

## VIRTUALIDADES DIDÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA

### MENOR<sup>1</sup>

Rubens Antonio Gurgel Vieira,

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Pedro Xavier Russo Bonetto,

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

### RESUMO

*Este trabalho buscou a partir da perspectiva cultural a elaboração de encaminhamentos didáticos pertinentes para uma Educação Física alinhada à filosofia deleuze-guattariana, com destaque para o conceito de menor. O método utilizado foi a cartografia, inspirada nos mesmos pensadores, realizada a partir do acompanhamento de professores adeptos do currículo cultural. Como resultado, apresentamos algumas possibilidades mapeadas no percurso delimitado de um ano.*

*PALAVRAS-CHAVE: Cartografia; Educação Física Menor; Currículo Cultural.*

### INTRODUÇÃO

Este texto parte da perspectiva curricular popularmente denominada de currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2009), tal qual, produzida a partir da visão curricular pós-crítica (SILVA, 2007). Nessa perspectiva, a Educação Física é compreendida a partir da área de linguagens, e tem como conhecimentos a cultura corporal: todas as formas de brincar, lutar, exercitar-se, jogar e competir, relacionados com as práticas corporais.

Influenciado pelos estudos pós-estruturalistas, é possível afirmar que o currículo cultural apresenta encaminhamentos didáticos bastante flexíveis, comprometidos com a formação crítica, democrática e sensível às condições de diferença. As aulas decorrentes dessa visão são sempre singulares, um currículo que jamais poderá ser copiado ou ter seus princípios e procedimentos tomados como fórmula.

Diante dessa descrição, justifica-se a escolha da perspectiva para aproximar com a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Dentre os diversos conceitos criados pelos filósofos franceses, destacaremos a ideia de literatura menor, criada a partir das

<sup>1</sup> O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

discussões sobre a obra do escritor tcheco Franz Kafka (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Para os pensadores, Kafka subvertia o uso formal da língua alemã para criar outros mundos mais afeitos à sua imaginação. Assim, a relação entre maior e menor não está ligada ao quantitativo e sim à capacidade do *menor* em dobrar a natureza das normas impostas abrindo espaço para multiplicidades. Logo, distante de um sentido pejorativo, *menor* deve ser entendido como um conceito de perversão dos usos, de rebeldia.

Gallo (2002) faz um deslocamento das potencialidades da minoridade para o campo da educação, recriando o conceito sob a terminologia de educação menor. Para o autor, pensar a partir da educação menor é uma maneira de construir coletivamente a partir das misérias dos alunos, sejam elas econômicas, sociais, culturais, éticas ou outras.

Compreendendo a potencialidade dessa perspectiva, o trabalho a seguir descreve uma cartografia de práticas pedagógicas produzidas a partir da teorização cultural de Educação Física. Para tanto, buscou-se mapear virtualidades didáticas alinhadas ao que entendemos como Educação Física menor. De forma simultânea, sinalizamos que o uso do conceito de virtualidade serve para demonstrar que os procedimentos didáticos aqui apresentados não se tratam de práticas essencializadas que venham a compor qualquer espécie de modelo, tampouco princípios basilares de uma metodologia transcendental. Ao contrário, referem-se à gestos educativos que os docentes lançaram mão ou nos inspiraram a pensar tendo como objetivo uma educação aberta para outras formas de vida não limitadas aos anseios da educação moderna.

## O MÉTODO CARTOGRÁFICO

Para Deleuze e Guattari (2014) os elementos constitutivos da materialidade e dos acontecimentos são linhas cartografáveis, ou seja, passíveis de serem desenhadas. Os mapas resultantes são sempre rizomas abertos, de múltiplas entradas e saídas, infindáveis linhas que se multiplicam a cada olhar. É possível distinguir nessa multiplicidade tipos distintos de linhas, que cumprem funções muito diferentes: linhas de segmentaridade molar, linhas de segmentação molecular e as linhas de fuga. Enquanto as duas primeiras são linhas de contenção para criação de território, a última são linhas de desterritorialização. Desse modo, pensado como conceito em uma intrincada filosofia, a cartografia deleuze-guattariana não se prestava à pesquisa.

Não obstante, Rolnik no livro *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo* (2016) estabelece a cartografia como método de pesquisa. Na obra, a autora defende que, se para os geógrafos a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem, diferindo-se de um mapa como representação estática, as paisagens psicossociais também são cartografáveis. A tarefa do cartógrafo, a partir dessa premissa, é dar abertura aos afetos que pedem passagem, com uma prática que diz respeito às estratégias das formações do desejo no campo social, independentemente de seu objeto de estudo.

Os mapas resultantes constituem pensamentos, subjetividades, modos de ser, pensar, existir. Ao cartografar, entretanto, a percepção prioriza os momentos de ruptura das linhas fortes. Ainda que as linhas se entrelacem, se misturem incessantemente, são as linhas de fuga que uma cartografia convoca com maior intensidade.

Baseados nessas premissas, acompanhamos pela duração de um ano dois professores que anunciam suas práticas como inspiradas na perspectiva cultural. Ambos professores trabalhavam em escolas públicas há mais de três anos e eram engajados em pesquisas acadêmicas em nível de mestrado e doutorado<sup>2</sup>.

## OS MAPAS PRODUZIDOS

Como entrada, pensamos que *o(a) professor(a) necessita de uma postura sensível ao devir*. Não se ensina apegado a uma perspectiva única, impedindo manifestações dos alunos ou colocando barreiras para os acontecimentos da imanência. Nesse sentido, se faz necessária uma abertura para o imprevisível. No currículo cultural, desde o mapeamento até outros procedimentos, passando pela não determinação do tempo de cada projeto temático, é possível visualizar uma predisposição de aceitação ao inesperado, pois a todo momento ambos os professores modificavam suas decisões pedagógicas diante das necessidades.

Em segundo lugar, mapeamos que ensinar nesta perspectiva remete a um exercício empático de *estar atento às misérias*. Gallo (2002) nos ensina que os alunos podem estar acometidos por muitas misérias: falta de alimentos, de amor, de leitura, de amigos, de movimento, de roupas, de abraços, de risos, enfim. Estar sensível compreende, então, uma

---

<sup>2</sup> A pesquisa seguiu todos os protocolos éticos e aprovada sob o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Campinas número 2.493.409.

focalização nessas misérias, nas faltas que nos acometem, e os docentes pesquisados deram inúmeras amostras dessa postura, desviando dos fins diretamente conectados aos objetivos das aulas e proporcionando às crianças ofertas de atenção e cuidados que sobressaíam aos fins meramente didáticos. Para exemplificar, citamos um momento em que o professor se oferece para dançar uma aluna com deficiência intelectual excluída pelos demais.

Estar sensível pode, falsamente, passar uma ideia de *laissez-faire*, mas isso seria uma simplificação grosseira, pois entre uma intencionalidade hermética e uma aula sensível aos acontecimentos há muitos níveis. É diante desse espectro de possibilidades que o(a) professor(a) opera, de forma que defendemos a *necessidade de uma modulação do controle*. Há possibilidades, então, para um(a) professor(a) que deixa um pouco de ensinar, quando intui certo potencial criativo, um encontro inventivo; mas há, também, possibilidade de uma atuação mais rígida, reforço de linhas molares, disciplinamento, sujeição dos corpos, sempre que o próprio movimento da vida estiver em risco, ameaçado por linhas suicidárias – quando os alunos se agridem, por exemplo.

E como isso se dá em termos práticos? Pensamos a partir do mapeamento das forças no cotidiano da escola que *ministrar aulas é a arte da experimentação de encontros*. Através das tentativas e da modulação do controle, o(a) professor(a) dá passagem a fluxos inventivos, apresentando aos alunos e alunas todo um universo desconhecido, agora aberto à experimentação. Se buscamos uma aprendizagem inventiva, criações e não meras recognições, “paga-se o preço do esforço renovado de uma experimentação permanente, que não se deixa capturar pelo automatismo da repetição mecânica” (KASTRUP, 1999, p. 194).

Ao planejar suas aulas, o(a) docente pressente possibilidades, organiza elementos como quem planeja uma festa, buscando alguns momentos, alguns ápices de criação e libertação das amarras sociais. Complementando, então, podemos inferir que além de experimentar encontros, docência trata-se também de *organizar encontros*. Esse princípio serve para distinguir o anterior de uma ideia caótica de experimentar por experimentar. Nesse caso, não há produção subjetiva, mas somente o acaso. Mantêm-se os movimentos dos dados, mas não se ignora o jogo maior, a articulação com as outras peças. Pensando com Deleuze e Guattari (2011a, p. 292), “devir não é produzir”, e com Kastrup (1999, p. 195): “Falamos em invenção da cognição, como inventiva e inventada, porque acreditamos que ela é em parte devir e em parte produção”.

Experimentar novos encontros, esforçar-se na busca pelo novo, organizar possibilidades de agenciamento, ações didáticas que não contam com qualquer previsibilidade ou segurança. O professor imbuído nesse movimento se encontra em risco permanente, o risco de negar modos de vida que as crianças trazem de fora da escola, pois não basta experimentar, e sim buscar experiências fora das homogeneizações capitalistas, sob pena da experimentação se resumir em consumo – o que, em hipótese alguma, é algo novo ou contraprodutor. Assim, todo esforço possui uma intencionalidade, ainda que singela, sem aspirações universais: ensinar com o intuito de produzir *singularidades*, pequenos momentos em aula que escapem da lógica industrial da escola moderna.

Entretanto, que escola é essa que teríamos como foco somente a produção desejante, o combate aos fascismos, a afirmação da vida como fim? Certamente não é a que fomos educados e seria um otimismo ingênuo acreditar que podemos construir tal escola sem resistência. Uma das resistências que observamos em nosso processo cartográfico são justamente os alunos, subjetivados pelos sedutores valores capitalistas. Em muitos momentos, não se empolgavam com as propostas docentes, com outras possibilidades de pensar, insistiram em repetir as mesmas ideias, os mesmos movimentos, repetir práticas que aprenderam no consumismo da vida contemporânea.

Para exemplificar, nas aulas de Educação Física é comum meninos se recusarem a fazer danças, meninas se recusarem a fazer lutas e todos se recusam a experimentar a cultura nordestina, e vimos todas essas situações nas aulas dos professores que mapeamos. Como ensinar nessa situação? Uma das possibilidades observadas trata da *associação com outras paixões*. A recomendação que aprendemos é a tentativa de burlar a repulsa da obrigação pela amorosidade dos movimentos educativos. Por exemplo, os docentes traziam músicas e danças populares no mundo infantil e juvenil, dependendo da turma, como forma de abrir portas e iniciar processos.

Por fim, as avaliações de fim de ano. Ao habitar o território da aula, o(a) professor(a) é, de certo modo, também um cartógrafo(a) e, como tal, pode ser atravessado por devires e intuir paisagens do desejo. Ao avaliar constantemente o processo, ensinar é *cartografar a possibilidade do desejo esquizo*, ou seja, estar atento aos movimentos da aula que escapam das regras rígidas da educação formal e, sem intenção de destruição ou caos, produzir criações únicas porque coletivas e potentes. Avaliar aqui não passa perto das concepções tradicionais

que enjaulam as possibilidades de as crianças singularizarem, mas acompanhar fluxos e intuir possibilidades de invenção a partir do cotidiano escolar.

## DIDACTIC VIRTUALITIES FOR MINOR PHYSICAL EDUCATION

### ABSTRACT

*From a cultural perspective, this work sought to develop relevant didactic guidelines for a Physical Education aligned with the Deleuze-Guattari philosophy, with emphasis on the concept of minor. The method used was cartography, inspired by the same thinkers, carried out from the monitoring of teachers who were adept at the cultural curriculum. As a result, we present some possibilities mapped in the delimited course of one year.*

**KEYWORDS:** *cartography; minor physical education; cultural curriculum.*

## VIRTUALIDADES DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA MENOR

### RESUMEN

*Desde una perspectiva cultural, este trabajo buscó desarrollar pautas didácticas relevantes para una Educación Física alineada con la filosofía Deleuze-Guattariana, con énfasis en el concepto de menor. El método utilizado fue la cartografía, inspirada en los mismos pensadores, realizada a partir del seguimiento de profesores adeptos al currículo cultural. Como resultado, presentamos algunas posibilidades mapeadas en el transcurso delimitado de un año.*

**PALABRAS CLAVES:** *cartografía; educación física menor; currículo cultural.*

### REFERÊNCIAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GALLO, S. D. de O. Em torno de uma educação menor. **Educação e realidade**, n.27(2), p. 169-178, julho-dezembro, 2002.

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

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

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.