



GUILHERME MARINO ZANINI

NARRATIVAS DO CURRÍCULO CULTURAL: ALETURGIA E ARTISTAGEM

Campinas, Dezembro de 2021

GUILHERME MARINO ZANINI

NARRATIVAS DO CURRÍCULO CULTURAL: ALETURGIA E ARTISTAGEM

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Graduação da Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual
de Campinas para obtenção do título de
Licenciado em Educação Física.

Orientador: Mário Luiz Ferrari Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA MONOGRAFIA APRESENTADA PELO ALUNO
GUILHERME MARINO ZANINI, E ORIENTADO
PELO PROF. DR. MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES.

Campinas

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

Za16n Zanini, Guilherme Marino, 1999-
Narrativas do currículo cultural : aleturgia e artistagem / Guilherme Marino
Zanini. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Mário Luiz Ferrari Nunes.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Currículo Cultural. 2. Educação Física. 3. Governo. I. Nunes, Mário Luiz
Ferrari. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.
III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Narratives of the cultural curriculum: alleturgy and acting

Palavras-chave em inglês:

Cultural Curriculum

Physical Education

Government

Titulação: Licenciado

Banca examinadora:

Clayton Cesar de Oliveira Borges

Pedro Xavier Russo Bonetto

Data de entrega do trabalho definitivo: 09-12-2021

Resumo

Frente à hegemonia da racionalidade política neoliberal nos modos de organização social e formas de pensar a vida, o Currículo Cultural da Educação Física emerge como possibilidade de resistência às atuais práticas homogeneizantes que marcam as dinâmicas educacionais e sociais, afirmando a heterogeneidade com a qual nos deparamos diariamente como condição de existência. A presente pesquisa toma como objeto de estudo os enunciados expostos nos relatos de experiência narrados por professores e professoras acerca de suas aulas pautadas no Currículo Cultural, que se encontram divulgados na internet, a fim de situar seus regimes ou governos de narratividade e, em certa medida, extrapolar seus limites. Para tanto, usaremos operadores metodológicos e conceituais pautados na perspectiva arqueológica de análise das relações estabelecidas por práticas discursivas, que produzem as condições de emergência dos enunciados e discursos pedagógicos, que engendram essa forma de organização curricular no campo da Educação Física.

Palavras-chave: Currículo Cultural; Educação Física; Governo

ABSTRACT

Faced with the hegemony of neoliberal political rationality in the ways of social organization and ways of thinking about life, the Cultural Curriculum of Physical Education emerges as a possibility of resistance to the current homogenizing practices that mark educational and social dynamics, affirming the heterogeneity with which we are faced daily as a condition of existence. The present research takes as its object of study the statements exposed in the experience reports narrated by teachers about their classes based on the Cultural Curriculum, which are published on the internet, in order to identify their regimes or governments of narrativity and, in certain measure, extrapolate its limits. Therefore, we will use methodological and conceptual operators based on the archaeological perspective of analyzing the relationships established by discursive practices, which produce the conditions for the emergence of pedagogical statements and discourses, which engender this form of curriculum organization in the field of Physical Education.

Keywords: Cultural Curriculum; Physical Education; Government

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
EXPLORANDO O TERRITÓRIO METODOLÓGICO E CONCEITUAL	11
FERRAMENTAS	13
DELINEANDO A ANÁLISE DOS ENUNCIADOS	18
O CURRÍCULO CULTURAL DA EF	20
Princípios e encaminhamentos	23
DIZENDO A VERDADE SOBRE O CC - O ato de se relatar	28
ARTISTAGEM	34
CONTINUANDO AS ANÁLISES - Adentrando aos encaminhamentos do CC	42
Sobre o mapeamento	42
Sobre a vivência	45
Sobre a ampliação, leitura das práticas corporais e o aprofundamento	53
Sobre a avaliação	56
Outros atravessamentos	61
SOBRE A CRIAÇÃO, ARTE E ÉTICA	66
CONSIDERAÇÕES	70
DIÁLOGOS	73
FONTES	78

INTRODUÇÃO

Emergente e hegemônico nos tempos atuais, o neoliberalismo¹ radicaliza os ideais liberais econômicos e impõe novas formas de governo dos sujeitos. Trata-se de uma racionalidade política, um sistema normativo, que opera em diversos âmbitos da vida, afirmando um modo de se conduzir voltado para interesses do mercado. Como resultado, culmina no aumento da desigualdade econômica instaurada nos tempos atuais. Afirma o empresariamento de “si” como única possibilidade para enfrentar a vida, frente às demandas e possibilidades colocadas pela cultura empresa. Operando com a lógica do capital financeiro e de uma economia política que produz o Estado sob a lógica da produtividade, essa racionalidade parece negar quaisquer barreiras relacionadas ao gênero, raça, condição social, e outras diferenças culturais, que seguem cada vez mais evidentes e em disputa, em um mundo globalizado e multicultural. De grande efeito social, suas marcas normalizantes e homogeneizadoras se agarram em discursos que apagam a potência da diferença, e a insere na norma, seja no plano econômico, ou das relações sociais, sujeitando tudo e a todos a uma vida capitalista. Nessa racionalidade, nada tende a escapar aos seus domínios.

Para o neoliberalismo a escola assume papel preponderante. Essa instituição, apesar de ser local de formação dos sujeitos atuantes na sociedade, é, de fato, ainda uma maquinaria do projeto moderno, com suas marcas liberais e devidas tecnologias disciplinares². Também se constitui pela efetividade do neoliberalismo, por meio da imposição de novos modos de viver a escola mediante formas sutis de dominação: pelo desejo, pelo sentir, enfim, pelos modos de governo de si e dos outros.

Na Educação Física (EF), essa racionalidade aparece de diferentes formas, tencionando a formação de sujeitos autocentrados, flutuantes frente às demandas do mercado, e que para a garantia de sua eficiência tenta impedir qualquer menção a uma vida solidária, democrática e justa ou, minimamente, busca ressignificar esses termos

¹ As ideias desenvolvidas sobre o Neoliberalismo, e em posterior, sua relação com a escola, estão referenciadas em Veiga-Neto (2000).

² É na obra “Vigiar e punir” que Foucault (1999) desenvolve a ideia acerca do poder disciplinar, como aquele operado nas instituições para controlar os corpos em determinado tempo e espaço, com vistas a tornar os sujeitos úteis, dóceis e obedientes.

conforme os interesses do capital. Um exemplo disso é a emergência do discurso da saúde e sua relação com as práticas corporais na escola (CÉSAR; DUARTE, 2009), muito recorrente nos currículos e programas da EF (NEIRA, 2006), assim como, a presença massiva dos discursos da saúde na formação inicial estar centrado no campo da ciências médicas e biológicas, o que lhes conferem uma visão instrumental de corpo e favorece a governamentalidade neoliberal. No mesmo tema, são raras as incursões na visão da saúde coletiva nesse momento formativo, que é fomentada também pelas ciências humanas, tendo em vista um projeto social mais solidário e um cuidado de si não utilitário (CÉSAR; DUARTE, 2009; BRACHT, 2013; CARVALHO, 2016; DESSBESELL; CABALLERO, 2016).

Nesse sentido, o processo normativo se faz com os corpos dos sujeitos, os deparando com um modelo ideal de saúde, com um corpo estético saudável, e a partir disso uma educação no sentido do autogoverno para a realização de atividades físicas, principalmente as denominadas “*fitness*” (como nas academias de ginástica). Os valores difundidos através dessa perspectiva vão ao encontro da formação de sujeitos responsáveis pelas suas escolhas e técnicas utilitárias do cuidado de si, a fim de se alcançar um corpo pleno, saudável, para atuar a partir das demandas do mercado e fixar uma cultura - a cultura empresa. Deixa-se de lado as diferenças culturais e formas de conduzir que estão em embate no ambiente escolar, e as unifica em discursos que visam apagar essas diferenças diante da valorização do “faça você mesmo”.

Incomodados³ com as inconsistências e efeitos gerados pelo projeto moderno da sociedade, e seus atravessamentos em se pensar e produzir a educação, além das marcas neoliberais da contemporaneidade que também operam o ambiente escolar, nos inclinamos a construir esta pesquisa como uma possibilidade para enfrentar as intempéries colocadas nestes tempos, afeitando-nos por outras formas de conduzir a vida. Nos atrevemos, no entanto, a contribuir com uma educação preocupada com as

³ Foucault estabelece na sua obra “A Arqueologia do Saber” um deslocamento do “autor”, o situando não como um autor em si, responsável e origem daquilo que ele fala, pois há um campo de coexistência, há já-ditos em que o autor irá repousar para proferir algo, há uma exterioridade que localiza o autor e sua fala, uma posição discursiva e enunciativa que ele ocupa. Tornando-o sujeito de um determinado discurso, povoado por outras vozes, justo, portanto, a posição aqui tomada ao referir a escrita dessa pesquisa na primeira pessoa do plural, assumindo que tal escrita é erigida sempre por uma subjetividade plural e fragmentada.

culturas, diferenças e as resistências traçadas no âmbito escolar: uma educação aberta à diferença.

O diagnóstico assim entendido não estabelece a autenticação de nossa identidade pelo jogo das distinções. Ele estabelece que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras (FOUCAULT, 1986, p. 149).

Por diferença, estabelecemos com Foucault, o seu estatuto de descontinuidade e produção, pois está no limite da identificação, do assujeitamento, da subjetivação, é fragmentada e plural, não fecha em si a significação das coisas, caminha pelas bandas do estranho, do esquizofrênico, rompendo generalizações, universalismos e transcendências.

Com a base epistemológica e didático-metodológica do Currículo Cultural (CC) da EF, pretendemos localizar sua intenção em produzir experiências estéticas e de afirmação da vida⁴, o situando como possibilidade, com práticas e discussões de uma EF inserida no âmbito da cultura e, portanto, da linguagem, em que mobiliza discursos, saberes e poderes, constituindo subjetividades e condutas ao ser negociado na escola, seja nas aulas ou na estrutura institucional maior.

Sendo assim, partiremos para a análise das práticas discursivas dos docentes que produzem o CC no espaço escolar, ambiente esse que se constitui como fronteira cultural (MACEDO, 2006) e captura o bojo de diferentes culturas, logo, diferentes discursos e formas de regulação, sujeitos, modos de se pensar a educação e a vida. Para tanto, nos pautaremos na perspectiva arqueológica da obra de Michel Foucault descrita no trabalho, “A arqueologia do Saber”, no limite do âmbito discursivo de constituição pedagógica do CC, relevante ao levantar as condições de aparecimento e procedência desses discursos, nos quais se atravessam aspectos de saber-poder que remetem aos campos de saberes pedagógicos ou às formações discursivas que se

⁴ O termo vida presente no texto é enunciado de modo filosófico-político em detrimento do aspecto médico-sanitário como é comumente tratado na Educação Física (NEIRA; NUNES, 2021a).

enunciam e aos feixes de poder atuantes, constituindo locais de assujeitamento e, também de recusa, que conduziram as práticas pedagógicas e o relatar docente.

Para cumprir com o exposto, teremos um capítulo exploratório inicial, localizando o território metodológico e adiante um aprofundamento das ferramentas debruçadas para a realização da pesquisa, onde já iremos compor relações com o objeto de estudo. Não perderemos de vista, os pressupostos teóricos e metodológicos que constituem o CC, dedicando o próximo capítulo a isso. Após essa delimitação, adentraremos à discussão sobre o que permeou os olhares analíticos para os relatos, a saber, seu processo aletúrgico de divulgação e validação, além da sua relação com o conceito de artistagem, promovendo ao seu estatuto um compromisso com a diferença e sua potência transformadora. Sendo assim, houve a composição de um capítulo exclusivo para a delimitação do conceito de artistagem e sua relação com o CC, para vislumbrar tais movimentos nas narrativas analisadas. Por fim adentramos às análises, a qual se estrutura a partir de alguns encaminhamentos didático-metodológicos do CC, na tentativa de demonstrar suas amarras, suas condições de aparecimento, e identificar situações as quais acontecem aproximações com a didática-artista.

EXPLORANDO O TERRITÓRIO METODOLÓGICO E CONCEITUAL

Nos lançamos, nesta pesquisa, para uma análise ancorada nos pressupostos foucaultianos. Nessa via, assumimos deslocamentos, distanciamentos, outros locais e formas de entender a própria ideia recorrente ao método. Falamos sobre a ruptura com os ideais cartesianos: universalidade, fixidez, unitarismo - noções essas que levam a uma matriz moderna e iluminista de pensamento, num jogo constituído pela verdade das coisas e do próprio sujeito. O cartesianismo rompe com a ascese enquanto prática de si ontológica para o acesso à verdade de si e das coisas, em detrimento da evidência, daquilo que os procedimentos do método evidenciam, de sua verdade, o que difere de compreender o método de forma ampla/soft (VEIGA-NETO; LOPES, 2010)⁵ que assume a relação pesquisador-objeto, subjetividade e individualidade no processo da pesquisa. Saímos de um campo em que a ética, em sentido ontológico, é a mínima interferência do pesquisador, e partimos para uma ética que é exatamente a ascese, o cuidado de si em relação a pesquisa (FERREIRA NETO, 2008). Por isso, a escolha foucaultiana, que ao invés da busca pela definição última das verdades sobre isso ou aquilo, - delimitada pelo devir, pelas contingências e discontinuidades - pensa na produção dessas verdades, ao expô-las ao acontecimento e à experiência (VEIGA-NETO; LOPES, 2010). Afirmamos, com isso, que o caminho desta pesquisa se dará dessa forma, de um não a priori metodológico, pois busca o processo de constituição das verdades discursivas, no âmbito pedagógico, dos relatos de prática pautados no CC.

A obra de Foucault é analisada por diversos autores, a qual comumente a distribuem em três fases analíticas, - pode-se dizer metodológicas, no sentido soft do termo - a saber, a arqueologia, a genealogia e por fim, a ética. Descrevendo-as, breve e a grosso modo, a arqueologia como deslocamento inicial dos cânones científicos racionalistas, preocupa-se com os processos e regras históricas que permitem a

⁵ Na produção citada - Veiga-Neto e Lopes (2010), ao tratar da questão do método em Foucault - está a divisão do entendimento sobre a metodologia em duas vias, hard e soft, em que a primeira se configura em pressupostos racionalistas e cartesianos, e a outra como descrita adiante.

produção de um saber na dimensão do discurso: questiona o estatuto de sua verdade através do domínio discursivo e enunciativo, portanto, se mantém no território das práticas discursivas, assumindo configurações específicas que determinam o aparecimento de um discurso e dos saberes que mobilizam, em determinado tempo e espaço, o tomando como acontecimento.

Enfim, a arqueologia é uma descrição crítica. Ao mostrar as condições em que um saber se forma, procura evitar cair na ilusão de que a verdade é uma conquista humana. O que ela quer é fazer aparecer a verdade como um jogo de práticas discursivas (VANDRESEN, 2008, p. 35).

Já a genealogia, abre espaço para uma analítica centrada nas relações entre poder e saber, relação essa que se dá no e pelo discurso, se aproximando do território das práticas não-discursivas, quer entender como os discursos produzem condutas, como é tomado institucionalmente e em configurações de governo e políticas, tomando o poder na dimensão estratégica (de governo), de luta e embate discursivo. “O discurso opera desejos e poder, e é aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

Por fim, a fase ética, na qual o filósofo foca as análises nos processos de subjetivação, não abandonando as análises anteriores, mas as tomando para um campo ético de constituição do ser, dos processos de assujeitamento pelos discursos e pelo poder, está a falar de práticas de si, de liberdade, de cuidado, entre outras questões pertinentes à subjetividade.

FERRAMENTAS

Na presente pesquisa, o método proposto se ancora em pressupostos pautados na arqueologia, que pode ser observada na obra de Michel Foucault, principalmente no livro "A Arqueologia do Saber". Consiste em situar as regras de formação dos discursos, no caso, pedagógicos, que instauram o CC, e pôr em jogo suas relações e tensões, apontando os saberes e seus embates, de modo a questionar, desnaturalizar os signos e sentidos ali propostos, assumindo que este movimento não se faz totalmente visível ou óbvio, que não está a encontrar uma relação unívoca e fechada de sentidos sobre o que é dito e supostas verdades. É preciso aqui o esforço em interrogar a linguagem, os ditos e suas complexas relações com os discursos (FISCHER, 2001). Considerar, para tanto, o sistema de dispersão, ou as regras de formação de discursos é dar conta das rupturas, descontinuidades, marcas e procedimentos quase esquecidos⁶ que constituem o discurso, que o permitem acontecer.

Tem-se, para tanto, o discurso como elemento importante no processo de constituição das verdades, pois é no e pelo discurso que se dá essa produção, é nele que se dão as relações entre saberes e poder e que se expressa a vontade da verdade. Chamaremos de discurso "um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 1986, p.135), entendendo essa formação como um campo de coexistência de enunciados, que possuem relações entre si. Poderíamos dizer que o enunciado é a unidade discursiva, e o discurso, por sua vez, é esse mais amplo, que se constrói em diversos enunciados, mas ao mesmo tempo os permite, formam os objetos os quais se refere, se fala, é prática e é político (FOUCAULT, 1986). Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: "de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos" (FISCHER, 2001, p.198).

⁶ Aqui se expressa o discurso como vontade da verdade. Quando se produz algo como uma verdade, apaga-se os mecanismos e processos de sua constituição, que estão nas regras de formação desse discurso e nas práticas políticas que o validam, que o fazem verdadeiro. É preciso então tomar o discurso como essa vontade da verdade, desestabilizando seu dogma (FISCHER, 2001).

Elencado o enunciado como elemento central da análise, é preciso descrevê-lo, identificá-lo. São como manifestações que mobilizam saberes, exprime uma relação de *exterioridade* com esses, expõem as complexas condições de sua existência, suas regras de aparecimento, de emergência, ruptura; aparece como “possibilidade”, é *raro*. Está no limite daquilo que não foi dito. Em meio às formulações possíveis, assume uma posição singular, lugar de assujeitamento; e é *cumulativo*, está em relação com outros já-ditos, possui uma memória, tendo que em meio à enunciados dispersos há certa transversalidade que nos apontará para uma formação discursiva, que nos remeterá a um campo de saber, no caso pedagógico e relativo ao CC, e como ele se dá em determinado tempo e espaço, e que está sempre em transformação, pois ao mesmo tempo que se fala, que se enuncia, é também falado, negociando formas de existir com aquilo que povoa⁷ o enunciado, que o marca, e não o deixa ser neutro e independente. Sendo assim, é possível entender a organização de um conjunto de enunciados distintos por estarem numa mesma formação discursiva e então caminhar para escançar suas complexas relações, afirmando sua positividade⁸ enunciativa (FOUCAULT, 1986).

Ainda sobre o enunciado, Foucault (1986) estabelece domínios específicos para sua análise, apontando para a *função enunciativa* que delimita o campo de coexistência entre os enunciados, a saber, a) um *referencial*: regras e condições de existência dos enunciados e das relações que esses estabelecem entre si, remete ao campo de emergência que se compõe um conjunto de forças e que visa a atribuição de sentido e a fixação da verdade das coisas e seres, identificando-os. b) Uma *função de sujeito*: posições de sujeitos possíveis, que funcionam como espaços enunciativos, regulados pelas regras que compõem o local do discurso. c) Um *campo associado*: caráter político do enunciado, pois se relaciona e coexiste com outras formações, seja

⁷ Em Fischer (2001) se utiliza o termo “povoar” o enunciado, ao falar sobre a relação de negociação que um enunciado estabelece com outros anteriores à ele. Há um “povoamento” do enunciado em que esse é marcado pelas diversas formulações que se dão na sua formação discursiva.

⁸ Podemos agrupar essas características e delimitações feitas sobre o enunciado - raridade, exterioridade e acúmulo - em um conceito utilizado pelo filósofo francês, - em sua obra “A arqueologia do Saber” - a saber, positividade. Considera-se, ao analisar enunciados, a sua positividade, estabelecendo seu estatuto de produção e emergência.

se aproximando, distanciando, negando ou se esquivando, se inscreve em um acúmulo de outros enunciados e discursos, surge como possibilidade quando o conjunto de forças o fazem emergir no campo das relações que estabelece, validando-o - movimento de negociação, embates de sentidos, e por isso o caráter político. d) Por fim, uma condição de *materialidade*: emerge em uma materialidade que também compõe o enunciado, sendo como sua forma de expressão, seus meios de emergência, pois não se enuncia de qualquer forma em qualquer lugar.

Vamos a um exemplo para vislumbrar melhor a noção da função enunciativa: os discursos que compõem os Jogos Olímpicos presentes nos programas esportivos. Ao falar sobre o esporte (referencial), enunciados como “superação”, “força de vontade”, “dar o melhor de si” aparecem localizando seu discurso, que possui grande relação com a ordem capitalista (campo associado) por exemplo, afinal, o esporte tal qual o compreendemos é construído de valores modernos burgueses, portanto instaurado em ordens discursivas que se confluem com tal forma de organização social, voltado à ideia de igualdade de condições, mérito, eficiência, cientificidade, burocracia etc. Nessa esteira, quando algum time está perdendo, os discursos apoiados são o de “superação”, quando está a ganhar os discursos são o de “concentração”, ao analisar o jogo e a prática esportiva os discursos são “técnicos-instrumentais”, demonstrando o campo de coexistência discursiva que instaura a ordem de fala, de narrativa. Os comentários que surgem também são de modos específicos, narradores, comentaristas, torcedores, dirigentes, técnicos, jogadores, todos estão na ordem discursiva do esporte, mas se colocam em diferentes locais no discurso e no jogo das relações de poder, tendo mais ou menos validade ao falar sobre determinados assuntos (posições de sujeito). Além disso, não falam de qualquer forma, sendo então regulados também pela função de sujeito que ocupam, que produz um portar-se específico - a linguagem para se narrar um jogo não é a mesma para comentar, ou para torcer, enfim, materialidades distintas.

Ao tomar contato com práticas discursivas estamos, portanto, lidando com a função do enunciado. Delineando essas noções, na medida da análise de sua função, abrimos para a questão: de que forma os enunciados estão servindo ao discurso?

Estabelece-se suas estratégias, regulações e intenções, sem a pretensão de elencar binariamente ao que de fato deve servir ou ao que não deve, mas situá-lo em sua contingência.

Tomando como análise as práticas discursivas⁹ docentes, especificamente as pedagógicas do CC, iremos expor as relações que se dão nesses discursos, negando a ideia de somente expressão de uma crença. Aquilo que se expressa, por exemplo como um ato de fala, está imbricado em regimes de verdade, situa um discurso e sua formação, que remete aos saberes mobilizados em sua ruptura, remete à arqueologia discursiva.

De outra forma, o movimento que farei será a indagação das práticas discursivas dos sujeitos docentes do CC, não os assumindo como fonte primária dessas práticas, mas construto delas. “O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece” (DÍAZ, 1998, p. 15).

Sendo assim, não há sujeitos docentes fora dos discursos, e essa noção é importante considerar nessa análise, pois o que se busca, em suma, é situar o sujeito pedagógico do CC, o que quer dizer: localizar posições subjetivas nos discursos pedagógicos, território de auto-invenção e invenção do CC - considerando para tal, as noções de positividade e função enunciativa, formação e regularidade discursiva - que se dão em processos e relações discursivas variadas, históricas, sociais e culturais.

Para essa análise, teremos como material empírico os relatos de experiência sobre práticas pedagógicas do CC, que se encontram no site www.gpef.fe.usp.br¹⁰. Com isso, a base das investigações será em conjunto com o aporte teórico e didático desse currículo, que permitirá analisar potencialidades (ou não) dos discursos pedagógicos empregados ao constituí-lo em aulas, frente ao que se propõe como possibilidade.

⁹ Considerando que nos constituímos em meio às formações discursivas, estamos imersos, também, em práticas discursivas, que funcionam como um expressar-se em meio às regulamentações, às regras do discurso. Tratam-se, como colocamos anteriormente, de locais de assujeitamento, posições subjetivas reguladas.

¹⁰ GPEF (Grupo de pesquisas de Educação Física Escolar).

Os relatos analisados são os da última publicação feita pelo GPEF, “Escrevivências da Educação Física Cultural”¹¹, publicado em 2020 no site mencionado - assumindo-a mais relevante discursivamente por conter relatos produzidos em um contexto de discussões e produções mais recentes sobre o CC, em seu viés epistemológico e, também, pedagógico. No total, contabiliza 15 relatos, os quais analisamos na busca dos enunciados ali postos, nos atentando aos discursos pedagógicos que permeiam as aulas e criam, formam o CC em determinado espaço e tempo, colocando em jogo suas complexas relações.

¹¹ NEIRA, M. G. (Org.) Escrevivências da Educação Física cultural. São Paulo: FEUSP/USP, 2020.

DELINEANDO A ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

Gostaríamos, agora, de elencar um esboço que apoiará a análise sobre os enunciados presentes nos relatos selecionados. O olhar caminha, no entanto, para sua *função enunciativa*, explicitada anteriormente. Caminhamos, assim, para os elementos do contexto de produção dos relatos de prática, a sua *materialidade* enunciativa. “Tais materiais são aqui entendidos como lócus de circulação e validação da pedagogia em questão, imprimindo materialidade ao arquivo em análise” (BORGES, 2019, p. 38).

Verifica-se que os relatos da publicação “Escrevivências da Educação Física cultural” são produzidos por professores de Educação Física próximos das discussões sobre o CC, discussões essas que são realizadas no grupo de estudo GPEF, ancorados, portanto, nas bases didáticas e epistemológicas desse currículo, e que também participam ativamente de seu processo de constituição. A publicação elegida está em formato de *ebook*, tendo como organizador o professor Marcos Garcia Neira, coordenador do GPEF, estudioso de currículos e responsável pelas primeiras publicações sobre o CC, junto ao professor Mário Luiz Ferrari Nunes (orientador dessa pesquisa). O termo “Escrevivências” como título, já nos demonstra uma posição de sujeito, tramas que a mobiliza. O conceito se dá inspirado em sua aparição em uma produção de Conceição Evaristo, “escritora, professora e participante ativa do movimento feminista e de valorização da cultura negra, cuja obra ficcional promove um mergulho no universo marginal que a sociedade finge não ver” (NEIRA, 2020, p. 6). Com isso, demonstra a valorização e direito em trazer à tona narrativas subjetivas, marginais, afirmação da diferença, tomando os relatos como uma possibilidade nesse sentido, narrativas que possibilitam professoras e professores tecer suas histórias cotidianas, assim, afirmando-as.

Sobre o *campo associado*, limitam-se os saberes pedagógicos, identificados nos e pelos discursos, e que segundo Lopes e Macedo (2011) situam-se em duas dimensões, a institucional e a regulativa, respectivamente, inferem sobre a instituição escolar, competências e seus aspectos técnicos, e sobre a conduta dos sujeitos, moralmente, sugerindo identidades. Portanto, o discurso pedagógico age como “[...]”

um princípio de regulação sobre a reprodução do discurso” (DÍAZ, 1998, p. 21) - do discurso biológico, histórico, das ciências sociais, da economia, da psicologia, entre outros.

A *função de sujeito* configura-se nos espaços discursivos do sujeito pedagógico, nos quais estão, alunos e seus responsáveis, gestão escolar, empresários, corpo docente, dentre tantos outros. Dá-se a atenção, na análise proposta, ao último citado, pois o sujeito pedagógico desta pesquisa, são os docentes, especificamente os apoiados no CC e que escrevem relatos para publicação no site do GPEF.

Logo, o *referencial enunciativo* estará nos enunciados dos relatos de prática, que serão analisados, e indicarão suas relações, nos situarão acerca de suas condições de emergência, em quais saberes se apoiam, em quais formações discursivas, em quais efeitos de verdade.

Está aqui, desenhada e iniciada a empreitada da análise dos relatos. Como o caminho trilhado pretende fazer uma análise sobre o CC, é coerente situá-lo, didático e epistemologicamente, mesmo que de forma breve, para possuímos insumos ao olhar os relatos e estabelecer seu estatuto enunciativo, portanto de acontecimento.

O CURRÍCULO CULTURAL DA EF

Nos deparamos, no campo da EF com uma certa divergência entre a prática pedagógica e o campo epistemológico em que ela se encontra no tocante ao campo da Educação: a EF, desde os anos 1990 se insere na área de códigos e linguagens. Como coloca Nunes (2016a), o que se vê são professores afirmando em seus objetivos a noção de cultura corporal e a EF na área de códigos e linguagens, porém distanciam-se dessa posição na prática pedagógica, se alinhando com perspectivas psicossociais, assimilando como objeto da área a aptidão físico-esportiva ou o movimento humano, cujos pressupostos facilitam a articulação das práticas escolares à traços da racionalidade neoliberal, tomado neste estudo como arte de governo das populações.

Vale ressaltar a aproximação da EF com as ciências humanas na década de 1980/90 (BRACHT, 1999), impulsionada pelas pedagogias progressistas, tanto as críticas (crítico-emancipatória e crítico-superadora) como as de fundamentos biopsicossociais (psicomotricidade e desenvolvimentista). Desvinculou-se, naquele momento, o objeto da EF das perspectivas esportivistas pautadas nas ciências biológicas e em visões mecanicistas de corpo e movimento em que se visava a aquisição e a melhoria da aptidão físico-esportiva. Ao se apoiar nas ciências humanas e sociais, as aulas da EF possibilitaram tanto uma perspectiva inclusiva de sujeitos outrora alijados por práticas seletivas, quanto um olhar crítico para a sociedade. Nesse movimento, a EF foi inserida na área de códigos e linguagens, porquanto a ênfase nos aspectos expressivos das práticas corporais.

Dessa forma, nos aproximamos à ideia de currículo presente nas obras de Macedo (2006) e Veiga-Neto (2002). Os autores tomam o currículo como espaço de hibridismos culturais, devido às dinâmicas da pós-modernidade, como a globalização. Elencam que nos tempos atuais, o currículo vem sofrendo atravessamentos pela racionalidade neoliberal, marcada pela homogeneização, exclusão, concorrência e desigualdade, dando ao conhecimento o estatuto de mercadoria. Mas, que, ao mesmo tempo, por ser um território discursivo e de embates, torna-se local de resistência, no qual a diferença se torna potente para pensar a transformação de suas dinâmicas e

formas. Nesse viés, o CC assume a cultura como potência, e como explicitado em Neira e Nunes (2009), nutre-se das teorias críticas mencionadas, mas vai além, questionando seus limites. Pautado nas teorias pós-críticas, volta-se para os embates culturais, múltiplos e que se dão em fronteiras em que as diferenças culturais tomam evidência, questionam a identidade, a fixidez e, com isso, afirmam a diferença tanto como impossibilidade de captura do ser como potência de forma de vida. O que interessa são as condições que produzem o sujeito e o conhecimento. Pensar a diferença no CC é pensar sua afirmação, as possibilidades de resistência e transgressão¹² a partir dela, e por fim sua efetivação a partir de práticas corporais vivenciadas, problematizadas e ressignificadas através da leitura e escrita dos códigos¹³ que as gestualidades enunciam.

Nesse bojo, a linguagem toma centralidade com sua função produtora de sentidos, mantendo íntima relação com a questão da verdade e da diferença, a partir das contribuições do movimento filosófico pós-estruturalista¹⁴. Sendo assim, todos estamos envolvidos em práticas de significação, tentando delimitar o sentido das coisas, dos significantes, em movimento contínuo de produção e interpretação de códigos, que arbitrariamente, imbricados em relações de poder assimétricas, vão constituindo as representações¹⁵, e, portanto, aquilo que é a identidade, e aquilo que a ameaça: a diferença.

¹² Transgredir é usado no sentido de ir além dos limites normatizados, acessar através da diferença outros lugares, sentidos, modos de ser e sentir. “[...] o papel da transgressão é descobrir as brechas nas malhas do poder, conhecê-las para nos afastar da imposição das identidades e nos tornar algo diferente do estabelecido. Afinal, como já sabemos, a identidade das coisas é uma criação da história e parte da influência que nos atinge” (NUNES, 2016b, p. 54).

¹³ Códigos de comunicação biológicos, cinéticos, sociais e culturais, estão descritos em Nunes (2016a).

¹⁴ Do dicionário: conjunto de investigações filosóficas contemporâneas (especialmente as produzidas por autores como Foucault [1926-1984] e Derrida [1930-2004] que, negando ou transformando os princípios teóricos do estruturalismo, além da forte influência de Nietzsche [1844-1900], propõem um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade (essência), objetividade e razão.

¹⁵ A partir da posição pós-estruturalista de Hall (2016), a representação nega seu aspecto idealista platônico-cartesiano-kantiano para se afirmar como prática discursiva e não discursiva com vistas à fixação da identidade.

Seguindo essa ideia, o CC toma como objeto de estudo a cultura corporal. Tida como representação em uma perspectiva de disputa pelo significado, no qual as práticas corporais (danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras) produzem e comunicam significações. A cultura corporal expressa-se pelo corpo-texto, passível de ser interpretado, produtor da realidade e em relação íntima com a cultura (NUNES, 2018). Corpo esse atravessado pela nossa subjetividade, pelos discursos¹⁶ que nos assujeitam, e nos tornam sujeitos múltiplos, fragmentados e descentrados.

Sendo assim, a cultura corporal é também arbitrária e construída pelas validações dos sujeitos de diferentes campos culturais. Cada cultura produz diferentes formas de conduta sobre o corpo e sobre as práticas corporais. O CC coloca em xeque suas representações, faz entender seus acontecimentos e efeitos para então tensioná-las, problematizá-las. Para tal empreitada, tematizam-se as práticas corporais, a fim de entender como essas se dão no processo discursivo e cultural da linguagem e, mediante sua condição de construção social, produzir outras formas de dizê-las, fazê-las, tanto acerca delas como a respeito de si mesmo em relação aos modos como as percebiam anteriormente.

Trata-se, segundo Neira e Nunes (2009), de oferecer à escola um sentido revolucionário, com oportunidades para que os seus sujeitos possam nomear suas próprias experiências e se afirmarem como agentes culturais, a fim de transformar o sentido de suas experiências por meio de uma análise crítica dos discursos sobre os quais elas são construídas, desconstruídas, negadas ou validadas.

Vejamos a relação artística que o CC estabelece com o processo pedagógico, no qual não se constrói como uma receita, como um método ou uma regra. Captura a descontinuidade e assume uma posição limítrofe com a transformação. “Diferentemente, no currículo cultural questionam-se os limites que produziram as normas e as curvas de normalidade para pensar na sua abertura, na sua transgressão” (NEIRA; NUNES, 2020, p. 29).

¹⁶ Trago a ideia de que as formas de conduta de si e do outro são frutos de produções discursivas, que se validam em determinados tempos e espaço, em relação complexa com vários outros acontecimentos (contexto que permite a enunciação e validação do discurso). O que se tem são práticas discursivas e não discursivas que regulam a conduta dos sujeitos, os assujeitando, os governando. Discorro mais sobre as práticas discursivas no método.

Gostaria de retomar aqui, com devido cuidado¹⁷ o que Neira e Nunes (2009) chamaram de *metáfora da capoeira*, como sendo o *modus operandi* do CC, traçando uma comparação de ambos no âmbito da plasticidade, da criação, resistência ao positivismo e outras formas de verificação.

No entanto, a prática pedagógica também não se constrói de qualquer maneira, não deriva do acaso. O CC apresenta alguns princípios ético-políticos e encaminhamentos didático-metodológicos elaborados para contribuir com o docente do CC articular sua prática pedagógica conforme as condições de existência da aula, dos alunos, do conhecimento em questão, enfim das relações de poder que se estabelecem na dinâmica da aula. Tratam-se de ferramentas que ao mesmo tempo não fixam modelos de trabalho e abrem a possibilidade para o devir-pedagógico, estabelecem o rigor necessário para a sua realização.

Dito isso, pretendemos recolocar nessa escrita, um dilema apresentado por outras pesquisas sobre o CC (BONETTO, 2016; GARDENAL, 2018), que, em suma, colocam em suspensão a dimensão da produção pedagógica do currículo em voga, no limite daquilo que o constitui, sua teorização (princípios e encaminhamento), e daquilo que pode vir a ser e produzir em seu viés artístico, a-moral, ético e capoeirístico. Retomaremos tal questão adiante, mas, antes, iremos situar seus moldes, para então nos jogarmos em seus abismos, abrindo e traçando olhares temporários para essa questão.

Princípios e encaminhamentos

Por um comprometimento com a diferença e o direito de vivenciar suas potencialidades, sua abertura e seu devir, se impulsiona a criação dos princípios ético-políticos do CC: articulação com PPP (Projeto Político Pedagógico), justiça curricular, ancoragem social dos saberes, evitar o daltonismo cultural, descolonização

¹⁷ O cuidado está em situar a capoeira nos tempos atuais, e sua forte expansão no âmbito do esporte moderno. Desde a criação da capoeira regional por Mestre Bimba, sob grandes influências positivistas, se atribui um caráter de rendimento e eficiência para os movimentos da prática, os metododizando de certa forma. Além disso, tem-se campeonatos e competições no âmbito regional ao mundial em alguns grupos de capoeira.

do currículo e afirmação da diferença. Esses estão preocupados em permitir formações coletivas entre docentes, instituição e discentes e, entre esses e a cultura (corporal) mais ampla, também em permitir possíveis situações de embate de sentidos e problematizações acerca das experiências pedagógicas, pôr em jogo as diversas identidades culturais que ali convivem e, portanto, dialogar sua diferença.

A articulação do currículo com o PPP da instituição faz jus às construções pedagógicas conjuntas (comunidade e escola) que se encontram nesse documento escolar e orienta as tematizações, já mencionadas e explicadas anteriormente. No que diz respeito às identidades culturais, menciono a preocupação em representá-las e oportunizá-las nas experiências escolares, tendo por estratégias para tal, o princípio de justiça curricular (NEIRA, NUNES, 2020), alertando para supostas priorizações de tematizações sobre outras e também em abranger as diversas representações e identidades dentro da prática tematizada; a descolonização do currículo, em que Neira e Nunes (2020) trazem como exemplo a priorização de brincadeiras e esportes euro-estadunidenses em outros currículos da EF e a intenção de desatar com essa perspectiva dando espaço para práticas e temas não hegemônicos; e por fim, a ancoragem social dos saberes, garantida, em partes, pelo mapeamento e que permite que os sentidos e as representações discentes veiculem e sejam abordadas em aulas, fatores que também influenciarão as tematizações e estão intimamente articulados com a ocorrência social da prática em estudo (NEIRA, NUNES, 2020).

Com ênfase também na questão da diferença, tem-se o princípio de evitar o daltonismo cultural, contra um olhar globalizante e homogêneo sob comportamentos e condutas, e aqui uma grande inclinação em assumir uma posição já mencionada, e que se torna até um princípio em termos do CC, a afirmação da diferença, sendo ela condição de existência e possibilidade para transgressão.

Trarei agora a quais bases de agir estes princípios estão atrelados, aqui nomeados encaminhamentos, pois referem-se às indicações e orientações, de certa forma abertas para criação sobre aquilo que se pode fazer no âmbito da prática pedagógica, negando novamente um estado de fixidez ou receita sob as condutas

docentes e discentes. São eles: Mapeamento, ampliação, leitura das práticas corporais, aprofundamento, vivência, ressignificação, registro e avaliação.

Quando recorremos a um mapa geográfico com intuito de nos localizar, certamente nos encontramos no espaço, reconhecemos o ambiente que estamos, podemos até levantar características físicas do local. Podemos também nos orientar, arriscando ir para algum lugar, e neste caso observamos diversas opções de caminho, com diferentes características, curvas, subidas e descidas, e entre diversas opções, uma escolha, um percurso. Além de situar-se no mapa, o CC está para sua produção, uma cartografia¹⁸ que visa inventar o território na medida que o descreve contingencialmente pelos acontecimentos que compõem tal cenário (NEIRA; NUNES, 2021a). A cartografia permite ao docente criar, fazer escolhas, produzir um caminho ético, aberto às mudanças do percurso, traçando linhas distintas e singulares que se conectam na figura do rizoma, representando a cultura, inventando-a, conexões que não cessam em si, linhas descontínuas as quais se produzem e são passíveis de um repouso para situar-se. Criação constante, mapeamento realizado não para governar territórios (corpo, prática corporal, aula, discentes, docentes, escola, bairro, etc.), mas para afirmar o inesperado que atravessa a imanência da vida, a qual vários cenários se hibridizam. Compromisso em traçar linhas outras, atenção às fugas, aos desvios, satisfazer-se com o acaso dos territórios inventados.

Ao entender de modo amplo a cultura local, corporal e as práticas corporais que os alunos acessam, tematiza-se. Tematizar (SANTOS; NEIRA, 2016) consiste em abordar as diversas representações que atravessam a prática corporal, possibilita aos/as alunos/as contato com outras perspectivas de mundo, no intuito de afirmar a diferença como potência e possibilidade, compreendendo que a identidade, tanto da prática corporal como a de seus representantes, não são uma essência, e portanto são fixadas provisoriamente, pelos próprios sujeitos, dentro de um campo de relações de poder. Dá-se início a um caminho, e adiante a preocupação em ler, vivenciar, ampliar e

¹⁸ A cartografia é, neste estudo, tomada como ferramenta de invenção de territórios, construção de mapas. “O mapeamento no CC é uma arte de produzir mapas, uma cartografia, entendida como ferramenta para escrever, pensar, ler e atuar no mundo; uma ferramenta que à medida que permite ao professor descrever o território, o inventa.” (NEIRA; NUNES, 2021a, p.12).

aprofundar a prática corporal selecionada e por consequência ressignificá-la. Ao vivenciar (NUNES *et al*, 2021) busca-se a imanência, longe de procedimentos mentalistas de conscientizar ou instrumentalizar o acontecimento, é desejado seu devir, forças que se cruzam e são potentes para acessar os afetos da ética, da desterritorialização, da diferença - dando o local devido ao corpo: o do agenciamento, das marcas e traços que o tornam ao mesmo tempo múltiplo e singular. Dando à vivência tal caráter, coloca-se em xeque seus afetos, caminha-se para sua problematização, para experiência de si, explicitada adiante. Ao ampliar, são colocados para leitura as diversas representações e discursos que há sobre a prática corporal, mostrando diferentes possibilidades de saber. Propõe-se a leitura para acesso aos diferentes códigos veiculados e constitutivos das práticas corporais. Ao aprofundar olharemos para as forças e condições sociais, culturais, históricas e políticas que a fizeram emergir, negando qualquer noção de fundamento - e que permitem que ela circule, exista e resista, localizando os discursos que a atravessam (NEIRA, NUNES, 2020). Com isso, temos por aprendizagem qualquer experiência problematizadora de si, “experiência” como aquilo que te toca, te atravessa e afeta (LARROSA, 2002); “problematizadora” no sentido já explicitado, e “de si” como um representar-se dentro da experiência problematizadora, entender-se e narrar-se de diferentes formas, podendo se engajar em práticas de liberdade, de transgressão e ressignificação.

Prosseguindo, consideramos que tudo que acontece nas aulas, comentários, discussões, tensões, sensações, enfim, todos aspectos decorrentes das experiências no CC são importantes para as decisões do(a) docente quanto ao caminho a seguir, pois são todas práticas discursivas e não-discursivas e revelam formas de governo, de poder e saber. Por isso, de grande importância é o encaminhamento de registro, de forma contínua, produzido tanto pelos(as) discentes quanto docentes, podendo ser realizados de diferentes formas e em diferentes aspectos da vivência da prática, inclui-se desde afetos, sentimentos, acontecimentos, até como ocorreu a vivência, sua organização, tipos de participação, enfim, são distintas e vastas as possibilidades.

Caminhamos então, à avaliação. Falando em termos do CC, já está claro sua posição em negar os princípios modernos neoliberais, de normalizar e fomentar

condutas em detrimento de outras, utilizando parâmetros, classificações e outros dispositivos com intuito de homogeneizar sujeitos. Sendo assim, a avaliação no CC não toma desse discurso, o compromisso - e cito novamente - é a afirmação da diferença, e aqui, como representá-la em termos avaliativos, sem o objetivo de classificar ou comparar sujeitos, os qualificando ou não em detrimento de uma norma. A avaliação no CC está a ser uma ação problematizadora das próprias experiências que as aulas tencionaram até então, oferecendo outros rumos, outras formas de se olhar e representar a prática pedagógica adiante.

Ao debruçarmos sobre esses aspectos, percebemos a preocupação e dedicação que o CC - apoiado nas teorias pós críticas - possui em se distanciar de modelos prescritivos, fixos e moralizantes, intentando produzir outros afetos àqueles hegemônicos e homogêneos, desnaturalizações, diálogo e afirmação da diferença. Pois bem, ao nos depararmos com os relatos selecionados para análise, a questão que se recolocou de modo evidente e fugaz, foi as semelhanças das estruturas dos relatos em alguns aspectos, permitindo uma leitura do CC enquanto uma receita, um modelo minimamente prescritivo, refletindo em moldes na escrita dos relatos. Sobre esse ponto de reflexão, e considerando que os relatos são produzidos a partir da escrita, traçaremos algumas considerações nesse âmbito, dialogando com Borges (2019) que se debruçou em demonstrar uma aleturgia na produção dos relatos, e com Bonetto (2016), que corrobora com o dilema apresentado, sobre as formas de governo produzidos pelos pressupostos do CC, seus regimes e sua intenção à arte.

DIZENDO A VERDADE SOBRE O CC - O ato de se relatar

Potencializado pelo encaminhamento didático de registro, a produção dos relatos de experiência no âmbito do CC, além do caráter publicitário e de afirmação do CC - que até se torna objeto de cursos, pesquisas e aulas de formação, por exemplo -, se constrói numa perspectiva de produção do currículo em questão, se tornando componente ativo na reflexão de seus pressupostos e da própria prática pedagógica decorrentemente engendrada, se esquivando então da noção de se relatar para apenas refletir sobre o que se faz e reconfigurando-se parte constituinte do próprio currículo que os apoia, impulsionando também sua produção (NEIRA, 2020). Escrever relatos, nesse sentido, se torna uma ferramenta de grande importância e relevância para docentes ancorados nessa perspectiva curricular, que se propõem à esse exercício pelo vínculo de se tornar parte ativa e constitutiva de sua produção. Uma escrita que se modificou ao longo do tempo, salientada pelos movimentos do próprio currículo e das demandas que visa atender.

Inicialmente os autores e autoras faziam questão de identificar os campos teóricos de inspiração, basicamente o multiculturalismo crítico e os estudos culturais, os princípios ético-políticos que os mobilizavam e, sobretudo, apontar as situações didáticas desenvolvidas (NEIRA, 2020, p. 13).

[...] nos relatos de experiência produzidos nos dois últimos anos, nota-se a ausência da menção aos campos teóricos, princípios e situações didáticas. Os autores e autoras passaram a adotar um estilo mais leve, narrativo, chegando em alguns casos, à produção de textos literários que primam pela estética (NEIRA, 2020, p. 13).

O que se percebe, em alguns relatos, é uma aproximação voltada para escrita artística, desvencilhando os olhares dos pressupostos teóricos e metodológicos

(princípios e encaminhamentos) e situações didáticas, em busca do olhar para outros lugares, afetos e práticas. Ora, se buscamos atravessamentos heterogêneos, fuga de forças normalizantes, prescritivas e até morais, pensemos na escrita enquanto uma possibilidade além de narrar a si e as coisas do mundo, pensemos nessa ferramenta para criação de si e do mundo. Ao escrever, nos lançamos para fora, para outras vozes constitutivas, tomados por forças superlativas que movimentam a subjetividade. Sendo assim, não escrevemos para se manter o mesmo, e nem para dizer o mesmo, justamente, o movimento que buscamos, é a elisão subjetiva, a rarefação e a dispersão do sujeito (AQUINO, 2011) na medida em que esse se lança ao devir da escrita, potencializando ir para outros locais, pensar outras coisas. Ao escrever, propõe-se um diálogo com a sua própria subjetividade, na via do cuidado e da ética de si, para se desviar de uma prática rígida e castradora da vida.

Nesse tocante, preferimos a ética à moral. Essa questão, é central nos escritos foucaultianos (KOHAN, 2007), tratando-se da proposta ética do cuidado de si enquanto um estilo de vida não-fascista, modos de se conduzir que escapam de forças totalizantes e unificadoras, fogem das hierarquizações indo de encontro às multiplicidades, aos devires que buscam se esquivar das verdades instauradas. Faz da vida, do pensamento e da escrita, um acontecimento não-fascista, pois é a favor da vida, de sua potência. Por outros caminhos se faz a moral, é exatamente a busca incessante por aquilo que nos submete, das forças que fazem-nos ser tiranos de nós mesmos, desejando aquilo que trava a vida, a estagna em linhas de dever, de verdades cristalizadas e transcendentais que congelam o transbordamento subjetivo. Nesse sentido, propomos para a escrita, uma dimensão a-moral, não-fascista, como já mencionado, e a questão que se coloca é: Qual a escrita elidida nos relatos de prática do CC? A quais governos, verdades estão engendrados os relatos? É possível a criação de subjetividades e pensamentos outros, desterritorializações, estranhamentos, traduções?

Como dissemos, esse não é um olhar recente sobre o CC, é sim algo que vem sendo comentado e tensionado em pesquisas anteriores a essa. Dialogando com Gardenal (2018) percebemos que há em suas observações gerais ao analisar os relatos

de prática uma preocupação em discorrer sobre o engessamento da estrutura das narrativas, assumindo que há um regime de narratividade nos relatos que engessam os modos de escrita sobre as práticas pedagógicas, privilegiando certas ações e acontecimentos em detrimento de outros. De forma instigante, nos leva a pensar se é possível a transformações desse regime, atentando-se para o distanciamento de um modelo de escrita instaurado como o mais válido, que se seleciona os acontecimentos e experiências tidos como mais relevantes ao narrar todo um percurso pedagógico. Segue algumas de suas elucubrações:

Provoco, aqui, portanto, a possibilidade de pensarmos: o que nos estaria escapando nos acontecimentos das aulas, dos alunos, de nós mesmos, ao nos assujeitarmos à esse regime de narratividade, à essa maneira comum de dizer sobre a prática? Que outras coisas poderiam ser possíveis enxergar, sentir, experimentar, se não tivéssemos que pensar e dizer sobre elas dessa maneira específica? Em que outros lugares nossa atenção poderia estar pousando? Que outras coisas poderiam estar sendo vividas? De que outras formas poderíamos começar a planejar as aulas para uma potencialização das experiências dos sujeitos? Seria possível suspender esse regime de narratividade? Será que a própria escrita dos relatos de experiência não seria um lugar interessante para começar a experimentar a diferença, a transgressão, e outras formas de se relacionar com os acontecimentos das aulas e de si para potencializar outras maneiras de planejar? Não pretendo responder a nenhuma dessas questões, mas levantá-las como ponto para reflexão, para um possível pouso da atenção de quem possa interessar, para manter em movimento o questionamento das práticas e uma possibilidade de exercitar o cuidado de si como docente (GARDENAL, 2018, p. 66).

Excitados por essas perguntas, justamente por borrar certezas e verdades de um modo de se fazer, narrar e relatar o CC, debruçaremos na medida desse encontro,

em possibilidades, problematizações que derivam dessas, potencializando a discussão, aceitando o convite para a reflexão colocado nesse excerto.

O que estamos provocando, em suma, são os moldes de governo do CC, pautados em sua teorização, que contingencialmente territorializam um modo de ser professor, de pensar a prática pedagógica e de relatá-la. De outra forma, dizemos sobre um regime de verdade que se instaura a partir de seus pressupostos, regime esse que se expõe nas formas de narrar a prática pedagógica, portanto, nos relatos analisados. Borges (2019) nos ajuda a compreender como se dá esse processo, dando atenção às formas sutis de governo elididas pelo currículo em questão, que produzem técnicas específicas do eu pedagógico (docente do CC). A tese que defende, é de que o ato de se relatar e registrar as práticas e experiências pedagógicas, se constitui apoiada em regimes aletúrgicos, portanto, de uma manifestação de verdade sobre o CC, e longe de se preocupar o quanto essas verdades são verdadeiras, se volta para quais são essas verdades e a sua produção enquanto verdade, portanto, de que forma tais enunciados empregados na produção dos relatos são tidos enquanto verdadeiros, alinhados e constitutivos do CC. O que quer dizer, é que os efeitos de poder e governo produzidos pelos pressupostos desse currículo se consolidam a partir do que se produz enquanto verdade sobre ele, que também demonstra uma verdade sobre o próprio sujeito que se instaura nos enunciados que faz emergir.

Pelo que vimos até aqui e deslocando as considerações de Foucault no que se refere à aleturgia para a esfera das ações pedagógicas, parece viável impetrar que, ao efetuar o registro do trabalho pedagógico, o sujeito docente do currículo cultural da Educação Física está anexado a procedimentos de manifestação da verdade, a uma técnica de enunciação do eu que propõe-se à constituição e à transformação da subjetividade (BORGES, 2019, p. 103).

Ainda, argumenta nesse sentido, que o sujeito que relata se coloca em ritual aletúrgico por três vias: sendo operador do CC, de seus princípios e encaminhamentos; testemunha/espectador, pois traz à tona o que os estudantes manifestam; e objeto do

próprio, pois reflete, registra, avalia sua prática, se configurando assim em uma aleturgia. Sustenta-se, dessa forma, certa moralidade alinhada à produção do sujeito na medida em que esse se compromete a relatar e a dizer a verdade do currículo em voga. Eis, o estatuto de acontecimento do CC, na medida em que engendra subjetividades, modos de se conduzir específicos a partir de formas de governo específicas, o currículo acontece, o que quer dizer, que se não obtivesse força em meio às verdades já instauradas, se não se estabelecesse enquanto um regime de verdade, se não propusesse identidades, talvez não estaríamos falando dele, discutindo suas produções e efeitos de poder. Atribui-se à sua aleturgia a sua própria existência, conferindo-lhe o estatuto de aceitação, afirmação e normação. O interessante, é que as formas de governo elididas nesse currículo, em certa medida, se propõe a um viés criativo, suscitando o trato com a diferença, com o devir, com a transgressão de si e das práticas que intenta. Bonetto (2016) nos ajuda a pensar sobre esse aspecto. Ao debruçar-se na análise da escrita-curriculo do CC, corrobora com questões próximas, discutindo o embate entre o “deixar-fazer” e o “fazer-como”, que se dá na relação desse currículo com o processo pedagógico. O que traz à tona, dialogando com Deleuze e Guattari¹⁹, é que seus procedimentos didáticos se sedimentam em linhas molares, mais duras nas práticas pedagógicas, enunciando uma certa fixidez desse modo de se fazer e produzir o currículo. Ainda, expõe que de diferente forma se dá a relação com os princípios ético-políticos, que se apresentam em linhas moleculares, mais flexíveis e pulverizadas, portanto se dão mais próximos à artistagem. Ponderando essas questões, entre outras que mobiliza em sua análise, assume que o CC se dá nessa trama, na qual se estabelece em linhas duras e mais flexíveis, não é nem um fazer-como, metódico, pois está em relação dialógica, de criação, atrelamento ao PPP, à cultura localizada, etc, mas, também, não é um deixar-fazer, pois ainda se territorializa, se identifica de modo provisório, se movendo timidamente para a artistagem e criação.

¹⁹ Em Bonetto (2016) é possível compreender as linhas de força como platôs de agenciamento pela verdade, identidade, governo das coisas e dos seres. As linhas molares (duras) são aqueles agenciamentos rígidos, difíceis de escapar, subverter ou transgredir. Já as linhas moleculares (flexíveis) possuem maior possibilidade de fugas, reorganizações, produção de outras condutas àquelas instauradas e pré-estabelecidas, e por fim as linhas de fuga, àquelas que não se agarram, não se territorializam e estão no fluxo do devir, linhas que passam despercebidas. Sem sentido, apenas afeto. Retomaremos essa questão adiante.

Pois bem, guiados por essas questões, trataremos, em suma, da relação entre Apolo, Dionísio e o CC (SILVA; NUNES, 2021)²⁰. Tensionaremos os regimes enunciativos presentes nos relatos selecionados, não os negando, mas compondo seus limites - marcas empregadas por Apolo -, e de que forma fomentam possibilidades outras, em sintonia com ações dionisiacas, tratadas a partir da ética e cuidado de si, coadunando assim com o devir-artístico que o CC explora e potencializa ainda que em passos acanhados - sobre isso, adentraremos logo adiante.

²⁰ Tal artigo visa a discussão do CC sobre a influência das duas divindades gregas mencionadas. Dionísio, evidenciado por suas características artísticas, excesso de prazeres da vida, de fuga do controle e do normal. E Apolo, caracterizado pelo controle/governo de suas ações, excesso de razão. Não retomaremos esses conceitos, mas escolhemos fazer um paralelo para quem aguçar a leitura.

ARTISTAGEM

Usamos diversas vezes nesse texto, termos como “criação”, “artista”, “devir-artístico”, “artistagem” e “tradução”, mas o que queremos dizer com isso? O intento nessa sessão será delimitar tal conceito, para podermos vislumbrar seu exercício nas narrativas analisadas posteriormente.

Partindo da ideia de “didática da tradução” presente em produções de Sandra Mara Corazza (2015; 2016) tem-se que o processo tradutório deve compor a prática pedagógica e portanto sua didática. Assume-se a tradução como forma de arte, de criação, movimento de manter a vida, manter sentidos em transformação, não os estagnando e fixando em vias de identidade e verdade, uma abertura para a diferença portanto. Convoca para tal empreitada processos de escritura e leitura (escreitura) como sendo o *modus operandi* da didática da tradução, objetivando-se tomar contato com o arquivo²¹ no processo de escreitura, que não está a ser um exercício de encontro dos sentidos últimos dos textos.

É, portanto, a dimensão do arquivo que permite saídas, produção de outras coisas, outros sentidos. Tal tarefa (tradução), quando empregada, coloca em cheque e em suspensão os modos de criação do mundo, não sendo um movimento do nada, mas que parte dos sentidos já postos, do seu arquivo, movimentando-se para a “transcrição”. Parte-se dos sentidos dos textos, da realidade, de modo a suspendê-la, potencializando a produção de novas escrituras e realidades. Tomar atitudes errantes, estranhar, mudar interesses, necessidades e parâmetros se tornam um caminho potente para tal didática, partir de vozes já pronunciadas para entoar outras, mais presentes, contingentes e imanentes. Assim, territorializa-se a artistagem, abrir conjuntos antes impossíveis (AQUINO *et al*, 2018).

No ruminar das ações pedagógicas, apanhamos o celular e a caixa de som, convidando estudantes do 1º e do 6º ano a performarem a

²¹ A ideia de arquivo retoma as condições de existência e funcionamento dos diversos saberes em determinadas ordens discursivas, que regulam e estrategicamente produzem modos de estar e atuar para os sujeitos, desvencilhando-se de essencialismos e linearidades (FOUCAULT, 1986).

ciranda conectada com o funk. “Nossa, a gente vai ficar com os pequenos?”. “Sim”. “Prof, a gente vai ficar com os grandes?”. “Sim”. O estranhamento foi grande, não por acaso, pois, com a justificativa de garantir a segurança, a normativa de separar os corpos em todos os momentos institucionalizados (entrada, saída, intervalos, atividades) é apresentada como condição vital (BONETTO, 2020, p. 45).

O trato novamente está com a diferença, e seu atributo de nada escapar daquilo que difere. O que encontramos são tentativas e processos de fixação da norma, da identidade, mas a diferença é sempre produtiva, ela que permite a produção de sentidos, e se estabelece nas relações como potência. O que implica que ao falar sobre vida artista, didática artista, devemos nos atentar aos agenciamentos que potencializam tal estética (produção de sentidos), o afeto, a des-subjetivação e a tradução. Notar as intensidades, as linhas que compõem tal relação, tal território de invenção de si e dos outros, e se jogar para experiência, pra vida outra, artistar.

A impulsão da artistagem está dada - “Como honrar a docência, na medida das esparsas chances de uma existência capaz de fazer frente ao monocórdio cogito pedagógico?” (AQUINO *et al*, 2018, p. 2) - Até aqui, tentamos delimitar tal existência docente. Agora o perigo está em “Como perspectivá-la poeticamente, mas sem mistificação?” (AQUINO *et al*, 2018, p. 2) - Tal questão/perigo não se coloca como nova frente aos debates concernentes ao CC. Por dialogar ideias como a “transgressão”, “afirmação da diferença”, “artistagem”, o que muito vem ao questionamento são as direções que objetivam tais procedimentos. Se o currículo está a produzir novos pensamentos, novas experiências, novos afetos, condutas e vidas, qualquer produção vale? Em suma, vale tudo no CC?. As mesmas questões vêm à tona, portanto, ao localizarmos a discussão em torno do conceito aqui debatido. Visa-se a artistagem para chegar a qualquer lugar que difere daquele de partida, qualquer tradução basta? Quando falamos de produzir outros modos de vida, qualquer vida serve? A mistificação colocada no excerto está então tensionada nessas perguntas. Sem a pretensão de

respondê-las, iremos adentrar ao seu território de discussão e embate, propor algumas leituras sobre o problema²².

Ao tomarmos a diferença como algo produtivo, em resumo, assumimos que estamos sempre em processos de produção, e da mesma forma que partimos de relações já colocadas e efetivadas, problematizando as linhas e estados de forças que atravessam tal território, devemos com o mesmo “cuidado” observar os territórios que estamos produzindo, criando, e nos perguntar quais estados e relações de força estamos mobilizando ao nos jogar para a arte, para esse lugar incomum. Não estamos falando de mudanças drásticas dos estados de força, traduções que destroem o lugar de partida e produz um outro totalmente novo. Nos delimitamos sempre pela sutileza do poder, suas micropolíticas, seu movimento árduo e complexo. Pois bem, promover experiências pedagógicas artistas tem a ver com essa sutileza, partimos timidamente do que está colocado para propor novas configurações de força/poder, sem perder de vista uma certa coerência da estrutura envolta, no caso, as relações que se dão na instituição entre docente e coordenação/direção, o diálogo necessário com os documentos curriculares, dentre outras negociações. Além de não diferir de forma extrema, devemos entender o território produzido, e se a configuração da experiência organizada, ou dos acontecimentos recorrentes estão na ordem de produção de condutas éticas, retomando, condutas que estão abertas ao que difere, ao estranhamento, sem que haja tentativas de regulação, dominação e exclusão dessas diferenças. Digamos então que o perigo colocado agora se reinventa, não estando mais na mistificação, pois entende-se até aqui que artistar não é assumir uma posição de “lunático”, “louco”, “sem noção”, se jogando ao léu das possibilidades sem apoiar-se nas estruturas firmes das relações e instituições, mas está em: qual vida estamos produzindo a partir das traduções “sutis e cuidadosas”, das pequenas reconfigurações da estrutura que se parte, que propõe-se? Não podemos, desse modo, nos isentar de um assujeitamento, de uma identidade para a vida pretendida, e começamos a resposta com uma inclinação em perceber as forças e desejos que estamos experimentando. Se é sempre um deslocamento produtivo, importante entender então

²² Pelo tempo e teor da pesquisa, não adentraremos com muita profundidade na discussão apresentada, sendo um possível território para pesquisas posteriores.

o que se produz, nesse caso, arriscamos dizer: ao menos uma vida aberta ao que não é sempre igual, aberto aos processos de mudança e transformação, e ainda que enxergam tais processos de modo a suspendê-los, não os tomando como coisas naturais ou transcendentais. Enfim, assumimos tal questão de modo complexo, como é. Artista para produzir vidas éticas, que sejam a favor das outras formas de vida, considerando as suas circunstâncias, condições e os modos que fazem dela mesma, pretendendo relações éticas, não baseadas em parâmetros normativos de exclusão da diferença; que permita que a vida seja tecida ali, nas contingências escolares, com suas respectivas demandas e embates, e com saídas a favor da vida, nada mais.

Desse modo, podemos convocar o conceito de cartografia e linhas constitutivas da realidade, proposto por Deleuze e Guattari (MELO, 2020), aprofundando teoricamente o exposto até aqui. Temos então, três linhas componentes que se interpõe e produz para a vida um estado específico, são elas, as linhas molares ou duras representando as configurações binárias, identitárias e classificatórias; as linhas de fuga ou de ruptura, que demonstram os incessantes processos de criação, e fuga, de fato, de modelos fixos e estabilizações geradas pelas linhas molares, potencializando as desterritorializações; e linhas moleculares ou flexíveis, que nos apresenta o tensionamento das últimas duas linhas, ora indo de encontro com as brechas das linhas molares, tendendo a borrar seus limites, abrindo-os às possibilidades da diferença, ora tendendo às próprias linhas molares, não abandonando os procedimentos identitários e de territorialização.

Delimitado as linhas, trataremos em especial para a noção aqui pretendida, dessa última. Justamente por compor-se no tensionamento das outras duas, a linha molecular pode tender a ambas, estabelecendo certa ambiguidade (MELO, 2020). Ao ir cegamente e de forma rápida para as linhas de fuga, o perigo estará em agarrar-se a intensidades perigosas e até destrutivas, na baila de desatar-se de qualquer estrutura identitária e necessária. O contrário se faz ao tender intensamente às linhas duras, às quais escamoteiam, em sistemas fixos e fechados, qualquer possibilidade de abertura ao que difere, cessando a criação. Nesse sentido, os termos “sutileza” e “cuidado”,

convocados anteriormente, são necessários, os quais podem ser entendidos também sob os termos “prudência” e “paciência” (MELO, 2020).

Para alcançarmos suas zonas de potência a partir das linhas duras, é preciso manejá-las a ponto de amolecê-las, flexibilizá-las, suspendê-las de vez em quando e miná-las do interior, isto é, torna-se necessário desfazer seus segmentos até um certo ponto a fim de evitar sua destruição total de uma só vez, pois é indispensável preservar um mínimo de segmentaridade para sobreviver (MELO, 2020, p. 16).

Os termos empregados, nos remetem então, à complexa empreitada cartográfica de identificação das forças e linhas que compõem os territórios que se habita, tornando-os, na medida do possível, éticos pela arte.

Tem-se então, que estamos todos no jogo das identificações e diferenças, sendo a última caracterizada pela sua potência produtiva, não escapamos das mudanças, dos deslocamentos, da estética nesse texto colocada, mas identificamos que essa abertura pode ser um caminho evitado, diminuído, despotencializado, como acontece nas teorias tradicionais e críticas da EF. Nos deparamos nesses currículos, com procedimentos pedagógicos e didáticos que fecham a ruptura subjetiva, seu dispersamento, em detrimento da apreensão de verdades pré estabelecidas, sem o tensionamento das mesmas, seja na apreensão dos gestos técnicos, das lógicas do esporte, das habilidades motoras, das atribuições cognitivas e afetivas e até da possibilidade de superação de uma condição ou emancipação das formas de conhecer o mundo, todos currículos arraigados e cercados por identidades específicas. E claro, que também se forjam em meio aos embates, onde a diferença estará atuando no tensionamento de fugas, produção de outros sentidos, mas que tende a ser apreendida, capturada pelos processos normativos. Enxergamos o CC e seu diálogo com a artistagem como um apelo ao que difere, apelo às relações e práticas não massacrantes, que tendem ao embate, ao estranhamento, à suspensão subjetiva discente e docente, dentre outras aberturas. Desse modo, como delimitado, deseja

esse currículo a identificação dos códigos que compõem os territórios habitados, não se artista, não se bagunça, não se reorganiza um território desconhecido, inabitado, sem a apreensão do seu funcionamento, sua “estrutura”. Pensemos nos alunos que geralmente são rotulados/representados enquanto “bagunceiros”, alunos marcados pelas normativas escolares às quais não se sujeitam. Há nesses discentes um entendimento sobre os procedimentos que tentam a todo momento os capturarem, por isso estão sempre no escape, “bagunçando” a própria estrutura que de formas específicas tenta cercá-los. Se não conhecem minimamente os códigos veiculados pelas estruturas, identidades, e as formas e estratégias específicas utilizados pela escola, o assujeitamento pela verdade se torna mais simples, o governo discente, portanto, se efetiva sem muitas resistências. As forças, códigos e estratégias que compõem o processo de atribuição de identidades discentes não são evidenciados, atribuindo-lhes o caráter de algo neutro, primando o natural e o mais correto. Quando essas identidades são colocadas em xeque por alguns alunos, os mesmos são tidos enquanto um problema escolar, aliás, por apontar os próprios procedimentos normativos que a escola executa, se esquivando, tensionando tais estruturas. A arte aqui promovida é um convite ao convívio com a diferença e sua capacidade de reconfiguração das forças, das relações, das estruturas, estando para além de se produzir qualquer coisa, e que parte do cenário estabelecido para encontrar suas brechas, seus buracos, entranhas e possíveis saídas.

Mais interessante ainda é tomar a artistagem como uma conduta docente, que colocará o próprio CC em suspensão, promovendo, apelando para sua transformação constante, para o embate do próprio arcabouço teórico e didático, movimentando o currículo, fazendo-o respirar outros ares, sem deixar de estar atento as estruturas que o cercam e que fazem dele o CC, delimitado por certas verdades e objetivando certas identidades, mas que ao menos tendem a se suspender, a ser problematizados. Sem medo de deixar coisas de lado, abraçar outras, apelo a um currículo inacabado e tecido.

Vamos a um exemplo:

Analisando o que as crianças tinham dito sobre o dançar, o local de origem de suas famílias, as práticas de dança que conheciam e as localidades onde se performavam, elegemos a ciranda como nosso tema de estudo. Isso se deu, sobretudo, por não ter surgido na fala das crianças, além de ser uma manifestação criada por mulheres do território de origem da comunidade onde a escola está inserida. Importante lembrar que até aquele momento as aulas haviam sido palco de manifestações inventadas apenas por homens (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 43).

Leitura que, para os que estão habituados com os códigos do CC, tende a causar estranhamento²³. O tema não partiu dos saberes dos alunos?... Inferimos que esse procedimento está muito atrelado ao princípio de ancoragem social dos saberes, fazendo juz à cultura discente.

Em busca de trilhas mais seguras, a fim de adquirir alguma confiança, decidi tematizar o jogo de taco, uma vez que fora mencionado nas conversas com as três turmas (IRIAS, 2020, p. 65).

Assim, selecionei uma prática que parte do grupo conhecia, porém nunca havia realizada no interior da escola: a brincadeira de pião (SANTOS JÚNIOR, 2020, p.81).

Considerando que teríamos em seguida mais uma Copa do Mundo de Futebol e que já fazia algum tempo que o esporte fora abordado, defini o futebol como tema das aulas de Educação Física naquele período (SOUZA, 2020, p. 116).

²³ Vale ressaltar que, é comum nas narrativas presente nos relatos a delimitação do tema levando em consideração as práticas corporais conhecidas ou que fazem parte do repertório discente, que estará dentre outras forças que também influenciam na escolha, como segue os exemplos.

Em detrimento, enxergamos que a escolha docente da ciranda como prática a ser tematizada, se apoiou, em especial, em outros elementos mapeados: uma prática pertencente à cultura local na qual a escola se insere e também por ser uma prática forjada por mulheres, apontando para um predomínio de temas inventado por homens, guiando-se por outros princípios do CC, a saber, evitar o daltonismo cultural, e de certa forma, uma ancoragem social dos saberes, nesse caso, da localidade discente. Retomando os pensamentos elaborados por Bonetto (2016), identifica-se aqui os efeitos dos agenciamentos enunciativos no docentes ao efetuar a prática pedagógica, uma negociação da sua subjetividade com a formação discursiva do CC, que ora ou outra, vai produzindo diferentes formas de atrelamento e produção desse currículo.

A noção de agenciamento entre enunciados e pessoas é o que explica, por exemplo, que pessoas que trabalhem baseadas no mesmo referencial teórico tenham interpretações e práticas diferentes (BONETTO, 2016, p. 107).

O caminho que o docente tomou, não deixou de manter uma certa coerência com os códigos deste currículo, ainda apoiado nos seus pressupostos. Demonstra um currículo que é suspenso, negociado, tensionado, ainda que dentro dos seus limites identitários, isso não é um problema perspectivado, é sim, uma possibilidade.

CONTINUANDO AS ANÁLISES - Adentrando aos encaminhamentos do CC

Elencamos a figura do vadio e a sua prática, anunciada em (NEIRA; NUNES, 2021a) para a atividade de se relatar a ação pedagógica: estar atento às forças que compõem os diferentes cenários e encontros produzidos. Relatar para cartografar algumas linhas constituintes, retratar agenciamentos, desejos, forças que se encontram, se compõem, se distanciam, acontecem. Ao passo que alguns relatos são atravessados por linhas duras, configurados pelos encaminhamentos didáticos (BONETTO, 2016) - e outros atravessamentos que tentaremos adentrar -, outros se deixam esvair na experimentação do leitor, se compondo e repousando em diferentes linhas, formando outros territórios.

Sobre o mapeamento

Em nada foi explícito, orientado, sugerido, a explicação das escolhas dos temas, lemos enquanto um processo de subjetivação a partir de uma aleturgia, como já explicitado, assim como outros enunciados também o são, uma manifestação da verdade a partir do assujeitamento de formações discursivas específicas, engendradas e que produzem tal efeito. Poderíamos nos questionar sobre a produção dessa explicação, onde encontramos caminhos na ordem discursiva dos pressupostos do CC. É preciso mapear, e muito se disse que o tema elegido viria desse movimento, é ele o dito “pontapé inicial” do trabalho pedagógico.

Ao mapearem, os professores aproximam-se do repertório cultural corporal dos estudantes. Iniciar os trabalhos ouvindo o que alunos e a comunidade têm a dizer significa envolver a todos no ato do conhecimento (BONETTO, 2016, p. 43).

Os professores citaram o mapeamento como uma prática que embora não aconteça apenas em um momento pontual (início) é a partir dele

que elegem a manifestação cultural a ser estudada (ESCUDERO; NEIRA, 2011, p. 4).

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica ou mapeamento inicial é um documento orientador no qual o Professor se referencia e focaliza a sua atenção (ESCUDERO; NEIRA, 2011, p. 4).

É oportuno ressaltar que a avaliação no currículo cultural não se dá em um momento específico, mas durante toda a tematização, desde as atividades de mapeamento (BORGES, 2019, p. 80).

O mapeamento dos saberes e práticas dos discentes e comunidade educativa realizados pelos docentes estabelece o ponto de partida dos trabalhos (SILVA; NUNES, 2021, p. 802).

Esse atravessamento está claro ao analisarmos os inícios dos relatos, em que a maioria situa a escolha do tema. Ademais, produzem a narrativa sobre a tematização, em sua maior parte, a partir de uma perspectiva do devir, trazendo aspectos como repertório cultural dos alunos, falas, acontecimentos que levam e são constituintes da escolha do tema, levantamento de práticas já trabalhadas sem o intuito de valorá-las, do contexto histórico e saberes dos alunos, dos elementos da região em que a escola está inserida, agenciamentos subjetivos, fuga do centramento no aluno e aluna, entre outros. No entanto, narrativas efetivadas próximo aos pressupostos do CC, uns expondo mais linhas que compõem seu mapa, outros menos, na configuração da escolha do tema e das vivências tensionadas.

Durante a vivência e a tematização de outras práticas corporais, em outros momentos, constatamos a presença de diversos brinquedos que, em função de sua similaridade, poderiam suscitar a gestualidade da ginástica. Em decorrência dessa potencialidade, decidimos abordar no segundo semestre de 2018 a ginástica (MULLER; MULLER, 2020, p. 33).

Analisando o que as crianças tinham dito sobre o dançar, o local de origem de suas famílias, as práticas de dança que conheciam e as localidades onde se performavam, elegemos a ciranda como nosso tema de estudo (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 43).

Iniciamos o trabalho dispostos a dar continuidade aquilo que foi tecido no ano anterior, momento em que vivenciamos brincadeiras cotidianamente promovidas pelas crianças nos mais variados lugares que frequentavam. Assim, selecionei uma prática que parte do grupo conhecia, porém nunca havia realizada no interior da escola: a brincadeira de pião (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 81).

Encerrada a conversa inicial, foram notórios alguns marcadores, como os preconceitos que ofendem a população negra e os trabalhadores pobres, somados à compreensão de que são os árbitros de futebol que produzem as regras da modalidade. Considerando que teríamos em seguida mais uma Copa do Mundo de Futebol e que já fazia algum tempo que o esporte fora abordado, defini o futebol como tema das aulas de Educação Física naquele período (SOUZA, 2020, p. 116).

Para dar continuidade às nossas conversas, na aula seguinte levei imagens de práticas corporais presentes no entorno da nossa escola, a fim de identificar com quais as crianças tinham contato, ou não. Ao observarmos as imagens das lutas, a turma foi logo questionando por que havia imagens que “mostravam violência”. De pronto, Alice disse que lutar não era violência, pois ela já havia praticado jiu-jítsu em uma igreja próxima à escola. Ao término da fala da Alice, fiz uma pergunta à turma: “se lutar é violência, por que uma igreja ensina jiu-jítsu?”. Algumas crianças arriscaram que seria para ajudar as pessoas a se defender, mas a maioria não sabia o que dizer, e duvidavam que a Alice estivesse falando a verdade, já que para elas, igreja não seria lugar para ensinar a lutar. Importante salientar que todas as aulas eram registradas em meu caderno de campo para dar

prosseguimento às ações. Partindo desses questionamentos, defini o jiu-jítsu como prática corporal a ser tematizada (SANTOS, 2020, p. 147).

Próximo aos primeiros escritos sobre mapeamento, encontramos um enunciado que corrobora com uma representação diagnóstica do encaminhamento, insistindo por trazer dados, os avaliar e decidir um caminho, em suma, uma “instrumentalização do ato de mapear” (NEIRA; NUNES, 2021a), apoiado pelo ideário cientificista de desvelar a partir de um método racional o que está a ser descoberto a priori, nesse caso, uma diagnose, afeita por um processo de normação que avalia a partir de parâmetros dicotômicos a decisão seguinte. Armadilha teórica na qual constituiu por um tempo as representações desse encaminhamento, apoiada por teorias *psi* com seu teor técnico e racional -, atravessando a prática. Segue:

Nos anos anteriores, as turmas haviam estudado danças, lutas, brincadeiras, esportes e ginásticas, sem muitas resistências. A partir de um levantamento coletivo (por meio de uma atividade em grupos) das práticas corporais acessadas na escola, no bairro ou no ambiente familiar, foi possível perceber certo desequilíbrio na distribuição das experiências escolares. Para remediar a situação, seria necessário tematizar as ginásticas e lutas ao longo do ano (IRIAS, 2020, p. 65).

Sobre a vivência²⁴

²⁴ Encaramos a vivência nessa pesquisa como um encaminhamento que está confuso ainda em suas delimitações teóricas no CC, ora tomada como gestualidade da prática corporal ora tomada para além, sem negar esse último, incluindo outros momentos da prática pedagógica: uma pesquisa feita, um filme ou vídeo assistido, uma entrevista realizada, etc. Nessa sessão, iniciamos o tensionamento do encaminhamento o representando da última forma colocada, de forma mais ampla, portanto, englobando práticas além da gestualidade da prática corporal tematizada, e por fim fazendo uma repouso maior às narrativas sobre a gestualidade.

Pegando outro percurso, agora com a vivência: significada para além de uma noção utilitarista e moderna, localiza-se no corpo enquanto território que é afetado, transpondo limites de identificação, repousando na criação e invenção.

Tais fatores ocasionam uma intensidade significativa que pode produzir alterações substanciais na existência daquele que sente. Tal condição possui estreita relação com a incapacidade de racionalizar o conteúdo da vivência. Em função disso, o próprio conceito aproxima-se de uma dimensão estética (NUNES *et al*, 2021, p. 9).

O que se quer, é o jogo do sentir, sem saber, sem pretender, potente para desviar do homogêneo, do universalismo e da racionalidade.

Percebe-se, de forma geral, que as falas discentes tomam o palco para a cartografia narrada e para invenção da prática pedagógica. Em todos os relatos encontramos tais falas e ditos discentes, entendidas enquanto efeito das vivências e como importantes para operar com os discursos, objeto caro para esse currículo. As falas expressam sentimentos, subjetividade, pois localizam o sujeito no discurso, e expõem em certa medida os atravessamentos que as vivências proporcionaram. Segue:

Quando terminamos a tematização da queimada, perguntei à turma “a gente corre pra quê?” Os estudantes responderam: para se divertir, para competir, para ficar magro, para fugir da polícia (NEVES, 2020, p. 163).

No retorno à escola, a fala dos (*alunos*) reflete o impacto da experiência: “nossa, amei o X (jogador com SD síndrome de down), quero levar ele para casa”; “Marcelão, eu chorei depois dos jogos, eles (os jogadores) são demais, sem palavras”; “nossa meu eu quero voltar aqui”; “que experiência maravilhosa, Marcelão” (LIMA, 2020, p.158, *itálico do autor*).

De pronto, Alice disse que lutar não era violência, pois ela já havia praticado jiu-jítsu em uma igreja próxima à escola (SANTOS, 2020, p. 147).

Durante a leitura, ouvi: “isso já aconteceu comigo aqui na escola.” “Na minha rua também acontece isso.” “Não sabia que isso era preconceito.” “Os meninos já fizeram isso comigo.” (SOUZA, 2020, p. 144).

Depois da vivência, nos sentamos para conversar sobre a aula. Pedi para cada um falar o que foi a experiência com a corrida. Um estudante levantou a mão e disse que achou incrível, outro narrou que foi emocionante, que gostaria de continuar, e uma estudante falou que foi horrível (NEVES, 2020, p. 169).

Partir das falas dos alunos retrata a filiação à concepção de uma educação forjada por um olhar voltado para a cultura, primeiro uma cultura a ser desvelada e acessada conscientemente, e para isso identificar nas falas discentes os saberes que podem ser explorados a fim de proporcionar um entendimento mais complexo e sintético, o acesso ao conhecimento verdadeiro, a fuga da dominação cultural hegemônica, para atuar no sentido da transformação social. Discurso presente nas teorias críticas da educação, por uma formação dialógica, na qual é valorizado, ao menos dado um lugar, ao que discentes acessam e pensam, no intento de distanciamento da dominação capitalista, em vista de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa pedagogia, as falas discentes remetem ao sujeito, o qual sabe ou não sabe, está alienado/dominado ou que está emancipado, falas que, no entanto, localizam o discente na sua própria consciência e o atribui uma posição. Ao localizarmos a noção de sujeito nas teorias pós, como discorrida no decorrer desta pesquisa, situamos a descontinuidade colocada: o sujeito não é e não está em si, destruindo a matriz consciência-indivíduo-cultura (dialética), para construção da matriz linguagem-sujeito-cultura (discurso), e portanto, as falas não estão na ordem do indivíduo (não divisível), do cogito, estão na ordem dos discursos que produzem

assujeitamentos. Essa transição no modo de representar os sujeitos e seus ditos, mobiliza a forma de condução da ação pedagógica a partir das falas expostas, agora já possuindo centralidade no processo educativo, possibilitado pela constituição de uma educação voltada para função social da escola e o exercício de pensar junto às ciências humanas e a filosofia. Em resumo, as falas se mantêm em perspectivas distintas e singulares ao que indicam, uma na esteira da “falta” e outra da “produção”.

Na semana posterior, retomei as concepções anunciadas a fim de estimular o debate a respeito do que entendiam por qualidade: **Empenho** – é obter uma melhora prof. ... sair de um estado e ir para outro... por exemplo com a casa ... melhorar o conforto... **Desigual** – não é para todos ... pensando na forma de melhora isso não chega para a periferia ... **Comparação** – aqui a gente pode pensar em sempre estar olhando para o outro Marcelão ... é como o outro fosse melhor é como o outro tivesse outras oportunidades e assim por diante ... Pode ser **boa ou ruim** ... dependerá de tal intensão **Beneficia mente e corpo** ... bom aqui fazendo atividade ou exercício físico pensando na qualidade pode melhorar o funcionamento interno do corpo ... **Vantagem** – é ter vantagem sobre o outro ou sobre alguma coisa prof. ... por exemplo na questão do dinheiro ... da tabela no campeonato ... do carro ...da casa e assim por diante Bem feito – pode ser algo que a gente pensa e faz bem no nosso olhar e no olhar dos outros ... **Geração** – pode ser alguma coisa que vem de geração em geração pensando a mesma coisa e conforme a coisas vão mudando vai melhorando ... (LIMA, 2020, p. 155).

Acima um exemplo de tomar as falas enquanto enunciados, “produção”, como nesta pesquisa. Exercício de localizar o sujeito no discurso, e de modo específico nesse caso, localizar os discentes discursivamente, para então explorar suas leituras, entendimentos e condutas, produção de tais representações. Ao se aproximarem da emergência discente que decorre da vivência, os docentes estão a cumprir o trato com as intensidades dos afetos promovidos. Na impossibilidade de trabalhar diretamente

no campo das sensações, habitado somente pelo sujeito que vivencia, o docente busca nas falas discentes tal aproximação, tensionando o que houve, o que a partir do afeto foi racionalizado, identificando, assim, as estruturas identitárias e representacionais discente que movem o currículo.

Desse modo, não estamos aqui negando a importância das falas, defendemos que elas devem compor o exercício da docência aqui pretendida. Contudo, exprimimos na figura do vadio, um compromisso em se observar as forças constituintes, trabalhar e seguir junta a essas, para compor cenários, territórios, cartografar. Pois bem, é preciso esse movimento para também pôr à baila outros atravessamentos da vivência, nos quais sobe ao palco o corpo, o que ele comunica para além das falas, como se movimenta, como se comporta, como aparece, como padece, de que forma se afeta e produz afetos. E sem a intenção de significar e valorar, descrever esses acontecimentos os tomando enquanto expressão subjetiva, identificando intensidades.

O exercício é o de desvencilhar-se da vivência como algo utilitário, teorizado sobre a modernidade e elidido por ideais de controle, cerceamento, ou até da pretensão de acesso ao verdadeiro, como nas teorias críticas. O que está na baila da vivência, nesse currículo, é a relação imediata com a vida (NUNES *et al*, 2021), aliado a centralidade do corpo em detrimento da relação corpo-mente. Não mais apostamos na magnitude dos processos mentais e sua influência no corpo, mas o corpo como estado emergente daquilo que o afeta, e produz para si um estado imanente específico, um modo de estar, de ser.

Identifica-se que as fotos são elementos que cumprem esse trato, todos relatos possuem imagens de momentos pedagógicos distintos - vivência das práticas, das conversas, das leituras, dos registros produzidos, etc.

Vejamos agora, alguns outros enunciados que demonstram esse atravessamento, mapeamento do corpo, caminhando na contraposição e sobreposição das vivências, seus afetos e nuances - movimento pouco realizado, diga-se. Pontuamos que os excertos selecionados são de apenas um dos relatos analisados, o qual toma a narrativa sob a gestualidade promovida.

Levamos a cada sala de aula uma caixa de som e um celular, a fim de provocar as crianças a dizerem as músicas e danças que conheciam. Cantigas, gestos e vozes preenchiam o viver das aulas. Num fervor performático, alguns corpos foram tomados pela fuga. Atingidos por olhares dissecantes, o deslocamento para as beiradas, para os cantos das salas, foi mais atraente para algumas meninas. Mesmo se afugentando, as experiências dançantes imprimiam em seus corpos uma série de desejos cruzados a cada som tocado. Algumas crianças preferiram permanecer sentadas nas cadeiras, aprisionadas às carteiras, na condição de observadoras e comentadoras (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 45).

Um grupo formou uma grande roda, enquanto outro achou melhor permanecer em seu interior performando a dança de modo único, em total sintonia com os toques e sensações do momento. “Olha esse passo aqui”. “Agora gira, vai girando”. “Sente a música”. “Faz o passinho” (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 46).

A professora de Arte, ao tempo que dançava, compartilhava formas de realizar os passos, a posição das mãos (uma tem de estar com a palma voltada para baixo – para receber energia – e a outra para cima – para transmiti-la) (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 46).

Ressabiados com uma provável liberdade em percorrer as vias, todas/os as/os artistas permaneceram com os olhares atentos e fixos. Corpos próximos, fluxos de troca. Quem se desgarrava, seguia na frente, mostrava e apontava o que via pelo caminho. Pura leveza, segurança, acolhimento, ousadia. Falavam alto, mostravam e apontavam o que viam. Ao passar pelo comércio local e placas de sinalização, liam e comentavam com colegas e docentes os valores, indicações, proibições (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 47).

Ainda com a vivência, agora focando os olhares sobre a gestualidade da prática corporal, nota-se nas suas narrativas que pouco importa o “saber-fazer”, o crivo tomado pelos docentes não está no campo de conhecimento produzido pela Educação Física, um corpo capaz de melhorar suas habilidades, em desenvolvimento motor e cognitivo, corpo útil. Mas sim um corpo singular e ao mesmo tempo cultural, atravessados por questões íntimas, voltando ao ideário do corpo que sente, está, e que comunica para além de códigos cinéticos e biológicos, corpo em embate de sentidos sobre a prática, passíveis de diálogos e mudanças. Vejamos os momentos e as formas as quais a vivência da prática corporal é tomada na narrativa:

Durante a vivência, alguns discursos emergiram e abriram o caminho para outras possibilidades. Um dos estudantes questionou se a corrida poderia ser realizada apenas por pessoas magras. Em vez de responder à indagação, pedi que pesquisassem em outras bases e observassem vídeos de outras modalidades de corrida (NEVES, 2020, p. 167).

Vivenciamos 10 brincadeiras diferentes, uma ou duas a cada semana. As vivências ocorreram conforme a compreensão que tivemos das regras lidas no livro. Ao longo das atividades e a partir de diferentes problematizações, as práticas foram ressignificadas segundo as necessidades, interesses, sugestões e desejos das crianças. Houve modificações de regras, formas de jogar e também nas significações anunciadas pelas crianças sobre a África, os africanos e as brincadeiras africanas e brasileiras, conforme ilustram os registros produzidos, fotografias, desenhos, ações, e diálogos gravados, filmados e/ou escritos, ora pela professora regente, ora pelo professor de Educação Física, ora pelas crianças (GONÇALVES; DUARTE, 2020, p. 213).

Nos encontros seguintes trouxeram diferentes músicas e experimentaram possibilidades de dançar a partir dos passos que já tinham vivenciado. Também tentavam reelaborá-los, seguindo uma

das falas do documentário em que o DJ dizia ser “possível dançar samba rock com qualquer música que dê o ritmo”. O pagode foi mencionado entre as músicas de samba rock que facilitavam a dança. Em duplas, alguns estudantes tentavam seguir o passo básico ensinado pela estagiária enquanto outros dançavam individualmente, em trios ou quartetos (REIS, 2020, p. 119).

Sobre a nossa prática que havia começado em abril, quando tentávamos copiar as coreografias da internet, aos poucos foi virando uma experiência criativa, de certa forma não sabíamos mais o que era copiado, o que era criação dos próprios alunos e alunas. Conforme as aulas iam acontecendo, as crianças sugeriam modificações, indicando novos passos, reorganizando aqueles que já sabíamos, assim, nossa forma de dançar foi sendo produzida (BONETTO, 2020, p. 190).

Buscando desnaturalizar a configuração das filas e gestos específicos para meninos/homens e meninas/mulheres, convidamos os estudantes a misturar tudo. Nessa aula não íamos mais fazer a coreografia, ao invés disso, íamos dançar livremente, como em um baile, uma festa (BONETTO, 2020, p. 194).

Destacamos a participação de pessoas com deficiência e pensamos com as crianças como a Giovanna, uma criança com deficiência múltipla e usuária de cadeira de rodas, poderia participar do nosso futebol. No início, as crianças chegaram a dizer que não era possível ela jogar, depois lembraram de um dos vídeos onde havia pessoas jogando em cadeiras de rodas e propuseram ajudar a Giovanna empurrando a cadeira e fazendo uma proteção para colocar na cadeira (MASELLA; DUARTE, 2020, p. 181).

A próxima atividade foi jogar futebol na quadra da escola. Perguntamos às crianças como preferiam se organizar. Animadas, responderam que era só dividir os times e jogar. Iniciado o jogo, foi um tal de corre, puxa, cai, todo mundo em cima da bola, cai, levanta,

chora, reclama, chuta, grita, empurra, chuta novamente, corre-corre atrás da bola... Na roda de conversa do dia seguinte, as crianças falaram sobre as coisas que aconteceram. Anotamos e perguntamos (MASELLA; DUARTE, 2020, p. 178).

Situamos que o encaminhamento da vivência muito se dá em consonância com o de ampliação e fomentado pela problematização, ambos veiculados pela teorização deste currículo. A atenção pouco volta-se para o momento da vivência, do “sentir na pele”, não é esse o ponto de chegada, mas sim o que pode ser anunciado, conteúdo da verdade produzido a partir da vivência, da gestualidade proposta, que servirá de elementos para prosseguir a prática pedagógica. Desse modo, utiliza-se tal encaminhamento como mais um momento de leitura das práticas, de acesso às verdades contingentes dos discentes, instituindo momentos potentes de afetos, mas com foco na exposição de incômodos e pensamentos ancorados na representação (racionalização), que vez ou outra produzem possíveis reconfigurações na prática para que seja mais agradável aos participantes, como tornam-se objetos das problematizações seguintes. Com isso, algumas questões surgem: não estariam os docentes representando a vivência tendo fins específicos (ampliar, problematizar)? Não estariam efetivando esse encaminhamento nas linhas representacionais da "experiência de si", já tomado neste texto como uma problematização dos afetos, delimitação dos poderes e potência de produção de outras subjetividades, outras configurações de atuar sobre si, sobre os outros e sobre as coisas?

Sobre a ampliação, leitura das práticas corporais e o aprofundamento

Nessa sessão, priorizamos de forma ligeira o olhar para esses três movimentos. A ampliação e a leitura das práticas corporais, como um movimento de acesso às representações, discursos e códigos sobre as práticas tematizadas, compõe todos relatos, aparece de diferentes formas, com distintas propostas. Contudo, identifica-se que o que ocorre é uma sistematização desses encaminhamentos, bem como maior centralidade anunciativa, visto que são os encaminhamentos cujo conteúdo toma a

maior parte da narrativa dos relatos. A partir disso, inferimos que na matriz aletúrgica que se localiza, narrar como se dá as leituras e ampliações das práticas corporais toma grande força por alinhar-se com a função pedagógica dessa disciplina na escola - A EF na área de “Códigos e Linguagens”. Ao adentrar, o mais breve que seja, nas noções dessa área, atribuímos à EF seu exercício de leitura e escritura que atravessa as práticas corporais, situando o conceito de cultura corporal. A ampliação e a leitura, portanto, vincula o exercício mencionado à prática pedagógica e também à narrativa, que está a todo momento demonstrando os movimentos de leitura efetuados.

Algo que podemos destacar, é o atrelamento da ampliação com a descolonização do currículo (princípio ético-político). É possível identificar em diversos momentos nos diferentes relatos a assunção de saberes que geralmente não são hegemônicos - no sentido de não tomar visibilidade cotidianamente - à prática pedagógica, corroborando com a representação forjada desse encaminhamento em Neira e Nunes (2021b), a qual sugerem forte apelo à insurreição dos saberes, distanciando e contrapondo um movimento muito presente na área da EF, a saber, sua aproximação e validação pelo conhecimento científico nos anos 1980, seguido da crise epistemológica instaurada no campo.

Não por menos, a docência no currículo cultural traz para a cena os saberes dos praticantes das práticas corporais, das pessoas que colaboram para a sua existência. É bom que se diga que nenhuma prática corporal depende da existência de professores de Educação Física, o que de antemão, coloca sob suspeita a exigência da profissionalização universitária para o trato desses conhecimentos. Com Foucault, o currículo cultural reativa os saberes locais, buscando desestabilizar os fundamentos dos discursos totalizantes e adverte acerca dos perigos de se tentar colonizar tais saberes (NEIRA; NUNES, 2021b, p.7).

Segue exemplos:

Como combinado com as turmas, crianças de outras salas nos ajudaram a entender como aplicar alguns golpes do jiu-jítsu, demonstrando e fazendo com cada pessoa que quis vivenciá-los (SANTOS, 2020, p. 149).

As turmas também foram estimuladas a entrevistar familiares, vizinhos(as), colegas ou funcionários(as) da escola, em busca de novas informações acerca do jogo de taco (IRIAS, 2020, p. 70).

Ficamos sabendo que o irmão de uma aluna da escola praticava a ginástica artística. Como as crianças são filhas de funcionários da escola, a presença do garoto é constante. Um dia, convidamos o menino para demonstrar alguns movimentos às crianças menores. Ele veio sem maiores problemas e apresentou a parada de mão, parada em três apoios e rolamentos (MULLER; MULLER, 2020, p. 40).

De forma diferente, pode-se identificar que o aprofundamento aparece pouco, quase não se narra tal processo pedagógico, localizamos um relato²⁵ o qual apareceu dentre os quinze, o qual estabeleceu discussões sobre os locais do bairro em que se concentrava a prática estudada (taco), o que levou às periferias do bairro, aliado também a uma reportagem acessada que enuncia sobre o lazer da periferia ser limitado e que o taco surgia como opção nesse local. Perguntas foram suscitadas pelo docente sobre o lazer e os bairros periféricos: a) se houvesse outras opções de lazer, as pessoas deixariam de jogar o taco? b) é verdade que os bairros periféricos não possuem opções de lazer? c) o que a autora da matéria considera opção de lazer?. O que levou a análises pessoais sobre os locais em que se praticava a modalidade e também sobre as afirmativas da reportagem. Pediu então, que os discentes fizessem fotos dos locais da periferia que aconteciam atividades de lazer, observando nas imagens uma mudança dos espaços em que o taco era praticado, do centro para as periferias, o que interpretaram ser locais com menos carros e mais espaços para a prática. Levou a conversa sobre a desqualificação do lazer na periferia, como feito pela

²⁵ “Jogo de taco e lazer na quebrada” (IRIAS, 2020).

reportagem em uma deslegitimação desse espaço. Dessa forma, fizeram uma amostra das fotos em movimento de legitimação do lazer nesse local.

Nesse caso, inferimos que a explicação desse encaminhamento ainda é insuficiente e talvez rasa, produzindo confusões sobre seu sentido e quanto a sua intenção pedagógica, que se coloca discursivamente nos relatos como um procedimento quase que esquecido nas narrativas. De encontro com o exposto, foi preciso uma maior delimitação do encaminhamento no artigo de Neira e Nunes (2021b), no qual demonstram suas motivações em se distanciar do “estabelecimento de paralelos com outras concepções de ensino e, por outro, ao emprego indiscriminado e confuso dos termos” (p. 1), no caso, tanto da “ampliação” como do “aprofundamento”.

Sobre a avaliação

Entendemos que as territorializações que tomam o CC, e portanto, sua identidade, são produtos dos diálogos teóricos que se estabelecem na produção e pensamento sobre seus pressupostos, conferindo-lhe materialidade para apoiar práticas alinhadas ao que se propõe, no caso, falamos da fuga de olhares racionalistas e moralizantes sobre a égide moderna e iluminista de pensamento, ainda muito presentes na instituição escolar e na sociedade de forma geral. Como uma forma de se distanciar dessas representações, tais enunciados aparecem em tom de legitimação de uma pedagogia comprometida com a diferença, com a desestabilização e tensionamentos das formas de governo que qualquer cultura produz, com a formação democrática e subjetividades não-fascistas. Esses aspectos conferidos ao estatuto do CC, são potencializados por uma sociedade que clama o convívio multicultural, por lutas identitárias afloradas pela defesa das formas de vida, e que não sejam capturadas por discursos massacrantes e medíocres que insistem na tirania e individualização do sujeito. Portanto, o CC surge como possibilidade em uma ordem discursiva de resistência a formas de condução e governo que não estão preocupadas com a potência da vida, e querem de diferentes modos, travá-la sob suas correntes

castradoras de possibilidades, estancar suas forças, trazendo para seu exercício docentes que são também atravessados por tais questões, ao menos querem contribuir para um mundo menos desigual e violento e encontram nos escritos e ditos desse currículo tal enunciação.

Sempre sob rasura e suspensão, por ainda repousar em olhares morais, tal feito que busca esse currículo, pode vir da formação de sujeitos que atuem no sentido pretendido. Exemplos desse agenciamento estão bem percorridos em Borges (2019) ao elencar duas categorias de exercício sobre o eu pedagógico, em suma, técnicas de si produzidas pelo exercício do CC: o “eu-democrático” e o “eu-multicultural”. Essas técnicas - às quais se expressam, também, nos enunciados dos relatos aqui analisados - localizam os efeitos do CC na prática pedagógica e na suscitação de subjetividades no âmbito da resistência daquilo que os pressupostos criticam e em certa medida buscam se distanciar. Salientamos, portanto, que há em demasia nos relatos a tentativa de demonstrar o quão a maquinaria do currículo em voga está dando conta da formação desses sujeitos, movimento que se dá em certa “performatividade do CC” no momento de avaliação da ação pedagógica, na qual se intenta atribuí-lo o êxito - no que diz respeito à formação de subjetividades solidárias, democráticas e não preconceituosas - frente aos percursos pedagógicos artistados a partir dos seus pressupostos.

Analizando os registros, concluo que o tema permitiu conhecer mais sobre o universo dos alunos e o fato de desenvolver práticas que dialoguem com sua cultura criou a possibilidade de debate dos discursos preconceituosos que circulam na e sobre a comunidade escolar. No decorrer do trabalho, constatamos a importância do funk e do passinho dos maloka para construção da identidade de muitos jovens moradores da periferia (CARVALHO, 2020, p. 227).

Finalizando, convém explicitar que os estudantes do 7º ano tiveram a possibilidade de produzir nas aulas diferentes significados sobre o samba rock, desde elementos relacionados aos aspectos da dança, bem como a resistência cultural que permeia a prática nos espaços em que ela acontece (REIS, 2020, p. 206).

Ampliamos consideravelmente nossos saberes em relação ao carimbó e todo espectro cultural que o envolve. Aprofundamos os conhecimentos sobre as músicas, os gestos, o contexto histórico e cultural da prática tematizada. Por fim, ressignificamos a dança, adaptando e criando gestos e coreografias que se tornaram singulares, tudo isso sem que descontextualizássemos toda rica produção cultural já existente sobre o carimbó. Trata-se de um movimento complexo, sempre duplo de (re)produção, reconhecimento e promoção, cópia e criação (BONETTO, 2020, p. 195).

Olhando em perspectiva, conseguimos abordar o futebol de muitas maneiras e fomos atravessados por vários conhecimentos sobre a prática corporal. Dos encontros, emergiram questões variadas, com destaque para as de gênero e deficiência. Passamos a ver a prática corporal de outra maneira, principalmente, os modos de jogar, considerando a participação de todas as pessoas. Os registros permitem fabular sobre os acontecimentos que reconfiguraram, ainda que temporariamente, o cotidiano escolar e nossas experiências. Na nossa opinião, o Grupo Saturno marcou um GOOOLLAAAÇOOO! (MASELLA; DUARTE, 2020, p. 183).

Temos o prazer e a certeza de anunciar que as aulas abraçaram a felicidade, transaram com o amor e foram penetradas pela alegria. Na efervescência dos encontros, aquilo que aparentemente estava naturalizado foi se fissurando. A confluência dos corpos fabricou afetos e conhecimentos, compondo os laços que deram a consistência de uma vultosa rede. Todos os momentos agarraram o presente sem amor ao passado, muito menos desejo ao futuro, fazendo das ações didáticas um instante da estilística do viver, fissurando o fazer “para” com o qual a escola e a sociedade nos encarcera (para o futuro, para a prova, para o mundo do trabalho, para ser alguém). Os significados constituintes da ciranda e do funk,

sobretudo as diferentes maneiras de performá-los, atravessados pela produção de registros, potencializou um viver educacional em sintonia com as demandas locais, abrindo as fendas que rebaixam as vidas de inúmeras pessoas, que precisam diariamente inscrever em seus corpos comportamentos que abafam e mascaram seus desejos (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 49).

Ainda com Michael Foucault, podemos interpretar tal agenciamento pelas lentes do biopoder: poder sobre a população (biopolítica) aliado ao poder individualizante (disciplinar) que estaria no âmbito do fazer viver. O Estado, nesse caso, toma palco na análise dessa governamentalidade²⁶, que na idéia do contrato social, liberdade versus segurança, os parâmetros instaurados são verificados nas bases do neoliberalismo, radicalizando as formas de governo com base em indicadores econômicos, calculáveis (concorrência, eficiência, gerencialismo, etc), que irá produzir formas de atuar sobre si além de produção de desejos em uma determinada direção.

Com isso, é notório a localização dos enunciados na ordem da eficiência, que pode vir a se atrelar a ideia de performatividade (quantificação da performance) ao demonstrar uma efetivação do CC, aliado ainda, ao prazer em comunicar tal efetividade, em suma, uma vinculação do desempenho e do prazer, caracterizado por Dardot e Laval (2016) de dispositivo desempenho/gozo, presente nos modos de subjetivação do sujeito neoliberal. Contudo, não estamos afirmando que sejam narrativas neoliberais, o intento é um alerta para evitar cair nessas tramas sutis veiculadas por essa forma de governo. Pois bem, ao comunicar o que fazem, não estariam os docentes "dormindo com o inimigo"? Não estariam os docentes caindo nas teias da governamentalidade neoliberal e com isso, em parte, alimentando o que querem combater?

Tais enunciados, em que pese uma possível intencionalidade de comunicar o produzido, perigosamente, também estão alocados na noção de atração e inovação

²⁶ O conceito “governamentalidade”, é cunhado por Michel Foucault em sua obra “Segurança, território e população”, que vinha alimentando suas discussões acerca dos usos do poder. Em suma, o conceito compreende-se “[...] como uma certa forma de racionalidade política que tem o propósito de gerir a população e conduzir suas condutas.” (SARAIVA, 2010, p. 128).

veiculados pelo discurso neoliberal, caracterizando o currículo como uma possibilidade competente frente às demandas de uma sociedade democrática, plural e inclusiva, atendendo com êxito sua função. Em paralelo, vale situar, o quão as pautas identitárias, são operadas pelo discurso mercadológico por tomarem relevância no cenário social atual, nas quais empresas visam a obter lucro mediante suas causas. Nesse bojo, o CC também é capturado por essas forças. Não à toa, o currículo aparece como base para a rede privada de ensino SESI, na rede municipal de São Paulo e Guarulhos, em um hibridismo com discursos tecnicistas e neoliberais presentes na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), aliado à ideia de habilidades e competências (NEIRA, 2018), lê-se uma “instrumentalização do CC”.

Além do mais, nesses casos, em que pese apostarmos nossas fichas na potencialidade do CC, não negando que haja e que houve, de fato, momentos provisórios de tensionamento das identidades discentes, reconfigurações das forças com saídas mais solidárias e democráticas, além de afetos potentes de movimentação da vida, insere-se o currículo numa noção salvacionista, que por sua vez situa uma incoerência sobre o que se objetiva com os usos do poder e seu caráter complexo, sutil e nada extraordinário no trabalho docente junto às representações e identidades discentes.

Elencamos, em contraste, alguns relatos que não fecham em si a tentativa de verificar os efeitos da prática pedagógica tecida, deixando em suspensão algumas falas ou registros de discentes sobre o percurso, esquivando-se, deixando de lado o crivo moral de fixação de significados e valoração das falas ali postas no sentido de uma subjetividade pretendida, se desvencilhando do dispositivo desempenho/gozo, e um outro - que irá ser retomado mais adiante - que não se coloca na ordem discursiva dos efeitos da prática produzida. Nesse caso, tomando o sujeito enquanto fragmentado e a experiência como acontecimento singular, distancia-se de uma essencialização de ambos. Diferença no modo de narrar, poderiam ser descritos, pois são abertos ao que está por vir, como mencionado, não se limitam em um crivo moral e se dão aberto às possibilidades de leitura e tradução.

Caminhando para o encerramento da tematização, trocamos ideias para saber os possíveis efeitos provocados pelas vivências e discussões tecidas nas aulas anteriores. “Não aprendi a rodar, mas é interessante”. “Faz barulho”. “Aprendi com o Cauê”. “Interessante como se produz”. “Não é difícil de aprender”. “Tem de plástico, tem de madeira”. “Criativo”. “Tem vários jeitos de jogar”. “A ponta do pião afunda e fica difícil de rodar depois”. “Prende a corda no dedo”. “Aprendi a pegar na mão”. “Quase acertou meu olho”. “Gostei porque é antiga”. “Chato”. “Eu ensinei o Vitor”. “As meninas também conseguiram”. “Jogamos cela”, “Comprei um pião no Wilson”. “A gente não sabia o que era pião”. “As meninas tem recalque dos meninos porque elas não conseguiram rodar”. “Não é verdade, a gente conseguiu sim”. “Eu lembro de você ter chorado no primeiro dia por não ter conseguido enquanto algumas meninas rodavam”. “É, mas eu aprendi” (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 89).

Outros atravessamentos

Ademais, por promover inversões no modo de se pensar a formação dos sujeitos e a relação saber-poder, apoiados sobretudo nos escritos de Michel Foucault, no CC, é dada a centralidade para a cultura corporal e suas dinâmicas no âmbito da linguagem a partir das práticas discursivas e não discursivas as quais se estabelecem as práticas corporais. Desse modo, os movimentos didáticos tendem a se distanciar de matrizes epistemológicas voltadas às representações positivistas sobre o corpo (corpo máquina), sobre a aprendizagem (aprender a aprender; aprender a fazer), além de interesses voltados à formação de um sujeito liberal e/ou neoliberal, muito presentes nas pedagogias tradicionais da EF (BRACHT, 1999) e que produzem a diferença enquanto algo negativo. Ao menos a colocam na ordem discursiva da inclusão, para ser controlada/governada e normalizada - incluir para excluir (VEIGA-NETO, 2001) - ou então para apoiá-la à lógica do lucro. Sendo assim, há nos relatos, enunciados que irão insistir em demarcar tal intenção, o distanciamento de uma EF tecnicista, concomitante a filiação a outro regime discursivo, não mais voltado para formação de sujeitos

preparados para atuarem no mercado ou na sociedade liberal, mas sim o trato com a relação entre as práticas corporais enquanto produções culturais.

De qualquer forma, as nossas pretensões não recaiam sobre a apreensão do conhecimento técnico sobre a gestualidade da ginástica e muito menos para o refinamento desses momentos. Inicialmente, propomos a tematização como uma forma de ressignificar as representações que toda a comunidade escolar tinha acerca do uso dos brinquedos/equipamentos disponíveis no parque, já que se trata de um espaço comum (MULLER; MULLER, 2020, p. 41).

Desejávamos fugir de uma didática presa à concepções utilitaristas e momentâneas. Não queríamos dedicar apenas uma semana do calendário letivo para formatar os corpos infantis, o que costuma acontecer no período que antecede a festa junina. Nossa sede foi outra: compreender e viver com mais intensidade e profundidade as performatividades das práticas selecionadas (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 42).

O aprendizado se deu em várias direções e momentos, entre os diferentes sujeitos, não só na relação docente-aluna/o, mas também no encontro educanda/o-educanda/o, com controle muito limitado. Nessa conjuntura, fugiu-se da concepção de corpo enquanto suporte para aproximar-se de um corpo performático, logo, cultural, dedicando-se a permitir as potencialidades dos saberes que o marcam (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 46).

Na tentativa de superarmos práticas pedagógicas descontextualizadas e que não dialogam com os interesses dos estudantes (MARINS, 2020, p. 91).

Foi quando falamos que era muito importante a tematização de uma dança, todavia, isso significava que iríamos estudar vários elementos dessa dança, tematizando-a como já tínhamos feito com outras

práticas corporais, ou seja, não seria a dança pela dança, com a finalidade apenas de apresentá-la na festa (BONETTO, 2020, p. 184).

Há ainda, nas vias de inversão ao se pensar a relação saber-poder, e portanto, seu descentramento, inclinações quanto aos marcadores identitários traçados na sociedade. O poder para Michel Foucault (1992) é estabelecido na relação entre o corpo e a história, em poucos termos, o poder faz marcar o corpo pela história e vice-versa. Ao conceber a história de forma descontínua, e o poder em sua dimensão prática, exercível, e além disso, descentrada, é possível produzir uma relação na qual o corpo, inserido no processo discursivo, é marcado pelo poder que nele e pela história se exerce, atribuindo a ambos o estatuto de acontecimento, portanto, conjunto de relações de poder produtivas - do corpo e da história, numa relação mútua. Sendo o poder algo não diretivo e não estanque, e sim múltiplo e produtivo, abre-se a possibilidade de um olhar pulverizado sobre como é seu exercício, o qual se dá desde as malhas finas das relações sociais. Tudo isso, potencializa o olhar para a processo de produção da diferença como algo negativo não mais por parâmetros exclusivos do capital, essencialistas ou transcendentais - representações essas que atribuem ao poder algo fixo que se detém ou não -, mas a partir de como o poder opera e produz esses parâmetros, que são contingenciais e descontínuos, produzindo um “estar” na vida, estar na história e estar no corpo. Essa condição de “estar” é então constituída a partir das relações de poder, que vão sutilmente criando a realidade, modos de pensá-la, dialogá-la, inviabilizá-la, produzi-la.

Aliada a técnica de si do “eu multicultural”, apresentada por Borges (2019), as pautas identitárias, em alguns momentos tomam centralidade na condução das ações pedagógicas, justamente pois indicam, no jogo das relações de poder, subjetividades ainda não abertas à diferença, portanto não solidárias e que se apóiam em discursos normativos e homogeneizantes. Essas subjetividades se colocam passíveis de ações a fim de mexer com tais ideais de mundo, formas de pensar e atuar na vida, fomentando outro tipo de “estar”, aliado ao que o CC se propõe produzir. Se tais marcadores não produzem ações pedagógicas, ao menos é um olhar corriqueiramente repousado sobre as práticas e acontecimentos.

Encerrada a conversa inicial, foram notórios alguns marcadores, como os preconceitos que ofendem a população negra e os trabalhadores pobres [...] (SOUZA, 2020, p. 116).

Na sequência, combinamos de pesquisar casos de xenofobia e sexismo que ocorreram no futebol brasileiro (SOUZA, 2020, p. 142).

Ao compreender que em alguns momentos os estrangeiros são vistos como uma ameaça e, por isso, são ofendidos, inferiorizados ou desrespeitados, passamos a tratar dos casos de sexismo no futebol brasileiro. Iniciamos com os estudantes comentando sobre os vídeos gravados por torcedores brasileiros durante a Copa do Mundo de 2018 que ofendiam torcedoras russas com manifestações machistas; e também relataram das brasileiras que participaram do documentário produzido pela BBC Internacional, que tratou do sexismo no esporte (SOUZA, 2020, p. 143).

Durante a construção das listas, as meninas disseram que queriam lutar com os meninos e ninguém se opôs. Ao longo dos combates, tampouco foram emitidos comentários sobre o assunto. Meninas e meninos lutaram, meninas e meninas, e meninos e meninos, sem qualquer acontecimento que merecesse nossa atenção (SANTOS, 2020, p. 149).

Surpreendi-me com as preocupações que surgiram sobre as pessoas em situação de pobreza e as pessoas com deficiência. Então decidi abordar a relação entre atividade física e qualidade de vida para pessoas com deficiência (LIMA, 2020, p. 156).

Vale situar, a notoriedade do multiculturalismo crítico na composição e trajetória do CC (NEIRA, 2016; 2018). Por guiar-se nas teorias críticas, o olhar muito se volta aos embates dos diferentes grupos culturais e suas assimetrias, tomando como

locus “compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos” (NEIRA, 2018, p.15) e além disso, atuar frente às desigualdades de classe, etnia, gênero, raça, dentre outros marcadores sociais, tratando da recusa sobre uma hegemonia cultural dos grupos e culturas dominantes (patriarcalismo, elitismo de classe, branquitude, etc), e situando a busca de uma certa justiça social, tendo como foco o trabalho com tais identidades culturais.

Os multiculturalistas críticos reafirmam o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos alunos abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais e gêneros das populações estudantis (NEIRA, 2016, p.18).

Entretanto, Nunes (2016b) nos alerta para os perigos de situarmos as práticas pedagógicas em pautas identitárias, justamente por habitar-mos o território da filosofia da diferença e estudos culturais, que atribuem à identidade seu caráter descentrado, fragmentado e provisório, movimento mal visto pelos críticos por supostamente enfraquecer as lutas e políticas identitárias. Ao trazer para o diálogo Ernest Laclau, atribui-se à luta política seu impulso por demandas também provisórias, se abrindo para a trama discursiva que estabelece posições específicas de atuação social. Uma demanda coletiva surge, e logo está na baila dos embates discursivos de atribuição de significados, produzindo identificações ou não à causa debatida. Sendo assim, foge de discussões identitárias que fecham os fluxos de embate em detrimento de validar certas verdades/grupos/identidades, abrindo-se novamente para a diferença e suas possibilidades de negociação, estratégias que fazem dela tanto força coletiva como também a tornam negativa. A questão então não se volta aos processos de validação dos grupos não-hegemônicos e marginalizados, afirmando tais identidades (gay, mulher, negro, etc), pois assim também se fecha seus significados. A inclinação está para os processos de atribuição de sentidos e produção das representações, sempre provisórias e complexas, e que produzem certas condições assimétricas para os sujeitos e grupos sociais, tensionando saídas éticas para as desigualdades instauradas, produção de outros sentidos, representações e condições de vida.

SOBRE A CRIAÇÃO, ARTE E ÉTICA

Consideramos que na medida da análise, foi possível localizar que os procedimentos pedagógicos produzidos para dar conta dos encaminhamentos didático-metodológico se alteram, não são os mesmos, e nem seria possível dessa forma, pois há um compromisso com o acaso, com a cultura, tomada como território contestado - com os ditos e não-ditos, com os devires, e portanto, um compromisso com os pressupostos curriculares e teóricos que os apoiam, observados em momentos específicos dos diferentes relatos. De outra forma, se apresentam em alguns momentos também como algo habitual, que se assemelha e faz possível a leitura de uma certa estrutura. Destacamos inicialmente, dialogando com Bonetto (2016), a presença de uma ordem didática que nesse caso está estruturada na maior parte dos relatos, uma explicação inicial da escolha do tema, uma sistematização dos movimentos de ampliação e, portanto, uma leitura dos códigos das práticas corporais - inclui-se aqui a vivência da prática corporal -, e ao fim uma tentativa de avaliar os efeitos que a prática pedagógica potencializou nas subjetividades discentes, ou exposição de registros nessa toada da avaliação. Arriscamos dizer, que tal estrutura não está nos acontecimentos em si narrados, mas está no repouso constante na forma da narrativa, na aleturgia na qual se engendra, a saber, a grade dos encaminhamentos didáticos, o que produziram na aula e seus efeitos na própria prática inventada, não extrapolando para outros efeitos e afetos que se dão no processo pedagógico e seu encontro com a vida.

Nesse sentido, chamamos atenção aqui para um relato²⁷ que firma o compromisso com a ficção narrativa, vai compondo as linhas e aberturas a partir de um discente figurado, que narra seu percurso e que é produto de diversos agenciamentos e discursos, a saber, os que teorizam o CC, o docente que opera com ele, e ele mesmo enquanto discente que se afeta a partir das práticas pedagógicas e da vida. Se assume,

²⁷ “Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos” (QUARESMA, 2020).

portanto, em um sujeito fragmentado, difuso, desfigurado, como apresentado anteriormente como diálogos que o CC estabelece.

Esqueci uma coisa rs rs... Desculpem amigxs... Meu nome é Lucas das Neves Bonetto Quaresma Nunes Neira da Silva Vieira (QUARESMA, 2020, p. 71).

Ainda sobre a égide dos encaminhamentos, há enunciados que vão demonstrando os movimentos que aconteceram em aula, localizando a prática pedagógica vinculada com os pressupostos do CC, algo que elegemos como algo necessário. Aliás, o CC não é qualquer coisa, para narrar portanto uma prática que nele se sustenta faz-se necessário o vínculo em demonstrar seus aparatos, e como vai agenciando a criação do percurso pedagógico.

Quando fomos à sala de informática, pesquisamos sobre o mawashi, uma cueca engraçada que os lutadores usam. O professor Felipe mostrou fotos e vídeos dos lutadores. Ele também contou histórias e leu um texto sobre o sumô (QUARESMA, 2020, p. 76).

Mais lutas no tatame da escola, mais vídeos, mais pesquisas, mais desenhos. A cada dia eu gostava mais dos lutadores de sumô. Minha amiga Maria Clara perguntou para o professor se as mulheres não lutavam sumô. Fomos pesquisar e ver mais vídeos, percebemos que no Japão elas não lutam, mas aqui no Brasil, as mulheres lutam sim. Ela gostou de saber. Ela também achou um anime de mulheres gordas... (QUARESMA, 2020, p. 79).

Interessante é o compromisso em traçar territórios incomumente retratados nos relatos, sugerindo atravessamentos que produzem a vida do sujeito discente, uma escrevivência discente, que localiza o que está para além da aula, da prática pedagógica em si, situando como se dá o encontro do CC, seus pressupostos, a ação pedagógica derivada e outros afetos subjetivos decorrentes da vida individual do

sujeito, dando ênfase nos devires. Nele, por exemplo, não se descreve o motivo da escolha do tema, e nem como se deu ou se houve avaliação, desestabilizando o estatuto ao narrar.

Está perto da hora do recreio e sinto o cheiro do feijão que as tias fazem na cozinha. Mas, falando em Educação Física, contei pra Carol que esse ano meu professor mudou. Você não acredita. Estamos estudando uma luta, o sumô. Quero só ver como vai ser isso. Antes nós só brincávamos nas aulas e eu gostava bastante. Agora, com esse tal de sumô, não sei como vai ser. Espero que eu tenha bastante fome depois da aula (QUARESMA, 2020, p. 73).

Faz tempo que não vejo o professor Felipe. As aulas acabaram. Chegaram as férias e eu passei para o 4º ano. Meu professor de Educação Física agora é outro. Fiquei sabendo que ele gosta muito de amarelinha. Será que vamos brincar de amarelinha nas aulas? (QUARESMA, 2020, p. 80).

O caminho trilhado se deu, sobremaneira, em enunciados que compuseram linhas que se cruzam, arriscando pensamentos, sentimentos e indagações que são potencializadas pelos encontros das aulas e práticas pedagógicas engendradas, extrapolando o afeto da aula na própria aula, que produz um regime enunciativo sobre a égide dos encaminhamentos - o que é recorrentemente produzido nos relatos -, explorando outros territórios que abarcam o encontro com a vida, seus agenciamentos e acontecimentos singulares e distintos, agenciamento pela diferença, composição, não identificação, cruzamentos.

A comida lá é da hora, mas, na maioria das vezes, como escondido: no banheiro, embaixo da mesa, no elevador. Quando o elevador travou e eu fiquei preso foi o melhor dia. Comi as 6 bananas que peguei com as tias da cozinha (QUARESMA, 2020, p. 71).

Quando me deram um golpe, percebi a importância dela. Lembrei que meu tio, um dia fez cueção em mim. Sem o mawashi, minha cueca rasgou duas vezes na aula rs (QUARESMA, 2020, p. 76).

Eu não estava gostando, mas comecei a perceber os rituais da luta. Usavam uma água, chamada chikara mizu, que os espíritos purificavam com o sal. Também havia as batidas de pés para espantar os espíritos ruins do lugar. Gostei de desenhar os lutadores e seus espíritos (QUARESMA, 2020, p. 78).

Nesse dia cheguei em casa e falei para o meu pai não brigar mais com a minha mãe para ela parar de beber cerveja, pois os lutadores de sumô são grandes e poderosos, porque bebem bastante cerveja (QUARESMA, 2020, p. 78).

Sempre me perguntei por que é proibido comer tudo que eu quero. Por isso, falei para o professor que queria morar no Japão e ser lutador de sumô (QUARESMA, 2020, p. 78).

Traz também, poemas para vislumbrar outros sentidos que podem ser atribuídos à narrativa que tece. Foge de uma prática narrativa engessada e que não potencializa o devir-escritor, assumindo a escrita em sua cartografia, em sua dispersão. Primando pela hibridização, está para além de gêneros textuais fixos (AQUINO, 2011).

Se dá aberto a outras conexões possíveis que o CC também produz e não só aquelas as quais determinaram as escolhas de um caminho pedagógico, como foi na maior parte descrito na análise até então. Experimentamos uma leitura não habitual e que se apresenta como a diferença no modo de narrar em meios aos outros relatos. Digamos que está em passos compromissados com a arte e criação, comunicando de diferente forma e trilhando outros locais.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho foi resultado do encontro, emergindo pelo desejo de pensar e de pesquisar o CC, realizado através dos relatos de práticas pedagógicas. Caminho tortuoso, nada linear e com parcerias para enfrentar as incertezas e dificuldades - amigos e amigas, companheira, orientador, grupo de estudos e textos, grato a todos e todas pessoas e coisas que me tocaram de certa forma -, leituras pesadas, desânimos, confusões e inseguranças são alguns dos afetos que atravessaram o percurso, ora abalados pela satisfação da escrita e leituras investidas, suas potências que tocam a subjetividade e faz sentir o entusiasmo das ideias que se transbordam e faz desse caminho algo também especial, satisfação pela busca do conhecimento, e afirmação desse local como importante para formação de sujeitos atuantes na sociedade, o qual de forma infeliz, vem sofrendo ataques constantes. Assumimos os afetos como são, intensidades que nos fazem recuar, ir pra lá, cair, rastejar, parar, continuar, levantar, viajar, enfim, faz de muitas formas o acontecimento, nesse caso, dessa pesquisa.

Na medida desse encontro, foi possível sobre os relatos, pensar seus limites, sua constituição, seus modos de dizer, suas condições de existência. Para tanto, a aproximação se deu com as ferramentas propostas por Michel Foucault em sua obra “A arqueologia do saber”, na qual propõe conceitos que guiaram a presente pesquisa, como “discurso”, “enunciado” e “função enunciativa”, que nos ajudaram a compreender a existência de condições de aparecimento e funcionamento das narratividades produzidas nos relatos analisados. Dessa forma, fizemos pousos temporários e contingentes, que se agarraram no jogo existente entre aleturgia e artistagem, identidade e diferença, ética e moral, ao qual tal currículo também está inserido e é engendrado. Traçamos olhares que permitiram localizar regimes de narratividade nos relatos atrelados a alguns encaminhamentos do CC, aliado a outros atravessamentos e descontinuidades epistemológicas, configurando sua aleturgia. Além disso, pensar em como esses próprios limites são transgredidos por alguns relatos e narrativas, configurando a artistagem.

Desse modo, propomos, inspirados principalmente pelo relato “Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos” (QUARESMA, 2020), outras formas e conformações de narrativas, abrindo os limites impostos e abraçando possibilidades incomuns, tratando da artistagem. Mas antes a afirmação da sua própria estética: agenciamentos discentes; outros gêneros textuais; criação de cenários. Em primeiro momento, partimos para o compromisso com uma autoria descentrada do docente - o qual comumente significa as experiências vividas no cotidiano escolar -, trazendo ao palco, para tanto, narrativas discentes e porque não de outros autores do currículo (funcionários e direção/coordenação escolar, convidados praticantes, dentre outros sujeitos que compuseram as experiências da tematização), corroborando assim com Ferraço e Alves (2015) em afirmar uma prática pedagógica cotidiana com sujeitos cotidianos, os tornando protagonistas e autores/autoras das tessituras pedagógicas e curriculares, indo para além de trazer trechos e fragmentos de falas que sustentam a narrativa prevista pelo docente. Daqui, narrativas sem o docente em cena também surgem enquanto possibilidade.

[...] precisamos considerar a importância de esse diálogo ser ampliado, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão nesses cotidianos (p. 308).

Mantendo o diálogo, propomos experimentações nos fios condutores das *imagensnarrativas* (FERRAÇO; ALVES, 2015), configurando relatos somente com imagens do que compõe o percurso pedagógico, se não exclusivamente as imagens, compô-las com mais afinco na narrativa, e sem o crivo representacional do que elas podem comunicar, deixando-as abertas às traduções, como feito ao final do relato “Corpos in-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros” (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020). Essa investida é tida como “alternativa mais potente para o entendimento dos processos de invenção/resistência que são vividos na complexidade das redes tecidas pelos praticantes dos cotidianos das escolas” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 312), se mostrando uma alternativa interessante ao possibilitar múltiplas idas e caminhos tradutórios, tecendo e criando sentidos

possíveis, cada qual marcado pelas subjetividades que ao tomarem contato com a foto, serão atravessadas de formas inesperadas, singulares e produziram uma leitura de mesmo caráter. Trata-se de tomar as imagens enquanto acontecimento e deixar serem levadas por diferentes temporalidades e histórias, que irão sempre marcar as diferentes leituras promovidas.

Apontamos que situar e localizar discursivamente as narrativas, quanto aos saberes e representações que as compõem, pode ser um movimento interessante para quiçá, traçar outras escritas àquelas comumente traçadas, àqueles olhares habituais, e potencialize a cartografia, a ética e a arte na forma de narrar e até produzir a prática pedagógica atrelada ao CC. Em consonância, as proposições narrativas colocadas vão de encontro a isso, na tentativa de inspirar os docentes-artistas que se aventuram nesta empreitada.

DIÁLOGOS

AQUINO, J. G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011.

AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M.; ADÓ, M. D. L. Por alguma poética na docência: a Didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2018.

ASSIS CÉZAR, M. R.; DUARTE, A. Governo dos corpos e escola contemporânea: Pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**, 34(2), 119-134, 2009.

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

BORGES, C. C. de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da educação física.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. Educação física e saúde coletiva: reflexões pedagógicas. In: FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M.; GOMES, I. M. (orgs.). **As práticas corporais no campo da saúde.** São Paulo: Hucitec, 2013. p. 178-197.

CARVALHO, Y. M. **O mito da atividade física e saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

CORAZZA, S. M. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1313-1335, 2016.

CORAZZA, S. M. . Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pró-Posições**, v. 26, p. 105-122, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DESSBESELL, G.; CABALLERO, R. M. S. Educação física, currículo e formação para o campo da saúde: alguns movimentos possíveis. In: WACHS, F.; ALMEIDA, U. R.; BRANDÃO, F. F. F. (orgs.). **Educação física e saúde coletiva**: cenários, experiências e artefatos culturais. Porto Alegre: Rede Unida, 2016. p. 113-130.

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas**: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos nas escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço currículo**, v.8, n.3, p.306-316, 2015.

FERREIRA NETO, J. L. A experiência da pesquisa e da orientação: uma análise genealógica. *Fractal*, **Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 533-546, Dec. 2008.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GARDENAL, R. M. **O Currículo Cultural de Educação Física e Michel Foucault**: Uma experiência cartográfica de análise de relatos de prática. Orientador: Mário Luiz Ferrari Nunes. 2018. Monografia (Graduação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

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

KOHAN, W. O. "O que pode um professor?". Deleuze pensa a educação, Segmento, p.48-57, 2007.

LARROSA, J. B.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.6, A

MELO, D. Experimentação e prudência no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p.3-19, 2020.

SILVA, F. M. C.; NUNES, M. L. F. O embate do encontro: o currículo cultural da educação física como lugar de conflitos. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, v. 34, n. 71, p. 789-818, 27 fev. 2021.

NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Rev. E-CURRICULUM**, v. 16, p. 4-28, 2018.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, p. 75-83, 2006.

NEIRA, M. G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física escolar**, v. 1, p. 3-29, 2016.

NEIRA, M. G. (Org.) ; Lima, M.E. (Org.) ; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática**. 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2012, v. 1, 166p.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física**. 2021b, no prelo.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As Dimensões Política, Epistemológica e Pedagógica do Currículo Cultural da Educação Física. In: Lara, L.; Athayde, P.; Bossle, F. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE: Educação Física Escolar**. NATAL: Edufrn, 2020, v. 5, p. 25-43.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **O currículo cultural da Educação Física e o mapeamento**: sem parar de pensar, escrever, dizer, fazer. 2021a, no prelo.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: Por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016b. p. 15-66.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. (Org.). **Educação Física Cultural**: escritas sobre a prática. 1 ed., Curitiba: CRV, 2016a, v. 12, p. 51-72.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.) **Ensino Fundamental – planejamento a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32 , e20190047, 2021.

SANTOS, I. L. ; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M.G.; CANO, M. R. O. (Org.). **A reflexão e prática no Ensino Médio**: Educação Física Cultural. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2016, v. 4, p. 149-166.

Saraiva, K. **Formação de professores nas tramas da rede**: uma prática de governamentalidade neoliberal. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

VANDRESEN, D. S. **O discurso como um elemento de articulação entre a arqueologia e a genealogia de Michel Foucault**. Dissertação de mestrado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, 2008.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos**, 2002, v. 2, nº 4, jan-abr., p. 43-51.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro (RJ): NAU, 2000, v. , p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

FONTES

BONETTO, P. X. R. Carimbó: entre a cópia e criação. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 184-195.

CARVALHO, V. P. Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 220-227.

GONÇALVES, T.; DUARTE, L. C. Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 207-219.

IRIAS, E. A. Jogo de taco e o lazer da quebrada. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 65-70.

JÚNIOR, F. N. S. Afundando a ponta e pegando na mão: a brincadeira de pião rachando a educação. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 81-90.

LIMA, M. F. “Qualidade de vida? Mas que vida?”. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 154-160.

MARINS, J. C. J. A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 91-114.

MASELLA, M. B.; DUARTE, L. C. GOOOLLAAAÇOOOOO! Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 174-183.

MULLER, A.; MULLER, A. Cambalhotas e estrelas na EMEI Jaguaré: a ginástica na Educação Infantil. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 33-41.

NEVES, M. R. “A gente corre pra quê?”. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 161-173.

QUARESMA, F. N. Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 71-80.

REIS, R. “O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 196-206.

SANTOS, L. A. “Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina o jiu-jítsu?”. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 147-153.

SOUZA, L. R. S. Futebol além das bananas. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 115-146.

TORRES, A. C.; QUARESMA, F. N.; JÚNIOR, F. N. S. Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros. In: NEIRA, M. G. (Org). **Escrevivências da Educação Física cultural**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 42-64.