

## Ensaaios

# Texto descrente: em defesa das multiplicidades na Educação Física

Unbelievable text: in defense of multilicities in Physical Education

Texto increíble: en defensa de las multilicidades en la Educación Física



João Pedro Goes Lopes

Universidade de São Paulo, Boituva, São Paulo, Brasil

joagoez@gmail.com



Rubens Antonio Gurgel Vieira

Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil

rubensgurgel@ufla.br

**Resumo:** O presente artigo, de tipo ensaístico, lança mão daquilo que chama de descrença associada à Educação e, mais especificamente, à Educação Física, para defender as multiplicidades, inspirados pelos escritos de Deleuze e Guattari (2011a, 2011b, 2012a, 2012b). A descrença torna-se uma espécie de primeira fase para a aposta na multiplicidade, visto que ao desacreditar a representação, aquilo que está além dos(as) docentes, dos (as) alunos (as) e da escola, passa-se a crer naquilo que se vive aqui e agora, no território em que se habita. Visando lançar o olhar para os problemas educacionais a fim de rechaçar a representação que assola o pensamento escolar e que faz reverberar os velhos cacoetes necessários ao mercado de trabalho – habilidades, competências –,

este texto objetiva instigar uma docência que assuma uma postura cartográfica, mais exploratória e menos decalcadora.

**Palavras-chave:** educação física escolar; multiplicidade; didática; cartografia.

**Abstract:** This essay, of an essay type, makes use of what it calls disbelief associated with Education and, more specifically, with Physical Education, to defend multiplicities, inspired by the writings of Deleuze and Guattari (2011a, 2011b, 2012a, 2012b). Disbelief becomes a kind of first phase for the bet on multiplicity, since by discrediting representation, what is beyond the teachers, the students and the school, one starts to believe in what is lives here and now, in the territory in which one inhabits. Aiming to cast a look at educational problems in order to reject the representation that plagues school thinking and that makes the old taunts necessary for the job market – skills, competences – reverberate, the text aims to instigate a teaching that assumes a cartographic posture, more exploratory and less tracing.

**Keywords:** school physical education; multiplicity; didactics; cartography.

**Resumen:** Este ensayo, de tipo ensayístico, se sirve de lo que denomina descreimiento asociado a la Educación y, más concretamente, a la Educación Física, para defender las multiplicidades, inspirándose en los escritos de Deleuze y Guattari (2011a, 2011b, 2012a, 2012b). El descreimiento se convierte en una especie de primera fase para la apuesta por la multiplicidad, ya que al desprestigiar la representación, lo que está más allá de los docentes, los alumnos y la escuela, se pasa a creer en lo que se vive aquí y ahora, en el territorio que se habita. Con el objetivo de lanzar una mirada a los problemas educativos para rechazar la representación que plaga el pensamiento escolar y que hace resonar las viejas

burlas necesarias para el mercado de trabajo – habilidades, competencias –, el texto pretende instigar una enseñanza que asume una postura cartográfica, más exploratorio y menos rastreador.

**Palabras clave:** educación física escolar; multiplicidad; cosas didácticas; cartografía.

Submetido em: 2022-07-28

Aceito em: 2023-02-14

## Parte única

Um texto descrente é, antes de tudo, um texto que acredita nas forças da terra, distante das verdades transcendentais. Ele é ambíguo e não vê motivo para se livrar desta pecha: é dois, três, serve aqui e ali. Profanador, duvida e transgride a lógica divina. É absurdo (CAMUS, 2018), já não encontra razão para existir – e é por esse motivo que pode reexistir, revoltar-se. Existir, é essa a questão, pois, existindo, pode incomodar; incomodando, gera problemas; problematizando, faz pensar; e se pode existir de novo, visto que não possui razão que o estratifique, faz pensar novamente, desta feita em outras terras. É como a cena final da novela de Kafka (2009, p. 256): prestes a morrer, o personagem exclama – “como um cachorro!”, e a escrita termina. Muitas vezes o leitor(a) não entende a narrativa e fica frustrado(a). É como se o autor também exclamasse – “perdi a vontade, termino o livro aqui”. No entanto, sabe-se que é esse mesmo o jogo, fazer o texto viver a própria história que conta. Se o personagem não encontra explicações no final, o(a) leitor(a) também não. O texto só é escrito e as palavras dizem aquilo que elas podem dizer, aí está tudo. Talvez tenham sede em algum território; ou então encontrem energia em vários outros, mas algo é fundamental: encontrar funcionamentos, verdadeiros ou não, mas todos reais, pois “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam *regiões ainda por vir*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 19, grifo nosso).

Uma (ou algumas) multiplicidade(s), é este seu âmago. As multiplicidades não acreditam em si mesmas, assim como textos que se *multiplicizam*.

Na verdade, não basta dizer “Viva o múltiplo”, grito de resto difícil de emitir. [...] É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre

subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 21, grifo do autor).

É preciso um esforço de despersonalização – não posso mais enunciar que “eu escrevo”, “eu interpreto” ou “eu quero dizer” –, que o texto aconteça pelas forças que o atravessam, tendo a coragem de conhecer o acontecido depois e não de aconselhar antes. Afinal, quem delineará seus usos? Da maneira como faz Skylab em *Qual foi o lucro obtido?* (2007), tornamo-nos o próprio ciborgue quando o que podemos ouvir é somente algo indefinido: pulsações de um coração muito fraco; ou sons de máquinas que nos acompanham no escritório, no carro, fora dele. Sou eu mesmo o ciborgue. Por um instante, sinto-me mal, sufocado, no próprio leito do hospital.

Um ciborgue entrou em pane  
Pergunto seu nome e ele responde:  
Qual foi o lucro obtido?  
Qual foi o lucro obtido?  
Eu olho pra você e você olha pra mim.  
Eu olho pra você e você olha pra mim.  
Qual foi o lucro obtido?  
Qual foi o lucro obtido? (QUAL FOI..., 2007, n. p.).

Eis o que questionamos: como escapar à contradição? Como desviar do múltiplo que vê apenas reverberar seus acréscimos e fazer funcionar a multiplicidade, como substantivo (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 23), para que faça fugir a base, o fundamento, o primeiro? Como, a partir disso, olhar para a educação e para a Educação Física?

Não nos enganemos, estamos acostumados à contradição a que nos referimos, ainda mais contemporaneamente, em tempos

de acirrada polarização política, na qual apenas o uno representa a salvação e apenas o “bem” pode nos livrar do “mal”; na qual o fascismo micropolítico espalha-se pelo tecido social – o que não se trata de uma crítica ao “lado de lá”, visto que “é muito fácil ser anti-fascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 102). Trata-se das linhas de força pouco maleáveis dos agenciamentos que estratificam a todos e que são desatadas, sobretudo, pela multiplicidade.

A contradição não é somente político-partidária, mas também científica, literária – textos, ideias, lutas, que creem demais em si mesmos. Elas aconselham, avaliam e chegam ao disparate: indicam caminhos a serem explorados. Ora, não existem caminhos a serem explorados ainda; depois de explorados é que viram caminhos. O cartógrafo é quem os faz; aquele que decalca, segue por eles. É por isso que escrever é cartografar – criar um caminho e não o deixar em aberto.

Por outro lado, uma aula cartográfica cria seus caminhos; aulas decalcadas ancoram-se em metodologias. O acontecimento é o caminho aberto; a cultura é o decalque que já não cansa de tornar por cima de si. “Mesmo quando tudo provém da cultura e acaba por inscrever-se na cultura, o novo, o diferente, o inactual, depende sempre de um elemento que não forma propriamente parte da mesma” (PELLEJERO, 2008, p. 3). Em que medida podemos trazer essa discussão para a Educação e, sobretudo, a Educação Física? Temos algumas apostas.

Diríamos que defender a multiplicidade na Educação e na Educação Física é crer na força das linhas moleculares dos territórios que habitamos. Incontáveis linhas entrecruzam o nosso fazer didático (BONETTO; NEIRA, 2018), compomos e somos compostos por elas: linhas binárias, de divisões e estratos; linhas que só questionamos quando já se atualizaram – “o que aconteceu?”; e linhas de rompimento com a realidade territorial. Juntos, seus tombamentos constituem multiplicidades – e o insistente investimento em linhas divisionais e estratificadoras acaba por gerar o uno e a

crença que o acompanha. Mas não se trata de anunciar “não creio em nada!”, pois não somos niilistas, nem dos que creem demais na representação, a ponto de subjugar a vida, e nem dos que creem de menos, a quem nada mais importaria.

Como explicam Bonetto e Neira (2019), buscamos uma postura didática que se torne um antimodelo, uma escrita-currículo, onde os temas são efetuados à medida que se mostram reais e que forças pedem passagem. A antítese modelar produz o real e é produzida por ele, da mesma maneira que não é representacional e nem representativo – ele não existe até que aconteça e, nesse sentido, só podemos crer na potência da sua efetivação. Textos, aulas, qualquer recurso que dê passagem às forças do esquecimento, pois são justamente elas que inventam o novo, a diferença.

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

Nossa descrença é terrena, a mesma de Tyler: “Dane-se o que você sabe, precisa esquecer o que você sabe, esse é seu problema! Esquecer sobre o que você pensa que sabe sobre a vida, a amizade e, principalmente, sobre eu e você” (CLUBE..., 1999, n. p.). Eis o mote do problema: é preciso uma dose de descrença para esperar pelo acontecimento; para agir estrategicamente sem parar de jogar com as linhas que se entrecruzam na quadra, na sala, na escola, no bairro. Ganhar ou perder não são mais parâmetros; a

grande questão é produzir a multiplicidade de problemas, de pensamentos, de experimentações, como fazem os relatos perspectivados pelo currículo cultural da Educação Física<sup>1</sup>.

Os diálogos didáticos tecidos a cada encontro despertaram algumas sensibilidades docentes ao deparar-se com as potencialidades da dança, transbordando o viver. E num extravasar reflexivo, algumas questões apareceram na cena: por que não promover o cruzamento de conhecimentos entre as crianças do Ensino Fundamental I e as turmas do 6º ano? Seria possível numa mesma aula experimentar ciranda e funk? No ruminar das ações pedagógicas, apanhamos o celular e a caixa de som, convidando estudantes do 1º e do 6º ano a performarem a ciranda conectada com o funk. “Nossa, a gente vai ficar com os pequenos?”. “Sim”. “Prof, a gente vai ficar com os grandes?”. “Sim”. (TORRES; QUARESMA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 45).

Temos então novas e variadas ideias, novas línguas a serem traduzidas – mas não porque sabemos demais, ao contrário, porque cremos menos em nós mesmos, na besteira do Eu (SCHÉRER, 2005), na árvore plantada na cabeça (DELEUZE; GUATTARI, 2011 a), no método, na história. A escola, por estar num território, é um espaço de disputa, mas também de fuga, de resistência, da “coisa outra” que nos assusta constantemente. É fundamental aquilo que nos escapa, que passa por baixo da identificação, as molecularidades territoriais – e, mais importante ainda, é fundamental que saibamos nos aproveitar disso, dar passagem sem capturar.

Buscando desnaturalizar a configuração das filas e gestos específicos para meninos/homens e meninas/mulheres, convidamos os estudantes a misturar tudo. Nessa aula não

<sup>1</sup> Utilizamos os relatos do currículo cultural pela sua proximidade e abertura à filosofia da diferença (ou ao pós-estruturalismo como corrente teórica) (NEIRA, 2016; NEIRA; NUNES, 2009, 2022). Mencionamos também a intrínseca relação que vem sendo construída com a cartografia inspirada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (BONETTO, 2021; GHERES; NEIRA, 2021; VIEIRA, 2020) e como Neira e Nunes (2022) a tornam indissociável dos encaminhamentos do currículo em questão. Por outro lado, reforçamos, não se trata de conferir exclusividade ao currículo cultural no trato com as diferenças, apenas de marcá-lo como uma opção e aposta teórica.

íamos mais fazer a coreografia, ao invés disso, íamos dançar livremente, como em um baile, uma festa. Foi bastante interessante, alguns meninos de saia, girando, passando a barra das saias no rosto das outras pessoas, algumas meninas fazendo a dança do peru, aquela mesma que antes era exclusiva dos meninos/homens.

Por mais algumas aulas ressaltamos que era comum que as danças tradicionais reproduzissem determinados papéis sociais, bem como funções específicas para homens e mulheres. Mas, no âmbito escolar, estávamos abertos a ressignificar toda prática cultural, tornando-a mais sensível às inúmeras condições com que a diferença dos alunos e alunas se apresenta. (BONETTO, 2020, p. 194).

O território é um círculo, numa aula se entrecruzam vários, mas não se trata de uma aula produzir muitos círculos; ao contrário, por ser uma aula é que se está dentro destes – círculo-aula, círculo-bairro, círculo-organização, círculo-escola. Isso nos familiariza, nos mantém em casa e, mais importante, resgata do caos, do Cosmo. Em outras palavras, uma aula e um currículo estão em um território e são afetados e construídos nele e por ele – e quanta coisa há num território? Uma aula e um currículo são o que são na medida em que se reconhece isso e se investe nessa afirmação (um círculo no caos).

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

Territorializações e desterritorializações constantes: o que se faz aqui, que canção é essa? O que faz essa bola que, em outro círculo, serve para um “gol a gol”, “driblinha”, “3 dentro, 3 foras”, e que aqui é objeto de desenvolvimento, crítica e desconstrução?

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

A escola é desterritorializada ao passo que seu território é invadido, seu círculo aberto. Saímos, entramos, atravessamos, somos expulsos, desejamos outro círculo, borramos outro território. Há quem diga: “eis o currículo!”, mas não mais acreditaríamos com tanta veemência nele também.

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

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

A desterritorialização, não sendo uma fuga sem volta, destrutiva, leva sempre consigo uma reterritorialização, um novo círculo, outros ritmos, ou então um mesmo círculo que não é mais a mesma coisa e não cerca mais aqueles que se desterritorializaram. Vamos para fora; deixamos que alguém entre; atravessamos algum outro. Territórios que cortam o caos com seus fundamentos, línguas, cores, afetos, músicas... “Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 127). Um espaço compartilhado de significação, campos de vibrações sonoras que delimitam espacialidades, tijolos sonoros – a aula vai até onde chega o som da nossa voz, da mesma maneira que é invadida e faz surgir novas intensidades. Como círculos que se entrecruzam, torna-se cada vez mais difícil dizer que estamos dentro ou que vamos para fora, que escrevemos daqui e não de lá, a que voz pertence o enunciado – à rua ou à escola? Ao centro, à periferia? Mas o que está fora pode entrar? É preciso outra dose de desconfiança, estranhamento.

Numa determinada aula, fizemos a leitura de uma reportagem de jornal que discorria sobre o jogo de taco enquanto atividade de lazer num bairro da Zona Sul de São Paulo. Agrupados(as), os(as) alunos(as) foram convidados a discutir em quais espaços da cidade era comum encontrar pessoas jogando taco e quais motivos justificavam essa ocorrência. Quase que na totalidade, os grupos chegaram

à conclusão de que a brincadeira é comum nos bairros mais periféricos. Tal posicionamento foi corroborado através de uma das frases iniciais da reportagem lida: “sem muitas opções de lazer, jovens de um bairro da Zona Sul de São Paulo transformam as ruas em quadras para jogar taco”. Diante disso, provoqueei o grupo com as seguintes perguntas:

- Se houvessem outras opções de lazer, as pessoas deixariam de jogar taco?;
- É verdade que os bairros periféricos não possuem opções de lazer?;
- O que será que a autora da matéria considera opção de lazer? (IRIAS, 2020, p. 68).

Há uma via de mão dupla: a escola escolariza outros territórios da mesma maneira que os territórios territorializam (ou des-territorializam) a escola. Não raro enunciamos no nosso círculo: “onde você pensa que está?! Eu não sei se você faz isso *lá fora*, mas *aqui dentro* não fará!”... Respiramos o binarismo, a estratificação, desejamo-los como se disso dependesse nossa existência, a ponto de convergirmos para o mesmo e único fim, mais e mais vezes, insuportavelmente – competências, habilidades, mercado de trabalho –, lutando para abafar o que surge para diferir.

Defender a multiplicidade em Educação e na Educação Física é, por outro lado, ser um descrente do pensamento arbóreo e cartografar as intensidades de um território que, em outras palavras, deixa de ser escola ou bairro, mas passa a ser escola e bairro, bairro e ritmos, ritmos e singularidades, deixando em aberto os possíveis – “é necessário começar tudo de novo, mergulhar em cada cena, de modo que você (seu corpo vibrátil) possa captar não mais planos e sim *os platôs, as regiões de intensidade contínua*” (ROLNIK, 2016, p. 39, grifo do autor). É necessário fazer um n-1 das próprias aulas, aproveitando-se de pontos de conexões, procurando estendê-los, sem um final premeditado; um sistema em rizoma, cartografável, menos arbóreo, decalcável.

Precisamos nos aliar à cartografia, enquanto um princípio do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011a), como algo além de um método, que está na escrita, no corredor, nas aulas, na quadra, no problema e na montagem da aula – a cartografia é a própria pragmática, justamente porque a multiplicidade está atenta aos pontos intensivos, buscando conhecer o entrecruzar das linhas de investimento – descrentes de seus objetivos e credores nas suas funcionalidades.

Não se objetiva conferir o passo a passo com a cartografia e nem se comprovam argumentos na prática. Não há, na verdade, um método cartográfico especificado, mas apenas estilos cartográficos. O cartógrafo não busca decalcar e nem identificar caminhos – ao contrário, devém, com todos os corpos, o próprio trajeto. Se há algum método, este só pode estar na invenção de problemas, mas não problemas em formato de pergunta ou algo que expresse uma dúvida – o problema é um atrator intensivo, que muda o rumo, perturba, desconcerta. O método da cartografia é rizomático e os pontos que se abrem são pura problemática. Trata-se de dizer que o(a) descrente, cartógrafo(a), professor(a), é um(a) inventor(a) de estilos, que inventa perspectivas para falar sobre os acontecimentos da aula, do seu texto, e que os faz funcionar de mil maneiras. O compromisso de uma cartografia é com a potência do pensamento (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012), não só de quem escreve ou pensa uma aula, mas também de quem lê e participa.

Após conhecerem as motivações dos jogadores e da torcedora, os estudantes relacionaram-nas a atitudes preconceituosas das equipes adversárias, ou seja, seria impossível um atleta sofrer ofensas desse tipo da torcida de seu próprio time. Na continuidade dos trabalhos, mostrei um vídeo em que o jogador brasileiro Paulão é chamado de macaco pela torcida de seu próprio time. Os estudantes ficaram em silêncio absoluto na sala, alguns lacrimejaram, pareciam sentir na pele a ofensa direcionada ao atleta: “pelo menos ele ganha dinheiro jogando”. “Por que isso

(racismo e preconceito) acontece mais com os negros?”. Na aula seguinte tratamos dos significados das palavras racismo e preconceito a partir das pesquisas que realizaram. (SOUZA, 2020, p. 121).

Contudo, é preciso evitar o engano: não se trata de ser conduzido por qualquer força que nos atravessa. Não encorajamos o reativo, mas também não fazemos ode ao submisso. Como propõem Deleuze e Guattari (2012a):

essas linhas não querem dizer nada. É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma. [...] quais são as suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO que se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 84).

Negaremos, sempre, aquilo que não convém. Não é preciso pagar penitência, ajoelhar-se, ser um servo – pelo contrário, insurgir-se contra aquilo que diminui, bloqueia ou limita é imperioso para defender a multiplicidade. Na posição de professor(a), saber quais linhas interromper e investir é parte da produção intensiva, mas não porque sabemos distinguir cada uma, seus finais, e sim por estilo, estética, pois nosso intuito é funcional: “Como isso funciona? Eis a única questão” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 239), até onde vai, por quanto tempo pode ser prolongado?

Não se trata, então, da salvação, mas da crença na força do território e naquilo que ele tem a ensinar, sem juízo de valor transcendente. Isto não é a última palavra, não é o que funciona de fato. O típico trabalho de Sísifo, levantar a pedra, deixá-la cair – mas,

mesmo assim, “é preciso imaginar Sísifo feliz” (CAMUS, 2018, p. 141), como aquele que reconhece o absurdo do que faz e mesmo assim insiste em fazê-lo. Talvez para desafiar seus carrascos; talvez porque encontrou ali, sob todos aqueles pedregulhos, algo que lhe importa. Por que organizar um Clube da Luta? Por que alcançar o limite? Depressão, doenças, morte iminente, falta de propósito, descrença, abandono. Não há razão, só é preciso bater e sangrar. Não há racionalidade essencial, somente corpo e intensidade, sendo esta a própria salvação. Se não há razão superior, é preciso inventar razões menores. “Nossos pais eram nossos exemplos de deus e, se nos abandonaram, como é que você descreveria deus? [...] tem que considerar a possibilidade de que deus não gosta de você” (CLUBE..., 1999, n. p.).

Os acontecimentos de uma aula, são, em si, descrentes, singulares e pedem passagem em momentos variados. Por outra via, o acontecimento torna-se histórico, a vida torna-se cultura, por um longo e violento processo de identificação – isto é isto; aquilo é aquilo. Difícil tarefa docente: ser um novo historiador (das fugas e das precipitações) ao mesmo tempo que adquire uma memória curta (sobre os pontos intensivos, que nem sempre se ligam ou pagam tributo uns aos outros, antigenealógicos).

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de des-territorialização pelas quais ele foge sem parar. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 25).

Qual, então, a razão de ser de uma docência, uma aula descrente? Qual, então, a razão de ser deste próprio texto? Cada qual que invente suas razões menores. O problema é sempre o de fa-

zer funcionar, tombar nova linha, proliferar a multiplicidade. Não é necessária interpretação: a descrença é justamente por não ter no que crer – como Fernando Pessoa (2003), que não escreve uma bibliografia porque não há bibliografia a se escrever. O que queremos com isso? Nada. E é por isso, antes de tudo, que queremos o que for possível querer.

## Referências

BONETTO, P. X. R. Carimbó: entre a cópia e criação. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 184-195.

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

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, Santa Maria, RS, v. 44, p. 1-23, 2019.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Deleuze-Guattari e educação física cultural: pedagogia do conceito de “escrita-currículo”. **Filosofia e educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 406-437, maio/ago. 2018.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

CLUBE da luta. Direção: David Fincher. Estúdio de Dublagem: Herbert Richers. Direção de Dublagem: Élcio Romar. [S. l.]: 20th Century Studios, 1999. 1 arquivo avi (139 min.), son., color.

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

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

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

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

GEHRES, A. F.; NEIRA, M. G. **Dançar com o currículo cultural da Educação Física: histórias, imagens e performances**. Recife: EDUPE, 2021.

IRIAS, E. A. Jogo de taco e o lazer na quebrada. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 65-70.

KAFKA, F. **O processo**. 3. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez., 2016.

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

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

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

PELLEJERO, E. A ideia de cultura na filosofia de Gilles Deleuze. **Diacrítica**, Braga, n. 12, p. 1-10, 2008.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. Por Bernardo Soares. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

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

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

QUAL FOI o lucro obtido? Intérprete: Rogério Skylab. Compositores: Rogério Skylab. *In*: **SKYLAB VII**. Intérprete: Rogério Skylab. Produção: Rogério Skylab. [S. l.]: [s. n.], 2007. 1 CD, faixa 1.

SOUZA, L. R. S. de. Futebol além das bananas. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 115-146.

TORRES A. C.; QUARESMA, F. N.; SANTOS JÚNIOR, F. N. dos. 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**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 42-64.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.