampliação do repertório cultural e motor; esportes como mudança social; citar sobre os diferentes tipos de esportes; valorização do que eles trazem como repertório cultural/social; 4) *Evidências*: construção coletiva de mapa conceitual; rodas de conversa; pauta de observação; avaliações diversas; avaliação coletiva de propostas; devolutivas orais; autoavaliações e agrupamentos produtivos; 5) Atividades avaliativas: identificar práticas esportivas; 6) Atividades substantivas: estafetas; desenvolvimento motor; psicomotricidade; práticas individuais; não há favorecimento das enunciações discentes.

Verifica-se como os conceitos (e também o que se relaciona ao currículo substantivo) se entrecruzam num movimento arbitrário. Em outras palavras, diferentes territorializações em níveis molares e moleculares. Algumas dessas emersões, como vimos anteriormente, demonstram agenciamentos que evocam ritornelos que fazem correlação com o território Sesi-SP, currículo regente e currículo cultural. Outras, por sua vez, modelizam a subjetividade docente e emergem de forma indefinida em um movimento intenso, que maquina vários impulsos do efeito desterritorializador, tornando a emersão arbitrária um efeito-base para a desconexão.

Nossa segunda tarefa é também bastante presente nesse contexto, porque a atuação molecular docente é quase sempre fugidia e são poucos os efeitos territorializadores do currículo regente. Um possível questionamento que fica em aberto é

sobre o tempo de habitação do território e os processos de montagem subjetiva: há alguma influência de o/a professor/a 3 ser novo na rede? O tempo de habitação desse território será decisivo para seus investimentos tombarem em direção ao currículo regente, provocando maiores entrecruzamentos com o que chamamos, nessa oportunidade, de currículo maior, ou haverá uma radicalização ainda maior em sua postura escapatória? Infelizmente, nossa cartografia não deu conta de responder a esses questionamentos vindouros. É impossível precisar seu acontecimento, ou em quanto tempo essas hipóteses poderiam se concretizar.

Em outra oportunidade, o/a professor/a 3 entrou em contato comigo avisando que as aulas em que estudariam as ginásticas, quarta unidade das ODMA (Sesi-SP, 2020), começariam, com o terceiro trimestre, deixando a escolha sobre ir ou não até a escola. Comuniquei que ainda gostaria de fazer algumas perguntas que compuseram minhas entrevistas, então iria até lá para acompanhá-lo uma última vez. Por outro lado, pensei que poderia ser a oportunidade de estar presente em uma aula inaugural, visto que não havia entrado em contato com a aula que deu início ao trabalho com os esportes. Como de costume, dirigi-me até a sala do 1.º ano B, cumprimentei o/a professor/a 3 e seguimos em fila até a sala de espelhos.

Aproveitei o momento para questionar a partir de uma espiral que passa a gravitar a cartografia com a mensagem que ele/a mandou, e que surgiu também durante a cartografia com o/a outro/a professor/a: Como você vê essa mudança entre uma prática e outra, no final de um trimestre e no início dos demais? Você acha que trabalhou suficientemente com os esportes? (Diário de campo, 05/09/2023).

Essa espiral é central não apenas com relação às segmentaridades lineares, ou seja, ao trabalho (Oliveira; Paraíso, 2012) e o acompanhamento (Passos; Barros, 2020) das linhas de investimento do desejo, mas nos remete ao problema da terceira tarefa: a equalização da importância dos fluxos de investimentos molares, associados ao currículo regente e aos fluxos moleculares, que associamos, por exemplo, a uma série de desterritorializações produzidas pelo/a professor/a 3 em sua ação didática substantiva, já bastante referenciada. Nesse sentido, sua fala se torna importante, pois, como vimos, não se trata de uma resposta óbvia sobre o agenciamento curricular. Em outras palavras, há toda uma cartografia de fluxos abertos que não dependem de etapas para ocorrer, assim como uma série de linhas de fuga que desviam totalmente do currículo regente. Pelo que já cartografamos e acompanhamos, poderíamos dizer que é viável que o/a professor/a 3 insista em alguma prática corporal se quiser – mesmo assim não o faz, investe na

compartimentalização. Perguntamos isso porque chama a atenção a velocidade com que as práticas corporais mudam e como parecem ganhar ainda mais volatilidade com o/a professor/a 3, passando o mínimo de tempo possível na abordagem dos esportes.

O/a professor/a 3 respondeu que na sua visão há uma espécie de “fio que conecta as práticas do 1.º ano, que é a ludicidade” (Diário de campo, 05/09/2023). É interessante que o/a professor/a 3 apresentou uma resposta semelhante à do/a professor/a 2 em relação às práticas corporais e o lúdico. Nesse sentido, poderíamos dizer que, segundo a afirmação do docente, há uma espécie de insistência substantiva no lúdico: mudam-se as práticas, mas o agenciamento de enunciação permanece habitado pelo mesmo ritornelo – ainda que as próprias atividades remetam apenas a tarefas motoras variadas.

Como teorizado anteriormente, isso não aparece na construção curricular regente, tampouco na perspectiva teórica do currículo cultural. Ambos partem do princípio de que as práticas corporais são textos da cultura e sua tematização não se dá por meio da “iniciação lúdica” ou da “suavização lúdica” de seus componentes, ao contrário, são aprofundados em seu formato de existência, de seus enunciados e de seus arranjos maquínicos. Ainda assim, é preciso dizer que permanece embaçada (Rolnik, 2016) para o cartógrafo a relação que os/as professores/as constroem com a noção de lúdico, visto que as atividades propostas não remetem à ludicidade. Pelo contrário, baseiam-se em comandos, regras, mimese e, em sua maioria, vitória ou derrota contra outro time.

Aparentemente, o lúdico é mais um agenciamento de enunciação que se efetua na fala dos/as dois/duas professores/as dentro do território da instituição, desterritorializando o currículo regente e o currículo cultural. Certamente, linhas de investimentos embaçadas que necessitariam de novos aprofundamentos para serem mapeadas – mas isso foge, nesse momento, ao nosso intento. No entanto, poderíamos dizer que o efeito desterritorializador maquina um agenciamento de enunciação importante: o lúdico como fio condutor, que pode ser identificado nas falas do/a professor/a 2 (Diário de campo, 04/04/2023) e do/a professor/a 3 (Diário de campo, 05/09/2023).

Não classificaremos o lúdico como um efeito, porque esse ritornelo territorializa o próprio campo da Educação Física de forma mais abrangente. Não faz sentido dizer que se trata de um efeito do currículo Sesi-SP na prática dos/as professores/as, visto que a psicomotricidade, principalmente com João Batista Freire (1997), diz instalar uma perspectiva lúdica e de trabalho com a infância bastante particular. Ainda que esse agenciamento constitua a subjetividade dos docentes, não se encontram nos documentos

curriculares (Sesi-SP, 2013; 2020) elementos que possam embasar esse tipo de afirmação.

Mesmo assim, ainda é difícil compreender a que tipo de ludicidade os/as professores/as recorrem quando fazem emergir esses enunciados, uma vez que a própria psicomotricidade conta com elementos que se diferenciam substancialmente do que é colocado em prática. Poderíamos citar, por exemplo, que a ideia de vencer ou perder é algo totalmente secundário na perspectiva da psicomotricidade (e que ganha destaque nas aulas do/a professor/a 3). Da mesma maneira, a psicomotricidade, com João Batista Freire (1997), defende uma ambientação específica que envolve os/as discentes em determinadas atividades que os beneficiem nos domínios do comportamento humano (cognitivo, afetivo-social e motor), algo que é difícil acontecer durante as propostas cartografadas.

Em continuidade, já na sala de espelhos, com os/as alunos/as e o/a docente sentados/as em roda, o/a professor/a 3 questionou se eles/as já ouviram falar ou já fizeram ginástica durante a vida. Esse é o primeiro movimento que poderíamos relacionar, novamente, ainda que de maneira muito distante, ao mapeamento no currículo cultural da Educação Física. Alguns/algumas alunos/as disseram conhecer sobre ginástica; outros/as falaram sobre ginástica artística; e um/a deles/as levantou a camisa, coloca a mão na barriga e disse: “eu preciso fazer ginástica!”. Contudo, e aconteceu o mesmo com o/a professor/a 2, pelos mesmos argumentos não podemos relacionar ao “mapeamento” do currículo cultural, visto que isso não se estende pelas atividades seguintes. Ao contrário, investe-se, mais uma vez, em uma atividade de estafeta já formulada. Isso se comprova quando o/a professor/a 3 se volta para o cartógrafo logo depois, comentando que a ginástica é boa para os/as alunos/as naquela idade, uma vez que ela trabalha com força, flexibilidade, entre outras capacidades físicas (Diário de campo, 05/09/2023), nada relacionado ao que os/as discentes haviam proposto.

Poderíamos, na verdade, chamar de uma “exploração inicial comum” entre os/as docentes. Indo mais adiante, podemos dizer que se nota mais um efeito curricular, uma espécie de efeito inicial. Provavelmente, este é um agenciamento de enunciação que se territorializa entre os docentes que passam a iniciar novos estudos questionando sobre os saberes dos/as discentes. Entretanto, é necessário localizar esse efeito com cuidado, visto que 1) não podemos afirmá-lo como mapeamento (Neira; Nunes, 2022); 2) ao passo que não podemos compará-lo rapidamente ao PE-P do favorecimento das enunciações

docentes (Santos Júnior, 2020), ambos teorizados anteriormente na cartografia com o/a professor/a 2.

Temos o indicativo de que geralmente a primeira aula, ou o primeiro momento das aulas iniciais, é dedicada a uma espécie de levantamento dos conhecimentos dos/as estudantes. No entanto, a partir disso, é feito um corte em que se instalam estudos e atividades que não possuem relação nenhuma com esse efeito inicial. Tal foi constatado com as danças e o/a professor/a 2 (Diário de campo, 18/04/2023) e agora com as ginásticas e o/a professor/a 3 (Diário de campo, 05/09/2023). Essa dinâmica torna-se ainda mais curiosa na medida em que é possível perguntar: por que então iniciar dessa maneira, e não diretamente pelas atividades?

Em consulta aos documentos curriculares é possível notar que algumas enunciações favorecem a instalação de um "agenciamento inicial" característico da prática dos/as docentes. No currículo regente (Sesi-SP, 2013), encontramos a seguinte menção:

> *Ao realizar o levantamento dos saberes* que os estudantes possuem sobre a prática corporal que será abordada, o professor precisa considerar o contexto histórico das temáticas, o que significa pensar sua prática de maneira dialética, com o cuidado de não ser um exercício de mera racionalidade ou mera cientificidade (Caparroz; Bracht, 2007) (Sesi-SP, 2013, p. 63 – grifo nosso).

Por sua vez, nas ODMA (Sesi-SP, 2020), encontramos duas novas menções que nos ajudam a entender o investimento no efeito inicial mapeado em nossa cartografia. A primeira: "Vale ressaltar que para sua utilização é preciso partir da *análise dos conhecimentos prévios dos alunos*, reconhecendo as necessidades da turma" (Sesi-SP, 2020, p. 5, grifo nosso); e a última, um pouco menos enfática: "Dentro dessa concepção, é de suma importância que o *contexto histórico dos alunos* e as transformações que a cultura corporal do movimento vem sofrendo no decorrer da história sejam considerados" (Sesi-SP, 2020, p. 7 – grifo nosso). Ambas territorializam uma perspectiva que tenta levar em consideração os conhecimentos anteriores dos/as alunos/as, ou algo como a identificação dos conhecimentos prévios dos/as discentes.

Isso, de fato, não pode ser ignorado e Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes (2022) dedicam várias linhas a este tópico – principalmente no que diz respeito à diferenciação entre discussão sobre o levantamento dos conhecimentos prévios e o mapeamento. Segundo o texto, as próprias teorizações do currículo cultural, principalmente as iniciais, "confunde[m] o mapeamento com diagnóstico dos

conhecimentos disponíveis aos estudantes" (Neira; Nunes, 2022, p. 102). Enfatizamos, por outro lado, reconhecendo a importância da fala, dos saberes, do contexto cultural, dos agenciamentos que se efetuam nos discentes – algo fundamentalmente importante na perspectiva culturalmente orientada da Educação Física –, que o efeito inicial é, na verdade, na maneira como territorializado na prática dos/as professores/as 2 e 3, um efeito de formalidade: como mencionamos logo depois dos questionamentos iniciais, é realizado um corte que nos leva diretamente à atividades descoladas das afirmações. Em outras palavras, não seria preciso essa conversa inicial, no entanto ela permanece como um estrato de investimento molar na geomorfologia territorial, constituindo a subjetividade do indivíduo-docente (Guattari; Rolnik, 1986) que enxerga a necessidade de iniciar a abordagem de uma prática corporal dessa maneira.

Verificamos que essa discussão possui importância para o/a professor/a 3 na medida em que no seu PTD também encontramos menções a esses efeitos iniciais, por exemplo, no campo *Diagnóstico*, quando cita a *avaliação diagnóstica*; e na esfera *Compreensões*, quando menciona a *valorização do que eles trazem como repertório cultural/social*. No entanto, apesar da enunciação, não pudemos cartografar qualquer tipo de valorização desse repertório, o que aproxima o PTD de outros efeitos já conhecidos, como a emersão arbitrária.

Importa dizer que essa "arbitrariedade" é afirmada por nós em uma perspectiva de análise, escrita e confrontamento dos materiais. Na verdade, isso mostra a importância do efeito marimba e a complexidade dos agenciamentos que se entrecruzam na morfologia do território: apesar de insistirmos nos efeitos desterritorializador, babel ou emersão arbitrária e estes parecerem se confrontar com os efeitos compartimentalizador, integrador, inicial e técnico-administrativo, todos conectam-se por um diagrama (Hur, 2021) de movimentação de investimento e desinvestimento do desejo no currículo maior e na instalação do seu território que somente a partir de nossa terceira tarefa, ou seja, equalizando a importância da cartografia das movimentações moleculares e molares do desejo, é que podemos mapear seus funcionamentos, atuações, embaraços. O efeito marimba é fundamental para esse entendimento, pois nenhuma linha corre solta ou inventa uma fuga tão distante a ponto de se tornar irrecuperável. O que observamos são impulsos de investimentos, dobras, desinvestimentos, recuperações, que, certamente, seguirão se complexificando no estudo das ginásticas.

Retomando a cartografia, novamente organizados/as em fila, os/as alunos/as realizaram uma série de tarefas motoras com bola. Não nos detivemos nessa última

situação didática, pois, além de extrapolar a unidade que nos comprometemos a acompanhar, a aula foi muito parecida com as dedicadas ao estudo do esporte, apenas variando materiais e alguns elementos. Nesse sentido, nossa escrita estacionou em uma mesma espiral em que não se estendem novas linhas de investimento e/ou novas distorções espaçotemporais. Ao final da aula, cumprimentei o/a professor/a, agradeci pela sua disponibilidade em participar da pesquisa. Ele/a disse que ficou feliz em poder ajudar e me cobrou sobre o compartilhamento do trabalho: “quero ler depois, hein!” (Diário de campo, 05/09/2023). Agradeci também ao/à professor/a pedagogo/a da sala, por auxiliar na pesquisa. Enquanto a fila seguiu por um lado, por dentro do prédio, segui pelo outro, em direção à saída.

5. EFEITOS CURRICULARES (OU NOVE ATUALIZAÇÕES).

Neste capítulo, utilizaremos a figura dos/as professores/as 2 ou 3, apenas em momentos específicos. Consideraremos tudo como agenciamentos da cartografia, invenções desta (Rolnik, 2016), presentes nos investimentos do desejo e nos enunciados coletivos que circulam por entre os territórios que habitamos e as geomorfológicas que transitamos. Não nos interessa o esforço de identificação entre “efeito e professor/a”, mas, ao contrário, queremos pensar em “efeito e território e cartografia e currículo…”. Adotamos também o conceito de atualização em conversa com a tese de Pedro Russo Xavier Bonetto (2021) e suas 21 virtualidades do currículo cultural da Educação Física. Paralelamente a essa perspectiva, não queremos fechar esses efeitos, mas chamar a atenção para seu caráter circunstancial. Outras cartografias, certamente, aproximar-se-iam ou afastar-se-iam desses efeitos.

Pensamos, assim, em atualizações justamente pelo seu caráter cartografável: mapeamos, riscamos e atravessamos os chamados efeitos para escrever sobre eles. Nesse sentido, não buscamos o enevoamento virtual, mas a ocorrência das atualizações (Deleuze; Parnet, 1998). Não englobamos, pois, todos esses efeitos sob a alcunha de atualizações, mas por nomenclaturas que pretendemos mais convenientes. Com a releitura das duas cartografias, aproximações e afastamentos, e a abertura deste capítulo, nomeamos nove desses efeitos impessoais que nos gravitaram e que tornaremos a lançar um olhar mais destacado para cada: efeito de *compartimentalização; desterritorializador; integração; técnico-administrativo; babel; marimba; articulador; emersão arbitrária; e inicial*. Não há, evidentemente, ordem de aparecimento, grau de importância ou independência entre eles.

Começamos destacando um dos efeitos que se fizeram presentes durante nossa cartografia e que foi, em todos os momentos da pesquisa, o que ditou o ritmo dos trabalhos e, consequentemente, da pesquisa. Chamamos de efeito *compartimentalizador* (ou de organização) a relação entre as etapas e as unidades que culminam diretamente no fazer docente. Diríamos que a compartimentalização é como um bloco territorializador que, a partir de um agenciamento de poder, interrompe e inicia novos trabalhos. Como vimos, isso se dá em momentos específicos ligados à continuidade das unidades e etapas.

Conversando/entrevistando com/os/as professores/as, acessamos enunciados que exprimem, por exemplo, uma “vontade de continuar com o tema trabalhado” ou uma ideia

de que “não se trabalhou de maneira suficiente com um tema”. Para justificar esse efeito, circulam ritornelos que atestam a importância de “um norte” oferecido pelo currículo regente, ou que “a mudança não é tão abrupta” e, nesse sentido, disputam-se interesses e investimentos amplamente diferentes, mas que constituem a cartografia da docência no território da instituição estudada. Se esses blocos dão conta, em nível teórico e enunciativo, de interromper e renovar os temas das práticas corporais, por outro lado, há uma espécie de linha que os atravessa, rachando levemente sua superfície e conectando os trabalhos por meio da tríade: desenvolvimento motor, ludicidade e psicomotricidade. Dessa forma, é muito comum que, por exemplo, ao encerrar o estudo das danças e iniciar os esportes, as atividades se assemelhem – com a utilização de jogos, estafetas, tarefas motoras, levar o material de um lado ao outro etc. Há, como mencionam Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011b), um investimento pré-consciente de interesse na regência molar curricular; mas que é logo dobrada pelos investimentos moleculares do currículo substantivo, uma espécie de resistência ou contra-ataque inconsciente.

Está também ligado à compartimentalização o efeito *articulador* (ou de continuidade) que decorre, justamente, das adequações dos estudos. Como pudemos acompanhar, os/as professores/as do fundamental 1 ajustaram compartimentalizações parecidas, ou seja, começaram pelas mesmas unidades, compartilharam algumas expectativas de (ensino e) aprendizagem, utilizaram-se de práticas parecidas, entre outras coisas. Como seguimos os documentos curriculares, começamos com jogos, passamos por danças e terminamos a cartografia no final dos esportes e início das ginásticas. Quando questionados, demonstraram uma preocupação em articular os temas e equalizar os diferentes níveis das aprendizagem - o que se distancia de uma perspectiva cultural em vários sentidos, visto que essa adequação temática está, geralmente, ligada a ritornelos que repetem justificativas como a “defasagem das habilidades motoras dos/as alunos/as” de um ano para o outro e/ou “facilitar o trabalho do/a professor/a no 2.º ano” e vice-versa. Chamamos a atenção, durante o texto, para a proximidade de uma perspectiva representacional das aprendizagens que essa postura acarreta, distante de uma escrita-currículo (Bonetto; Neira, 2019).

Apesar de o material didático deixar evidente que as unidades não tratam de uma correspondência imperiosa, ou seja, não há necessidade de começar pela primeira e terminar pela quinta, aparentemente esse nivelamento é também desenvolvido pelos/as professores/as como mais um efeito curricular dos agenciamentos maquínicos e de enunciação que correspondem a um nivelamento comum que se espraia por outros

componentes curriculares. Voltaremos a esse tema novamente, durante a exploração do efeito *integrador*.

Por enquanto, poderíamos afirmar que atingimos em vários momentos, inegavelmente, um efeito *desterritorializador* (ou de subversão), bastante significativo para a pesquisa. A desterritorialização a que nos referimos é a do currículo regente e, nesse sentido, do próprio currículo cultural. Uma desterritorialização marcante é aquela que torna o currículo cultural da Educação Física uma discussão quase irrelevante na molecularidade prática – a não ser pelo efeito de *compartimentalização* que separa as práticas corporais em jogos e brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas. Poderíamos dizer que esse efeito está presente em dois níveis principais: na formação do docente de Educação Física da rede e no problema da identidade do currículo regente.

Nota-se que várias instâncias de formação e prática docente não trabalham de forma objetiva com o currículo cultural. Quando perguntados/as, os/as professores/as afirmam que não tiveram uma formação aprofundada sobre o assunto, enquanto isso, os investimentos recaem, em sua maioria, nos apontamentos burocráticos relacionados à organização escolar, do ambiente virtual, dos espaços utilizáveis e do material disponível. Não à toa, o efeito *compartimentalizador* ganha tanto espaço, pois estes se tornam quase consequência uns dos outros. É comum que os/as docentes respondam também que não tiveram acesso a essa perspectiva teórica durante sua formação inicial, no curso de graduação, e que suas rotinas de trabalho são muito atribuladas, geralmente dando aula em duas ou três escolas e em academias à noite, como forma de completar a renda. O que nos leva, por consequência, a acreditar que existam poucos momentos dedicados ao estudo da proposta curricular de maneira mais aprofundada, resultando no investimento de ritornelos já bastante tradicionais no campo – desenvolvimento de habilidades motoras; o entendimento de que as crianças precisam ser acionadas por meio da ludicidade; investimento em representações das aprendizagens, entre outros.

Ocorre, então, o que intitulamos linha de fuga do currículo regente, ou, como insistimos, uma desterritorialização deste, justamente pelo seu problema da identidade, como abordado na seção 2.1. Percebemos uma insistência em investimentos que tangenciam os termos burocráticos dos mais variados, espalhados por todo o território escolar, mas também muito presentes no currículo regente que incorre na pouca concentração nos aspectos epistemológicos da perspectiva cultural. Nesse sentido, homogeneizado quase de forma uniforme ao identitarismo curricular, o currículo regente, conectado ao currículo cultural da Educação Física, instiga mais a invenção de

estratégias que possam desviar de sua produção do que um enunciado agenciador das práticas. Cabe enfatizar, não encontramos, durante toda a cartografia, qualquer situação que pudesse ser considerada, de fato, uma tentativa de colocar em prática a proposta assumida pela instituição, seja por meio de uma menção aos encaminhamentos pedagógicos ou aos princípios ético-políticos que singularizam o currículo cultural da Educação Física.

É por isso que a cartografia nos leva a duas atualizações muito características: chamamos de efeito *técnico-administrativo* (ou burocrático e quantificador) e *emersão arbitrária*. Relativamente ao primeiro, podemos dizer que há um agenciamento de função-docente especializado em produzir investimentos de gerenciamento, regulação, organização, presentes já nos efeitos de *compartimentalização* e *articulador* – visto a necessidade de gerenciamento do tempo e regulação das aprendizagens –, mas ainda mais evidente nas atividades avaliativas, nos PTDs e na relação criada com os registros (tomados, em sua maioria, apenas como evidências obrigatórias). Podemos acompanhar uma preocupação muito forte, pelo menos em nível documental, da conexão entre as aulas substantivas e as expectativas de (ensino e) aprendizagem, os modos de avaliação, o tempo de trabalho entre cada unidade, entre outros.

O que nos chama a atenção e nos remete ao efeito *técnico-administrativo* é justamente como essas expectativas citadas nas atividades avaliativas, no PTD e a relação com os registros contemplam as discussões molares apoiadas no material didático do currículo regente, perspectivado pelo currículo cultural, mas não os investimentos moleculares que escapam pelo território cartografado. Por essa razão, acessamos enunciados que rechaçam essas divisões e descrições densas de expectativas, porém que as tornam presentes em planos e atividades avaliativas, ou mesmo falas que assumem “não gostar de tantas evidências”, mas ter que organizar atividades para alcançá-las.

Nesse sentido, as relações mais próximas do currículo cultural da Educação Física são tratadas com força de fundamento ou, insistimos, à luz do problema da identidade, relacionado à centralização e ao retorno ao currículo maior, apenas como um ponto de identificação burocrático entre planejamento e currículo. Como vimos, pudemos encontrar apenas uma menção bastante rápida ao conceito de ‘cultura’ nos planos, mas que movimenta pouquíssimas discussões nas situações didáticas na quadra, sala ou pátio, o que nos leva diretamente ao efeito de *emersão arbitrária* que diz respeito ao investimento, geralmente em avaliações e planejamentos, em conceitos esparsos e

descontextualizados – por exemplo, ‘cultura’, ‘contexto social’, ‘repertório cultural’. Tais conceitos parecem emergir como uma forma de conexão entre o currículo regente (Sesi-SP, 2013; 2020) e os registros escritos dos/as professores/as (atividades avaliativas, PTD), uma espécie de escambo criativo: tem-se, em nível molar, um planejamento alinhado ao currículo regente e, por outro lado, em nível molecular, desterritorializações curriculares.

Chama a atenção durante a cartografia como esses conceitos, que fazem um paralelo com a perspectiva cultural abraçada pelo currículo regente, são pouco ou nada explorados durante as aulas. Algumas relações são possíveis quando presenciamos o início do trabalho com alguma prática corporal e são lançados questionamentos do tipo: “quais danças vocês conhecem?” ou então “para que serve a ginástica?”. Mesmo assim, as falas dos/as alunos/as tendem a ser suprimidas com o conteúdo a ser ensinado pelo/a docente; ou, então, tomam o caminho de argumentos representativos, que ocupam um breve espaço de tempo para ressaltar as qualidades daquela prática corporal para as crianças em geral, para a saúde articular ou flexibilidade dos/as alunos/as – o que logo desvia da segmentarização curricular, impedindo de associá-la de forma contundente a algum encaminhamento do currículo cultural, levando-nos a nomear o *efeito inicial* (ou de formalidade). Este trata do movimento de questionamento que acontece nas primeiras aulas e pergunta aos/às discentes o que eles/as conhecem sobre a prática a ser trabalhada. No entanto, na continuidade, há um corte entre enunciações discentes e práticas substantivas que logo passam a investir na tríade tradicional, desconsiderando as falas iniciais. Na mesma medida, notamos isso com alguns registros que, apesar de constantes, não eram trabalhados ou consultados novamente, sendo apenas parte da documentação avaliativa que permanecia em posse do/a professor/a. Por isso mesmo, há um afastamento de qualquer noção de encaminhamento didático ou PE-P como proposto pelo currículo cultural.

Ainda pertencente a essa discussão, temos uma radicalização da *emersão arbitrária* (ou, como afirmamos, base para a desconexão), que chamamos de efeito *babel*: fazendo alusão à passagem bíblica em que um povo babilônico é punido com o embaralhamento e a não compreensão de suas formas de expressão, assim também encontramos em determinada altura da cartografia traçada a falta de comunicação entre várias esferas no território escolar. Currículo como documento e currículo substantivo aliavam-se a práticas e conceitos dispersos, em que nas aulas se podia constatar determinado objeto, nas atividades avaliativas objetivos sem relação a ele e no PTD

noções distintas do que fora registrado nessas várias instâncias. Em um segundo nível, problematizamos ainda a falta de comunicação com a própria gestão, que em nenhum momento pareceu envolvida com o que acontecia nas aulas de Educação Física. Nesse caso, apesar de comparável a uma estratégia de desterritorialização do currículo regente, é possível constatar que tanto o pesquisador quanto o/a docente entravam numa cartografia na qual os investimentos pareciam embaçados e demasiadamente entrecruzados para uma análise mais efetiva. Podemos reforçar o babel na medida em que os/as próprios/as professores/as, por vezes, não sabiam dizer de onde vinham aquelas expectativas de (ensino e) aprendizagem (para onde levavam, se realmente eram trabalhadas) ou de onde partiam aqueles objetivos. Nesse sentido, enfatizamos que o efeito babel não chama a atenção para a confusão cometida por algum/a docente da rede, mas para os muitos enunciados que circulam por meio dos níveis curriculares, modelizam subjetividades, dobram investimentos e, assim, levam os outros efeitos a patamares ainda mais entrelaçados.

Encontramos também o que podemos denominar efeito *integração* (ou de fortalecimento), que não está presente no currículo regente (Sesi-SP, 2013) nem nas ODMA (Sesi-SP, 2020), mas que vimos como parte da construção curricular, no sentido de nossa primeira tarefa, pensando com Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (2020), concentrando-se sobre o problema das dobras das linhas do desejo, e não sobre o formato objetivo em si. Durante a cartografia, fomos apresentados ao planejamento integrado, uma espécie de planejamento em conjunto que orienta o desenvolvimento de estudos com alguma proximidade, de acordo com o problema eleito pelo grupo de professores/as. O trabalho pedagógico com as práticas corporais deve vincular-se a estudos esparsos de outros componentes curriculares, conectando alguns objetivos, expectativas de (ensino e) aprendizagem, vontades díspares, entre outros. Pudemos acompanhar, por exemplo, como a Educação Física e as Artes fizeram uma parceria com relação ao tema danças, montando uma coreografia que seria apresentada em um evento – fortalecendo a compartimentalização, que precisa acompanhar os desdobramentos de todos os outros componentes simultaneamente; assim como a desterritorialização que, inevitavelmente, precisa ocorrer para a paralelização entre os interesses da Educação Física e das Artes, como a montagem de coreografia da qual o professor/a 2 não participou.

O que fica evidente são as estratégias criadas para as invenções de linhas de fuga das mais variadas segmentaridades rígidas. Os/as docentes criam novas fissuras na

segmentaridade curricular, em desfavor do problema da identidade curricular, mas também distantes da perspectiva cultural da Educação Física. Podem, a partir de todos esses efeitos, subverter e instalar territórios onde se deslocam em maior velocidade, prestando contas ao currículo regente, mas, ao mesmo tempo, usando desse escambo para outros propósitos. Quase como André e Cardoso em *O homem que copiava* (2003) em que as notas de 50 reais, fabricadas em uma fotocopiadora, funcionam como o PTD, os registros, as atividades avaliativas, as conversas iniciais; e a casa lotérica como o sistema (de informática, de gestão) em que tudo isso é entregue e/ou apresentado: faz-se uma aposta; paga-se com as notas criadas; usa-se o troco (ou da autorização) para novas compras.

Figura 35 – Frame do filme *O homem que copiava* (2003)

Contudo, não se pode subestimar a força do currículo regente e de seu agenciamento no território escolar. Fazemos referência, assim, ao efeito *marimba* (ou de organização e retomada) com as disputas de pipas[67] – o jogo/brincadeira por excelência

[67] O ato a que nos referimos pode ser nomeado de diferentes formas a depender da região do País. No entanto, utilizamos do significante *marimba* justamente porque entre suas variações encontramos outras noções que envolvem recuperar, laçar ou amarrar.

das linhas e das forças. Linhas que são alçadas do espaço estriado e passam a deslizar pelos espaços lisos em um contraste bastante interessante: uma força, por meio das linhas, que a puxam, geralmente, em sua direção; outra força, alheia, que a empurram em direções contrárias. Linhas que se entrecruzam e se dobram, cortam, rompem, interditam. No entanto, não só: existem técnicas de roubo ou de resgate que não dependem diretamente do pipa. A marimba é isso, amarra-se uma pedra em outra linha; joga-se em direção à linha do pipa que está sendo empinado, obrigando-a a dobrar, mudar de direção. O que chamamos efeito *marimba* é justamente o ato da dobra ou do desvio: independentemente do investimento maquinado pelo/a docente, os fluxos retornam ao currículo regente em vários momentos.

Mais especificamente, podemos entrar em contato com esse efeito curricular em todos os momentos da cartografia e em todos os efeitos anteriormente citados. Acompanhamos enunciados que afirmavam querer continuar trabalhando com os jogos e brincadeiras ou com os esportes, por exemplo, mas que necessitavam interromper os investimentos instalados em favor da *compartimentalização*, ou seja, das segmentaridades inflexíveis que preveem mudanças programadas; as *articulações* que não acompanham as molecularidades que se destacam em aula em favor de um patamar comum de aprendizagens, uma articulação entre segmentaridades de cartografias diferentes que seguem as perspectivas do material didático (Sesi-SP, 2020); variadas estratégias que envolvem as disputas entre *desterritorialização* e territorialização curricular, presente nos mais diferentes entrecruzamentos investidos e que impedem os fluxos de continuarem por morfologias muito distantes; aos planejamentos que precisam corresponder a uma função *técnico-administrativa* e, ao mesmo tempo, recorrem às *emersões indefinidas* para tentar validar seus paralelos com o currículo; os investimentos nos currículos tradicionais que são deixados de lado, doados e transformados em favor da *integração* entre conteúdos.

Como as disputas de pipas no céu em que é uma questão de tempo para voltar ao espaço estriado, o retorno ao problema da identidade é inevitável: ainda que os agenciamentos atinjam certa velocidade, dificilmente podem ser explorados nos rizomas que eles próprios são capazes de abrir. Isso não inviabiliza, como já mencionamos, a potência criativa nos territórios abertos e explorados, mas há, inevitavelmente, uma força contrária, uma *marimba*, que dará conta de interromper, dobrar ou de fazer voltar ao centro, sem que se possa fugir dela por muito tempo.

Uma espécie de impossibilidade de se livrar de suas “notas de 50 reais”, de seu próprio escambo. Mesmo que esta seja ignorada – depois de alguns problemas, André até mesmo tenta queimar as notas que copiou –, as marimbas são lançadas e fazem dobrar as linhas. Como em *Hereditário* (2018), Annie Graham joga na fogueira o diário amaldiçoado de sua filha tentando acabar com o ciclo de desastres a que foram submetidos de um momento para outro. No entanto, logo atrás dela, quem carboniza instantaneamente é seu marido. Seja no final da etapa, em uma apresentação por vir, na elaboração do PTD, na aferição das aprendizagens pela avaliação… as forças que fazem dobrar as linhas do desejo se entrecruzam por toda a parte mapeável com os fluxos fugidios. No território curricular não há escape ou submissão total, é preciso adentrar em suas agonísticas, seguir como possível, de modo *gaspariano*.

Figura 36 – Frame do filme *Hereditário* (2018)

CONCLUSÕES

Podemos, no que tange aos efeitos frisados durante a pesquisa, elaborar algumas conclusões acerca da cartografia realizada. Elencamos quatro pontos que se articulam e merecem destaque. O primeiro deles está conectado, como teorizamos durante o texto, com os entrecruzamentos das linhas do desejo (Bonetto; Neira, 2019), mas com destaque para as *linhas de fuga que são inventadas durante a cartografia que mapeamos*. Linhas de fuga, no sentido que emprestamos de Deleuze e Guattari (2012c), que não se equivalem a um ato de resistência racionalizado, mas um desinvestimento do território escolar, de seus ritornelos e semióticas. Poderíamos exemplificar que o desconhecimento do currículo regente pode ser considerado uma linha de fuga, assim como a pouca importância para as expectativas de (ensino e) aprendizagem e/ou o investimento em elementos considerados tradicionais. A isso chamamos efeito desterritorializador, uma importante ferramenta que permite analisar, na segunda e terceira tarefas, como se relacionam os estratos molares e moleculares que envolvem as dimensões curriculares estudadas – principalmente o currículo substantivo e o currículo como documento.

De forma consequente, a frequência do efeito desterritorializador chama a atenção como um segundo ponto de articulação que corresponde, assim, à *secundarização do currículo cultural da Educação Física na prática cartografada*. Percebemos, a partir de alguns efeitos, entre eles os que chamamos de compartimentalizador, técnico-administrativo, emersão arbitrária e/ou babel, como, muitas vezes, apenas algumas problemáticas esparsas de uma perspectiva pós-crítica da Educação Física são territorializadas na prática substantiva e na elaboração documental dos/as docentes, como a divisão dos jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas e alguns conceitos relacionados à cultura, valorização dos saberes discentes, reconhecimento das diferenças, identidade, entre outros. No entanto, vê-se durante a pesquisa que na maioria das vezes essas emersões se dão apenas no PTD, nas expectativas de (ensino e) aprendizagem e na acumulação de registros, o que acaba por funcionar como uma espécie de escambo: entrega-se um PTD em que essas temáticas emergem em troca de uma prática substantiva totalmente outra, desterritorializando e secundarizando o currículo regente e, por conseguinte, o currículo cultural, em favor do investimento em territorializações, principalmente em elementos convencionais da área relacionados a estafetas, tarefas motoras ou atividades pretensamente lúdicas. Em outras palavras, podemos dizer que os/as professores/as não são agenciados/as pelos encaminhamentos

ou pelos PE-Ps do currículo cultural (Bonetto, 2016), muitas vezes não tendo nem mesmo proximidade com a proposta, uma vez que, como vimos, a perspectiva não foi abordada na formação destes/as quando ingressaram na rede, bem como na formação inicial.

Concluímos, em terceiro lugar, sobre as *forças dos agenciamentos que mantêm os estratos do círculos territoriais em funcionamento*, muito ligados aos efeitos articulador, integrador e com destaque para o que nomeamos de *marimba*. Esses agenciamentos, que valorizam o problema da identidade, como teorizado na segunda seção, impedem a velocidade de outros agenciamentos que poderiam levar o território a fugir por completo, fazendo tombar as linhas de investimento, dobrando-as em favor do retorno aos estratos curriculares e, assim, dos enunciados do currículo cultural. Nesta cartografia em particular, assim como nessa unidade da rede Sesi-SP, poderíamos afirmar que a perspectiva cultural da Educação Física aliou-se aos agenciamentos de poder que favorecem o problema da identidade – o que tornou ainda mais importante o papel da segunda tarefa em demonstrar quais tipos de entrecruzamentos se efetuam na molecularidade da prática substantiva na escola, ainda que, como quarto e último ponto a se frisar, *as resistências e as linhas de fuga tenham se expressado em favor de elementos tradicionalistas, e não do currículo cultural – que, ao contrário, foi o fator a se resistir*.

Mantemos, assim, uma relação de ambiguidade com nossas conclusões, pois, ao passo que são a parte que se destaca de todo o trabalho escrito realizado, é também parte de nossos limites como teóricos. Temos evidente que o tempo de cartografia e a quantidade de professores/as mapeados fazem um recorte deveras contextual. Certamente, recortes maiores poderiam potencializar a invenção de efeitos totalmente novos que funcionassem como ferramentas mais amplas para novas análises. Ainda nesse âmbito, em segundo lugar, poderíamos afirmar que, ao cartografar professores/as da rede Sesi-SP que afirmassem colocar o currículo cultural em ação, poderíamos encontrar, novamente, outros efeitos ligados à correlação entre as linhas de fuga e moleculares e dos estratos curriculares molares. Por fim, podemos asseverar que uma pesquisa que se propõe abertamente a lidar com as questões do desejo e, dessa forma, de um inconsciente maquínico (Guattari; Rolnik, 2013) não consegue responder a alguns problemas que, como sustenta Rolnik (2016), permanecem embaçados. Dentro de nossas possibilidades, da melhor maneira, tentamos corroborar essa postura, no entanto é importante discernir suas fronteiras.

É assim que acreditamos demonstrar as potencialidades deste estudo, ressaltando a *capacidade dos/as docentes de subverter o problema da identidade e instaurar a velocidade, problema da diferença*. Próximas ou não ao currículo cultural, o que pudemos acompanhar foram estratégias muito criativas de paralelismo com o currículo em instâncias molares e fugas orquestradas em níveis moleculares. Em outras palavras, testemunhamos ações inventivas que se aproveitaram dos entrecruzamentos e efeitos complexos entre as instâncias estudadas para, muitas vezes, formular caminhos singulares. Sem ignorar o currículo ou inventar franca resistência contraditória, os/as docentes elaboraram rotas de fuga que podem funcionar de muitas maneiras. Ressaltamos com Marcos Garcia Neira (2018): a subjetividade docente não é, nunca, totalmente territorializada pelos estriamentos do território que habita. Os fluxos diferenciais se afirmam, como vimos, potentes e incapturáveis em sua totalidade.

Ainda assim, como abertura para estudos vindouros, afirmamos, como fizemos anteriormente, *a transitividade dessa maneira de fazer cartografia* – existiriam tantas outras quanto necessárias para se mapearem os efeitos da relação entre o currículo cultural e o currículo regente da rede Sesi-SP. Nesse sentido, é preciso que, de certa maneira, esses escritos caiam no esquecimento, ou que ao menos sejam apresentados a suas forças. *Poderíamos ter nos concentrado em apenas um dos efeitos mapeados* (ou outro, inteiramente novo). De outra forma, poderíamos também, sem dúvida, *atuar como analistas, esquizoexperimentar* (Bonetto, 2021) com o/a docente em uma espécie de pesquisa-participante, pois dessa forma não perguntaríamos pelos efeitos, mas sobre suas extensões (Lopes; Vieira, 2023) ou seus bloqueios, possibilidades de continuidade ou contorno.

A título de finalização, ressaltamos o caráter introdutório desta tese, tanto na primeira parte – elaboração do arquétipo ferramental – como na última – utilização deste para a realização da cartografia. Concordamos com Bonetto e Vieira (2023) quando afirmam que estamos “na infância” do desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da filosofia da diferença no campo da Educação Física e do currículo cultural, não apenas no que se refere ao quadro teórico, ainda por explorar, como também na própria postura metodológica. Compreendemos e valorizamos, assim, nossos limites como produção científica, mas, por outro lado, ressaltamos a importância de nossos/as interlocutores/as que nos ajudaram a pensar no presente formato metodológico, em parte, à deriva. Nesse sentido, a compreensão de Makalister (2023) nos é inspiradora: “As letras são minhas, as canções são do povo”. Encerramos, como nos propusemos no início: nos caminhos

encobertos da terra, em nossas próprias trincheiras. Engenheiros subterrâneos (Menestrel; Sant, 2017).

6. CARTAS PROCESSUAIS (ÚLTIMO MOVIMENTO)

O primeiro (ou último) movimento das referências, como todos os outros, é uma homenagem a tudo o que li, assisti e, sobretudo, não escrevi, mas que está presente nestes textos de uma forma ou de outra – registros de uma cartografia particular. A próxima seção, nomes, sobrenomes, pontos, grifos… parte do trabalho acadêmico. Achamos que é preciso, como pontua Deleuze (2013), dizer o que disse um/a autor/a, um texto, mas de outra forma, ou melhor, dizer outra coisa com as mesmas palavras. Dizer outra forma de suas palavras. Fazer das palavras uma nova forma. Eis o fundamental da despersonalização: um esforço de atenção aos atravessamentos que abalam a identidade, que instituem o irreconhecível, uma espécie de repulsa ao "si mesmo" que os primeiros movimentos tentam capturar. Há toda uma cartografia quando Froid (2019) questiona: "Eu estou aqui pra botar um ponto. Lembra de mim no primeiro encontro? Sei que eu mudei, você não sabe o quanto". A experiência da escrita, da pesquisa de campo, do grupo, da leitura, fazem as coisas ainda mais engraçadas: devo escrever em primeira pessoa? Devemos escrever em grupo? E se desaparecessem os/as escritores/as, o que tomaria o lugar? Esse é o problema de Elliot em *Mr. Robot* (2015) – quem ou o que assume o lugar quando ele dorme? Ele não sabe e segue mentindo para Angela, para sua psicóloga, até quando percebe as potencialidades de suas diferentes personalidades. Às vezes Elliot, às vezes Mr. Robot… às vezes na cadeia, às vezes na casa da mãe.

Trata-se, sempre, de se utilizar das diferentes forças a seu favor e a favor dos/as outros/as, no plano real, do que se vê. Caso contrário, seremos, sempre, o psiquiatra em *Suspiria* (2018), procurando pelo complexo de Édipo de sua paciente – o que poderia explicar suas visões alucinadas? Por que ela fala em bruxas? Sua curiosidade o leva tão a fundo que é em um banho de sangue, no meio de um sacrifício vingativo, que ele descobre: sua paciente falava tanto em bruxas, porque a escola de danças da qual fazia parte era comandada por bruxas. A Mãe-Suspiria chega a ter compaixão pelo homem, deixa-o ir embora. Logo depois, faz uma visita em sua casa para apagar suas memórias. Não havia representação nenhuma, reflexos de uma tenra idade, apenas o real, pesado demais, até mesmo para aquele que tratava dos/as pacientes.

Assim é também o último movimento das cartografias processuais, pesado demais, incabível, interminável, *irrelembrável*, que não se racionaliza muito bem – mas que também não almeja a totalização. Tudo o que está escrito, parágrafo por parágrafo, foi modificado ao menos uma vez, por várias razões. Por vezes eu quis um texto mais

agressivo; por vezes quisemos textos mais explicativos; por vezes aprofundou-se em rigorosidade, mas também deixou-se levar por vontades de escrita. Sua apresentação final não é, claro, o ideal, pois não houve ideal de apresentação final. Apenas aproveitamentos – uma escrita aproveitadora, talvez, ou algo totalmente outro. Uma heterotopia, em certo sentido, visto que a escrita se configura como parte de um território. Por outro lado, uma *heterografia*, uma constituição coletiva onde se perde o autor e ganha-se a comentada potência de matilha. É por esse por vir que em vários momentos não me reconheço mais; deixarei como está. Em outros, eu sou eu. No entanto, o Eu não como um indivíduo que escreve, mas como processos de singularização que experimentam o aumento de seu limiar de força ao ler o texto escrito. O Eu como o *Pride* de Kendrick Lamar (2017), como a rejeição de Menestrel (Pineapple, 2016): "Eu não sou um MC, sou um pedido de desculpas, mãe". É por isso que eu não sou um autor, sou um entrecruzamento, um personagem, um santo – "eu escrevo e o santo desce/ permita-me que a prece seja breve como a seca/ seca esse solo fétido, fértil em gerar mentira/ me tira dessa terra, ela me suga igual vampira" (Pineapple, 2016).

É esse o exercício final, transmutação dos espirais. Este texto não almeja ser bom. Não pretende ser ruim. Disseram-me que meus escritos buscavam uma pretensa erudição. Penso o contrário: busco a obsolescência e as forças do esquecimento – somente assim poderemos abrir espaço para a diferença. Queríamos (ou ainda queremos), de fato, de forma mais simples, apostar. Inventar mapas. Profanar conceitos. Utilizá-los de maneiras possíveis, funcionais, para que nos ajudem a pensar (e a encarar) nossa realidade mais bosta, baixa, pueril. Despersonalizar. Consegui. Conseguimos. Em quase três anos, o quanto se movimenta a subjetividade escritora? Isso é o que mais amedronta.

Talvez tenha(m) pulado os primeiros movimentos, partiu(partiram) logo para o que interessa. Afinal, nem tudo importa em uma conversa. Aceitamos isso – parte de um esforço de despersonalização é pensar junto, admitir o pensamento do outro. Será que o cartógrafo se excedeu? Escreveu demais, revisei demais, perdeu-se em alguns momentos, não se sabe. Talvez não devêssemos ter quebrado o 'quarto lado' da tela/pdf ou da folha, falado com o/a leitor/a. Enfim, que esta tese possa compor com as referências de outros textos, seja no nome, sobrenome, ponto, grifo… ou, o que se almeja em segredo, como uma espiral que desterritorializa e reterritorializa novas forças. Eis o

formato poético do texto[68], descrito pela afirmação nietzschiana de Makalister (2023): “grato à sensação de ser quem eu sou/ filhos do acaso/ o vento nos leva a lugares mágicos”.

(01/08/2023)

(17/09/2023)

(02/12/2023)

(01/01/2024)

[68] Releitura de Xis: “Minha poética versão/ minha verdade/ mais apurada, sincera que Deus me deu/ até parece que foi sonho meu” (Xis, 2001).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. A. D. **As meninas de costas: análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

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

AMARELO MANGA. Direção: Cláudio Assis. Produção: Cláudio Assis, Marcello Ludwig Maia, Paulo Sacramento. Brasil. 2002. (103 min).

AMORIM, A. C. R. Diagramas para um currículo-vida. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.5. 2020.

ANDERSON, K. Why you need to read the horror masterpiece uzumaki. **Nerdist**. 11, set. 2019. Disponível em <https://nerdist.com/article/uzumaki-junji-ito-horror-why-you-should-read/>. Acesso em: 11/03/2023.

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: (Orgs.) MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 9ª edição. São Paulo, Cortez, 2006.

ARAÚJO, E. C. de. Boxe no capão. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP/USP, 2021. Volume 2.

AUGUSTO, C. N. E**ncontros 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. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BASTARDOS INGLÓRIOS. Direção: Quentin Tarantino. Produção: Lawrence Bender. Local: Estados Unidos/Alemanha. Produtora: A Band Apart, Studio Babelsberg. 2009. (153 min).

BELCHIOR. **A palo seco**. Gravadora: Movieplay: 1991a. (43:04).

BELCHIOR. **Apenas um rapaz latino americano**. Gravadora: Movieplay: 1991b. (43:04).

BELCHIOR. **Como nossos pais**. Gravadora: Movieplay: 1991c. (43:04).

BELCHIOR. **Galos, noites e quintais**. Gravadora: Movieplay: 1991d. (43:04).

BELCHIOR. **Mucuripe**. Gravadora: Movieplay: 1991e. (43:04).

BELCHIOR. **Na hora do almoço**. Gravadora: Movieplay: 1991f. (43:04).

BELCHIOR. **Não leve flores**. Gravadora: Movieplay: 1991g. (43:04).

BONETTO, P. X. R. A perspectiva cultural da Educação Física e a temática da saúde. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020.

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

BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítica da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2017.

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

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

BONETTO, P. X. R. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: alinhamento total. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 19. Abril de 2021.

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

BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G. Aleturgia do currículo cultural na Educação Física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, n. 1. 2021.

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

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. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
CAMUS, A. **O homem revoltado**. Tradução: Valerie Rumjanek. 3ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

CLUBE da luta. Direção: David Fincher. Estúdio de Dublagem: Herbert Richers. Direção de Dublagem: Élcio Romar. [S. l.]: 20th Century Studios, 1999. 1 arquivo avi (139 min.), son., color.

CORAZZA, S. M. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S. M. **Artistagens.** Filosofia da diferença em educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUCHÊ, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Baurú: EDUSC, 1999.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

DE SOUZA, A. C. C. Rodando com tampinhas: uma experiência sustentável e solidária. In: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2023. Volume 3.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DJONGA. **JUNHO DE 94**. Gravadora: Ceia. 2018. (39:33 min).

HUR, D. U. Cartografia das intensidades: pesquisa e método em esquizoanálise. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 46, p. 275-292 , JUL./SET. 2021.

EMICIDA. **Crisântemo**. Gravadora: Laboratório Fantasma. 2013a. (51:17 min).

ENTER THE VOID. Direção: Gaspar Noé. Local: França, Canadá, Itália, Alemanha. Produtora:Fidélité Films, Wild Bunch. 2009. (161 min).

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ESCUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoiética. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. p. 285-304, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FROID. **Debate sobre a indústria**. Gravadora: Novo Egito. 2017. (41:04).

FROID. **Peita de dar rolê**. Gravadora: Froid. 2019.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 07/02/2012.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do Currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2. 2002.

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

GIGLIO, S, S.; NUNES, M. L. F. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. **Pro-Posições**, Campinas, v.29, p.590-613, n.3, set./dez. 2018.

GLOVER, D. **This is America**. Gravadora: RCA. 2018. (3:45).

GONÇALVES, N. Tematizando as lutas dos desenhos animados: Uma leitura critica através da abordagem cultural. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires. n. 147, Agosto de 2010, Buenos Aires, 2010.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3ª ed. São Paulo: editora brasiliense, 1987.

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

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt, revisão de Suely Rolnik. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

GUATTARI, F. Ritornelos e afetos existenciais. **GIS - Gesto, imagem e som**. São Paulo, v. 4, n.1, p. 383-397, Out. 2019.

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

HALL, S. Significação representação, Ideologia: Althusser e os debates pos-estruturalistas. In: HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2003.

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

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

HEREDITÁRIO. Direção: Ari Aster. Local: EUA. 2018. (127 min).

IRREVERSÍVEL. Direção: Gaspar Noé. Local: França. 2002. (99 min).

KAFKA, F. **O processo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

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

KENDRICK LAMAR. **PRIDE**. Gravadora: Aftermath/Interscope (Top Dawg Entertainment). 2017. (55 min).

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LARANJA MECÂNICA. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick. Local: Reino Unido/Estados Unidos. Produtora: Polaris Productions, Hawk Films. 1971. (136 min).

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.

LINS, D. Mangues School ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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

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

LOVE. Direção: Gaspar Noé. Local: França. 2016. (135 min).

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. 11 (32). Agosto, 2006.

MACEDO, E. E. **Educação Física numa perspectiva cultural:** análise de uma experiência em creche. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade e Educação, São Paulo, 2010.

MAKALISTER. **Filhos**. Gravadora: Almanak. 2023.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e ‘’mente’’:** bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MENESTREL; SANT. **Sicário**. Gravadora: Heart & Beat Entertainment, LLC. (32:42 min).

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 9ª edição. São Paulo, Cortez, 2006.

MR. ROBOT. Direção: Sam Esmail. Local: EUA. 2015. (44-46 min).

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

NASCIMENTO, A. S. "Vai se tratar garota": tematizando as dancinhas do TikTok. In: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2023. Volume 3.

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.

NAÇÃO ZUMBI. **Bossa Nostra**. Gravadora: DeckDisc: 2007. (46 min).

NASCIMENTO, M. **Maria Maria**. Gravadora: EMI Brazil: 1978. (64:22 min).

NEGRI, A.; GUATTARI, F. **As verdades nômades**: por novos espaços de liberdade. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017.

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

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Educação Física, v.1, n.1, p.118-140, ago. 2009.

NEIRA, M. G. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 79-89, jul/dez, 2009.

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

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**. Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795. dez. 2010.

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

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física e a Síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Revista Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 33, p. 51-71, ene-jul, 2014.

NEIRA, M. G. Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 05, n. 02, p. 233-254, jul/dez, 2015.

NEIRA, M. G. “Artistando” o currículo cultural da Educação Física. **Revista Corpoconsciência**. Cuiabá, v. 20, n. 01, p. 80-93, jan./abr. 2016a.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016b.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JUNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de.; A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Monstros ou heróis?** Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte, 2016.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 40(3):215-223. 2018.

NEIRA, M. G. (Org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP/USP, 2020. Volume 1.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020.

NEIRA, M. G. (Org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP/USP, 2021. Volume 2.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e40779, 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 98-123.

NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2023. Volume 3.

NEIRA, M. G. Traduções da teoria curricular cultural da Educação Física no contexto da prática. **Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte – Soberania Popular no Brasil e na América Latina:** Redirecionando as forças democráticas nas águas do Dragão do Mar. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023.

NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464- 480, maio/ago. 2017.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física.** 2011. 287 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

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

NUNES, M. L . F.; BOSCARIOL, M. C. O currículo da educação física e a dispersão de seus discursos pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e09993, 2023.

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

O HOMEM QUE COPIAVA. Direção: Jorge Furtado. Local: Brasil. 2003. (123 min).

O SENHOR DAS MOSCAS. Direção: Harry Hook. Produtora: Castle Rock Entertainment, Nelson Entertainment. Local: EUA. 1990. (90 min).

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. A etnografia pós-crítica como modo de investigar a Educação Física cultural. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-17, 2021.

OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e198117, 2019.

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

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

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

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

PINEAPPLE. **Poetas no topo**. Gravadora: Brainstorm Estúdio. 2016.

RACIONAIS MC'S. **Capítulo 4, Versículo 3**. Gravadora: Cosa Nostra. 1997. (71 min).

RAP TV. DISSECAÇÃO / YUNG BUDA EXPLICA "AUTUMN RING MINI". YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uPbiY--W7HI>. Acesso em: 27/12/2023.

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

ROLNIK, Suely Rolnik. Entrevista Completa. Entrevista concedida a Paula Sibilia. **Narciso no Espelho do Século XXI**: diálogos entre Psicanálise, as Ciências Sociais e a Comunicação. Rio de Janeiro, Buenos Aires, 2017. 1 vídeo (88 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GjsRiQB_5DY. Acesso em: 27 dez. 2023.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades:** o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

SESI-SP. **Proposta curricular de educação física SESI-SP**: ensino fundamental ao ensino médio / SESI-SP. São Paulo: Sesi-SP editora, 2013.

SESI-SP. **Orientações didáticas do Movimento do aprender:** Educação Física, ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018.

SESI-SP. **Orientações didáticas do Movimento do aprender**. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2020.

SILVA, F. M. C.; NUNES, M. L. F. O niilismo em perspectiva: olhares, implicações e possibilidades sobre as teorias da Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e5571064, 2023.

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

SILVA,T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze. **Educação e Realidade**. 27(2): 47:57. Jul./Dez. 2002.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L.; TAFFAREL C.; BRACHT, V.; CARVAJAL, E.. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SUSPIRIA. Direção: Luca Guadagnino. Local: EUA, Itália. 2018. (152 min).

TORRES, A. C.; QUARESMA, F. N.; SANTOS JÚNIOR, F. N. Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros. EMEF Maria Rita Braga. São Paulo, SP, 2019.

TORRES, A. C.; QUARESMA, F. N.; SANTOS JÚNIOR, F. N. Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros. In: (ORG.) NEIRA, M. G. **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo, FEUSP, 2020.

VALTER, B. A Criança Que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n 2, 1986.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor:** possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

XIS. **Sonho meu**. Gravadora: Manos da música. 2001. (59:30 min).