

## **Quando o currículo cultural não é dado, mas se faz: cartografia narrativa de um PIBID em deslocamento**

**When the cultural curriculum is not given but becomes: a narrative cartography of a PIBID in motion**

**Cuando el currículo cultural no se da, sino que se hace: cartografía narrativa de un PIBID en desplazamiento**

Rubens Antonio Gurgel Vieira<sup>1</sup>  
José Francisco Ribeiro Taglialegna<sup>2</sup>  
João Paulo da Silva<sup>3</sup>

### **Resumo**

O artigo apresenta uma cartografia narrativa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da Universidade Federal de Lavras desenvolvido entre 2023 e 2024 em duas escolas públicas. A experiência teve como horizonte o currículo cultural, compreendido como proposição aberta de tematização das práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2022), mas introduzido a um grupo que não possuía familiaridade prévia com essa perspectiva curricular. O processo formativo, conduzido pelo coordenador por meio de encontros presenciais, virtuais e atividades no Google Classroom, baseou-se em leituras, discussões e experimentações que estimularam a criação de um léxico comum e o desejo de prática. A partir de uma metodologia inspirada na cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) e na filosofia da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1995), o artigo analisa três tempos do percurso formativo: o da formação, o da transdução e o da invenção. Os relatos de supervisores e pibidianos revelam o currículo cultural como força formativa e dispositivo de agenciamento pedagógico (VIEIRA, 2022), capaz de produzir deslocamentos na docência, invenções pedagógicas e aprendizagens que se constroem no entre – entre universidade e escola, teoria e prática, corpo e linguagem. Conclui-se que o PIBID, quando atravessado pela filosofia da diferença, torna-se território de devir formativo, no qual o currículo não é dado, mas se faz no contágio das relações e na criação de mundos possíveis.

**Palavras-chave:** Currículo cultural; Cartografia narrativa; Formação docente; Filosofia da diferença; PIBID.

### **Abstract**

This article presents a narrative cartography of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in Physical Education at the Federal University of Lavras, carried out between 2023 and 2024 in two public schools. The experience was guided by the cultural curriculum, understood as an open proposition for the thematization of bodily practices (NEIRA; NUNES, 2022), introduced to a group with no prior familiarity with this curricular

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: [rubensgurgel@ufla.br](mailto:rubensgurgel@ufla.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9409-9245>

<sup>2</sup> Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEEMG. Lavras/MG, Brasil.  
E-mail: [jose.taglialegna@educacao.mg.gov.br](mailto:jose.taglialegna@educacao.mg.gov.br)

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação de Lavras. Lavras/MG, Brasil. E-mail: [jotapeprofessor33@gmail.com](mailto:jotapeprofessor33@gmail.com)

perspective. The formative process, coordinated through face-to-face and online meetings and Google Classroom activities, was based on readings, discussions, and experiments that fostered the creation of a shared lexicon and the desire for practice. Drawing on cartographic methodology (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) and the philosophy of difference (DELEUZE; GUATTARI, 1995), the article analyzes three moments of the formative process: formation, transduction, and invention. Supervisors' and students' narratives reveal the cultural curriculum as a formative force and pedagogical assemblage (VIEIRA, 2022), capable of producing shifts in teaching, pedagogical inventions, and learning that emerge in the in-between — between university and school, theory and practice, body and language. It concludes that when traversed by the philosophy of difference, the PIBID becomes a territory of formative becoming, where the curriculum is not given but is made through relational contagion and the creation of possible worlds.

**Keywords** - Cultural curriculum; Narrative cartography; Teacher education; Philosophy of difference; PIBID.

### **Resumen**

El artículo presenta una cartografía narrativa del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) de Educación Física de la Universidad Federal de Lavras, desarrollado entre 2023 y 2024 en dos escuelas públicas. La experiencia tuvo como horizonte el currículo cultural, entendido como una proposición abierta de tematización de las prácticas corporales (NEIRA; NUNES, 2022), introducida a un grupo sin familiaridad previa con esta perspectiva curricular. El proceso formativo, coordinado mediante encuentros presenciales y virtuales y actividades en Google Classroom, se basó en lecturas, debates y experimentaciones que fomentaron la creación de un léxico común y el deseo de práctica. Desde una metodología inspirada en la cartografía (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) y en la filosofía de la diferencia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), el artículo analiza tres tiempos del proceso formativo: formación, transducción e invención. Los relatos de supervisores y becarios revelan el currículo cultural como fuerza formativa y dispositivo de agenciamiento pedagógico (VIEIRA, 2022), capaz de producir desplazamientos en la docencia, invenciones pedagógicas y aprendizajes que se construyen en el entre —entre universidad y escuela, teoría y práctica, cuerpo y lenguaje. Se concluye que, atravesado por la filosofía de la diferencia, el PIBID se convierte en un territorio de devenir formativo, donde el currículo no se da, sino que se hace en el contagio de las relaciones y en la creación de mundos posibles.

**Palabras clave** - Currículo cultural; Cartografía narrativa; Formación docente; Filosofía de la diferencia; PIBID.

### **Introdução**

Entre 2023 e 2024, o subprojeto do PIBID de Educação Física da Universidade Federal de Lavras constituiu-se como um território de formação e invenção. Integrando dezesseis licenciandos/as, dois supervisores e um coordenador de área, o programa desenvolveu suas ações em duas escolas públicas (sendo uma municipal e outra estadual):

Sebastião Botrel Pereira e João Batista Hermetto. Em ambas, o que se projetava como uma experiência de iniciação à docência se tornou um espaço de produção de sentidos, no qual teoria e prática, universidade e escola, professor e aprendiz se embaralhavam em um mesmo plano de criação — um plano de composição no sentido deleuze-guattariano, em que os acontecimentos formativos se dão por agenciamentos e conexões múltiplas (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ao propor o currículo cultural da Educação Física como horizonte teórico da formação, o projeto se iniciava com um desafio: nem os supervisores nem os pibidianos haviam tido contato anterior com essa perspectiva curricular. Durante dezoito meses, o coordenador ofereceu formação teórica em encontros presenciais na temporalidade quinzenal, além de eventuais encontros online e atividades no Google Classroom, tendo como base o livro *Epistemologia e Didática do Currículo Cultural da Educação Física* (NEIRA; NUNES, 2022). Esse processo não visava prescrever métodos ou reproduzir modelos, mas abrir um campo de experimentação, no qual os participantes pudessem se apropriar dos conceitos e traduzi-los em práticas inventivas, situadas nas realidades de suas escolas — gesto que se aproxima do que Deleuze e Guattari (1995) denominam criação imanente: o pensamento que se produz ao mesmo tempo em que age, o currículo que se faz enquanto se vive (VIEIRA, 2022).

Conforme Neira e Nunes (2022), o currículo cultural é uma proposição aberta de tematização das práticas corporais, que se afasta de qualquer perspectiva prescritiva e propõe ao professor a tarefa ético-política de criar currículos em diálogo com a cultura e com os sujeitos concretos da escola. Assim, entendemos que no momento em que essa proposição adentra o PIBID, não se trata de aplicar uma teoria, mas de acompanhar processos de *transdução* — passagens nas quais as ideias se materializam, se desviam e se reinventam ao atravessar outros meios. Nesse processo transdutivo entre teoria, experiência e cultura, a docência se torna um gesto de tradução criadora. É nesse ponto que a filosofia da diferença se insere, permitindo compreender o currículo não como representação do real, mas como produção de mundos possíveis, atravessado por forças, encontros e experimentações.

Foi nesse entre-lugar formativo que o subprojeto se desenhou: o coordenador formava ao formar-se, os supervisores aprendiam ao orientar, e os pibidianos ensinavam ao aprender — composição típica de um agenciamento educativo, onde as posições se deslocam e as subjetividades se co-produzem. A experiência foi tecida por afetos e deslocamentos,

assumindo o caráter de uma cartografia narrativa, na qual o que se acompanha não são resultados, mas movimentos, invenções e devires docentes. Inspirada em Deleuze e Guattari (1995), essa cartografia entende o devir não como sucessão ou filiação, mas como processo de contágio, em que saberes e práticas se tocam e se transformam — processo que, ao chegar à Educação Física, se traduz na invenção de currículos singulares, inseparáveis da vida (BONETTO; NEIRA, 2019).

Na E. M. Sebastião Botrell Pereira, o supervisor e os pibidianos dos anos iniciais e da educação infantil se debruçaram sobre jogos e brincadeiras da cultura africana, questões de gênero, inclusão e respeito às diferenças. A cada encontro, emergiam episódios que evidenciavam tanto as tensões quanto as potências dessa perspectiva curricular. O trabalho com jogos de matriz africana, por exemplo, foi mobilizado para tematizar o racismo estrutural presente nas interações entre crianças, abrindo espaços de diálogo sobre ancestralidade e empatia. Da mesma forma, práticas corporais como a “amarelinha africana” serviram para problematizar as distinções entre brincadeiras “de menino” e “de menina”, desconstruindo normas de gênero naturalizadas desde a infância (LOURO, 1997).

Na E. E. João Batista Hermetto, o processo ganhou contornos de diversidade cultural e interdisciplinaridade. Ali, as tematizações envolveram o universo dos futebóis (futebol, futsal, futebol de rua, futebol de mesa e figurinhas), o frisbee, o badminton, as lutas, o basquete, o vôlei e até a confecção e o empinar de pipas. Em cada projeto, a cultura corporal foi abordada como expressão simbólica e social, revelando as relações entre gênero, mídia, tecnologia e pertencimento. As experiências atravessaram idades, séries e contextos, alcançando desde o ensino fundamental II até o ensino médio, sempre com ênfase na observação, problematização e invenção coletiva — movimentos de um currículo que se faz no acontecimento (BONETTO; VIEIRA, 2023).

Mais do que atividades escolares, o que se produziu nesses espaços foram agenciamentos pedagógicos — redes de conexões entre corpos, saberes e afetos. Conforme Neira e Nunes (2022), o currículo cultural pode ser compreendido como dispositivo de agenciamento pedagógico, capaz de reconfigurar a docência como prática de criação e não de reprodução. E, como destacam Bonetto e Neira (2019), ensinar e aprender se tornam movimentos rizomáticos, “relações corporificadas de saberes” que se espalham por linhas de fuga, e não por degraus hierárquicos. O PIBID, nessa perspectiva, configurou-se como um rizoma formativo, no qual a aprendizagem docente se fez nas dobras e entrelaçamentos das

experiências vividas — o currículo como campo de forças, e não de formas (VIEIRA, 2022).

O percurso que aqui se apresenta busca, portanto, acompanhar esse trânsito formativo: não se trata de descrever um projeto pronto, mas de narrar uma travessia. Inspirada pela filosofia da diferença e pelos princípios da cartografia, esta escrita pretende visibilizar os movimentos pelos quais o currículo cultural se (re)inventa quando vivido no PIBID como experiência de agenciamento e criação docente. Entre teoria e prática, universidade e escola, o que se delineia é uma pedagogia do contágio — um modo de aprender e ensinar que se faz no encontro e se afirma na diferença.

Por fim, cabe assinalar que esta escrita se ancora metodologicamente em uma cartografia narrativa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), entendida aqui como uma prática de acompanhamento das forças em movimento, e não como simples relato descritivo. O olhar que se constrói é o de um cartógrafo-formador, aquele que acompanha as variações do campo, implicando-se nelas sem a pretensão de representá-las. É desse lugar que se narra o trânsito do currículo cultural entre universidade e escola, entre teoria e vida, como devir formativo que se desenha nas margens e nas dobras da docência em criação.

Sem pretender submeter a experiência aqui narrada a categorias externas ou a modelos avaliativos da formação docente, este artigo dialoga com o campo de estudos que problematiza as políticas de indução à docência, especialmente aquelas voltadas à inserção na escola, à supervisão e à autoria pedagógica na formação inicial. Estudos sobre o PIBID relatam que o programa constitui uma política pública de formação docente que tensiona a simples imersão no contexto escolar ao promover processos de reflexão crítica e construção de identidade profissional, destacando-se tanto sua contribuição para a aproximação entre teoria e prática quanto as tensões decorrentes das dinâmicas institucionais em que se insere (SILVA, 2018; MASSENA; SIQUEIRA, 2016). Ao situar a experiência no interior dessas discussões, o presente estudo não busca confirmação empírica de diagnósticos já consolidados, mas tensionar tais debates a partir de uma leitura pós-crítica, evidenciando como a formação se produz menos pela “inserção” em si e mais pelos modos de encontro, devolutiva e criação que se engendram no cotidiano formativo.

A contribuição deste artigo reside, portanto, menos na descrição de uma experiência bem-sucedida de PIBID e mais na proposição de um deslocamento analítico: ao tratar o currículo cultural não como uma perspectiva a ser adotada, mas como uma força que se produz no encontro entre sujeitos, instituições e práticas, o estudo tensiona leituras

estabilizadas tanto do currículo cultural quanto das políticas de formação inicial. Ao acompanhar o PIBID como agenciamento formativo em devir, a pesquisa desloca o foco da “inserção na escola” para os modos de encontro, devolutiva e autoria pedagógica que se engendram no cotidiano, contribuindo para repensar a formação docente como processo não linear, atravessado por indeterminações, negociações e invenções situadas.

### **Procedimentos metodológicos**

A escrita que se segue ancora-se na cartografia narrativa, compreendida como uma prática investigativa que acompanha os processos em devir, mais interessada em rastrear as forças que compõem a realidade do que em representá-la (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Inspirada na filosofia da diferença, a cartografia se afasta dos modelos epistemológicos que buscam estabilidade, previsibilidade ou linearidade, e propõe uma postura de pesquisa aberta, implicada e processual (ROLNIK, 1996). Em vez de aplicar um método, o pesquisador cartografa — caminha junto, observa e se afeta com o campo, buscando captar o modo como o conhecimento se fabrica nos encontros e nas invenções cotidianas.

O campo empírico acompanhou o subprojeto do PIBID de Educação Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA) entre os anos de 2023 e 2024, envolvendo dezesseis licenciandos bolsistas, dois professores supervisores e um coordenador de área, atuando em duas escolas públicas — uma municipal e uma estadual — localizadas no município de Lavras no Sul de Minas Gerais. O recorte temporal compreendeu dezoito meses de acompanhamento contínuo, contemplando momentos de formação universitária, inserção escolar e devolutivas coletivas.

No campo da Educação Física e dos estudos curriculares, essa perspectiva tem sido mobilizada para compreender a docência e o currículo como agenciamentos rizomáticos, em que teoria e prática se atravessam de modo indissociável (LOPES; VIEIRA, 2023; 2024). Nesse sentido, a cartografia narrativa não busca descrever o PIBID como um projeto fechado, mas acompanhar o modo como ele se faz e se desfaz continuamente, em meio às conexões entre universidade e escola, coordenador e supervisores, pibidianos e crianças. O olhar cartográfico aqui adotado desloca a figura do pesquisador da posição de observador para a de co-participante do processo, assumindo que toda análise é também uma produção, e toda narrativa é um ato de intervenção.

A cartografia narrativa, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2015), se constrói sobre quatro movimentos: atentar, acompanhar, narrar e restituir. Atentar implica colocar-se em escuta sensível aos acontecimentos, às forças e aos afetos que atravessam o campo. Acompanhar exige presença implicada, sem hierarquia entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Narrar, por sua vez, não é relatar fatos, mas dar forma discursiva a experiências que resistem à captura. Por fim, restituir é devolver à comunidade envolvida a possibilidade de reconhecer-se e reinventar-se no texto. Esses quatro movimentos orientaram o percurso do presente estudo, guiando tanto a observação quanto a escrita.

A narrativa construída emerge, portanto, de um duplo plano de implicação: de um lado, o coordenador do subprojeto atuou como formador e cartógrafo, ofertando a formação teórica através do livro *Epistemologia e Didática do Currículo Cultural da Educação Física* (NEIRA; NUNES, 2022), acompanhando os processos escolares e registrando os deslocamentos e invenções produzidos nos encontros com o currículo cultural. De outro, as escolas se tornaram territórios de experimentação, onde os pibidianos e supervisores produziram relatos críticos sobre suas práticas.

A produção do material empírico ocorreu de forma processual e distribuída ao longo de todo o ciclo formativo. Durante os dezoito meses de desenvolvimento do subprojeto, os pibidianos elaboraram planejamentos, registros reflexivos e relatórios avaliativos referentes aos projetos conduzidos nas escolas-campo. Essas atividades eram postadas semanalmente na plataforma Google Classroom, que funcionou como dispositivo de acompanhamento contínuo, devoluções formativas e organização do percurso. Cada relatório continha descrições das práticas, problematizações emergentes e análises críticas produzidas a partir das leituras teóricas discutidas nos encontros formativos. Embora não houvesse uma extensão mínima obrigatória, os relatos seguiam orientações gerais disponibilizadas pelo coordenador, que solicitava a articulação entre experiência, conceitos e tensões vividas na escola.

Ao final do ciclo, após o encerramento das atividades do PIBID, os supervisores redigiram um documento-síntese no qual integraram suas próprias impressões às atividades produzidas pelos licenciandos no Classroom. Esse material foi posteriormente discutido em encontros presenciais com o coordenador, nos quais se construiu uma narrativa coletiva que serviu de base para a estruturação do presente artigo. Paralelamente, o coordenador manteve um conjunto de registros produzidos ao longo do processo: anotações de campo realizadas durante visitas regulares às escolas; registros das reuniões quinzenais na UFLA; e análises das

atividades submetidas no Classroom. Esses registros também foram incorporados à cartografia, compondo um plano de implicação múltipla entre coordenador, supervisores e pibidianos.

As devolutivas aos estudantes ocorreram de modo sistemático: comentários escritos no Classroom, retornos síncronos nos encontros formativos e discussões coletivas nas reuniões presenciais. Esses movimentos configuraram um processo de validação dialógica, no qual os sentidos produzidos pelos narradores retornavam a eles sob forma de análise, problematização e reescrita — prática alinhada ao princípio da “restituição” que orienta a cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Assim, os relatos que compõem o material analisado não são apenas documentos produzidos para avaliação, mas dispositivos de formação e coautoria.

Para fins analíticos, integraram o corpus apenas os registros que explicitavam processos de problematização pedagógica, deslocamentos conceituais ou tensionamentos vividos no encontro entre currículo cultural e cotidiano escolar. Registros meramente descritivos ou administrativos foram utilizados apenas como material contextual, não compondo o núcleo interpretativo da análise.

Desse modo, o corpus analisado resulta de uma tessitura coletiva composta por relatórios produzidos pelos pibidianos, sínteses narrativas elaboradas pelos supervisores e registros de campo do coordenador, todos atravessados pelas dinâmicas de devolutiva, acompanhamento e coformação que caracterizam a pesquisa cartográfica. Trata-se, portanto, não de um conjunto de documentos isolados, mas de uma rede de escritos que emergem de um processo formativo vivo, que se faz e se refaz nas relações entre universidade, escola e experiência.

Tratar esses relatos como material cartográfico significa tomá-los como vestígios de processos, e não como documentos que representam uma verdade estável. Neles, o currículo cultural aparece em movimento — não como método prescrito, mas como força formativa que se atualiza em cada contexto. A análise, assim, não busca identificar categorias fixas, mas mapear linhas de fuga, repetições e invenções, compreendendo a docência como uma prática que se refaz nas relações e nos encontros. Como lembra Bonetto e Neira (2019), a docência é uma relação rizomática de saberes corporificados (ou uma escrita-curriculo, a partir do conceito cunhado por Corazza em 2015) o que implica reconhecer o corpo, o afeto e o gesto como dimensões epistêmicas do ensinar.

A cartografia narrativa, nesse sentido, é também uma ética da pesquisa. Supõe o respeito às singularidades e o compromisso de devolver à escola e aos sujeitos envolvidos uma imagem potente de si mesmos, capaz de provocar pensamento e continuidade. Em vez de pretender neutralidade, o pesquisador assume sua posição: um corpo em relação com outros corpos, um formador que se forma ao formar. Como em Deleuze e Guattari (1995), a escrita aqui não busca representar o real, mas compor com ele, instaurando um campo de sensibilidade e criação.

Assim, a metodologia deste artigo se orienta pela ideia de que pesquisar é acompanhar um processo vivo — um processo que envolve corpos, desejos, linguagens e pedagogias. A cartografia narrativa, ao articular o olhar do coordenador com as narrativas dos supervisores, torna possível visibilizar os modos pelos quais o currículo cultural se (re)inventa no trânsito entre universidade e escola, configurando o PIBID como um espaço de devir formativo, de produção de sentidos e de criação docente.

A passagem do registro empírico à elaboração conceitual foi orientada por operadores analítico-interpretativos afinados à cartografia narrativa: (i) identificação de acontecimentos analisadores, isto é, cenas que condensavam tensões formativas relevantes; (ii) acompanhamento dos efeitos de sentido produzidos nesses acontecimentos, considerando atravessamentos de raça, gênero, cultura e pertença; e (iii) leitura das variações formativas como processos de agenciamento, e não como evidências de aplicação ou fidelidade teórica. As inferências foram construídas de modo processual, em diálogo com os sujeitos envolvidos, por meio de devolutivas formativas e discussões coletivas, garantindo coerência interna à escrita cartográfica sem recorrer a procedimentos de validação externa.

No que diz respeito às exigências éticas, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, tendo recebido parecer favorável para sua realização, conforme registro disponível no Parecer Consubstanciado n.º 6.468.435. Todos os participantes adultos foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram com o uso de seus relatos para fins acadêmicos. No caso das atividades desenvolvidas nas escolas, não foram utilizados nomes próprios nem identificadores institucionais, e quaisquer referências a crianças e jovens foram tratadas de forma indireta e anonimizada, de modo a preservar identidades e contextos específicos.

## **Currículo cultural e filosofia da diferença: agenciamentos, rizomas e transduções na formação docente**

Compreendemos o currículo cultural da Educação Física como uma proposição ético-estética que se constitui no encontro entre teoria e experiência, pensamento e prática pedagógica (NEIRA; NUNES, 2022). Assim, o currículo cultural é uma proposição aberta de tematização das práticas corporais, não prescritiva, que convoca o professor à invenção, ao diálogo e à produção de sentidos a partir das culturas que atravessam a escola. Trata-se de uma perspectiva curricular que recusa o modelo transmissivo e normativo, reconhecendo o corpo como linguagem e o ensino como prática de significação.

Quando adentra o campo da formação docente, como no contexto do PIBID, essa proposição deixa de ser um conjunto de orientações metodológicas e se converte em dispositivo de problematização do ensino da Educação Física — uma máquina de pensar e criar, mais do que um manual de procedimentos. Ao deslocar-se da teoria para a ação, o currículo cultural instaura um campo de indeterminação em que o docente é chamado a interpretar, traduzir e experimentar. Essa abertura permite compreender o currículo não como estrutura fixa, mas como processo de agenciamento.

Na filosofia de Deleuze e Guattari (1995), o agenciamento é o ato de produzir conexões e multiplicidades, de articular elementos heterogêneos que passam a compor um mesmo plano de existência. Essa concepção, quando transposta para o campo educacional, revela o currículo como um espaço de encontros e atravessamentos, onde sujeitos, saberes, afetos e materiais se ligam de modo rizomático (VEIGA-NETO, 2002).

O currículo cultural, nessa direção, não se aplica nem se replica; ele se agencia no próprio fazer docente, emergindo das relações entre o que se vive e o que se pensa, funcionando como um dispositivo de agenciamento pedagógico que, ao mesmo tempo em que organiza o ensino, o desorganiza, permitindo que novas formas de ensinar e aprender sejam inventadas.

Desta forma, o PIBID igualmente pode ser entendido como um agenciamento formativo, um território de conexões em que coordenador, supervisores e pibidianos produzem linhas de contágio e não de filiação hierárquica. A docência assume então o caráter de relação rizomática, de modo que ensinar e aprender são entendidos como relações corporificadas de saberes que se expandem em múltiplas direções, sem centros fixos ou

posições estáveis. A experiência formativa do PIBID manifesta essa dinâmica: o coordenador que propõe também aprende; o supervisor que orienta é afetado pelo que escuta; o pibidiano que ensina se forma ao se colocar em relação com o outro. Cada corpo é um ponto de passagem e de criação, compondo uma teia em que os saberes circulam e se metamorfoseiam. Essa docência rizomática desloca a noção moderna de ensino como transmissão, substituindo-a por uma compreensão em que o conhecimento é fluxo, movimento e contágio, similar a um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995; NEIRA; LOPES; VIEIRA, 2024).

Nesse mesmo movimento, o currículo cultural pode ser compreendido como processo de transdução, conceito utilizado por Deleuze (1994) a partir de Simondon (2005). A transdução é o gesto pelo qual uma forma se inventa ao atravessar outro meio: uma ideia se transforma em prática, uma prática reconfigura a ideia. No contexto do PIBID, o currículo cultural se transduz continuamente — sai do plano teórico da formação e se materializa nas práticas escolares, nos afetos que emergem nas aulas, nas invenções que nascem do imprevisto e da escuta. Essa passagem não é linear nem cumulativa: é vibrátil, feita de variações e de trocas intensivas.

Assim, os fundamentos teóricos que sustentam este estudo articulam a filosofia da diferença com a pedagogia da invenção, compreendendo o currículo cultural como processo de agenciamento, relação rizomática e transdução de saberes. Nessa confluência, o PIBID se apresenta como território formativo em devir, onde o ensinar e o aprender se confundem, e onde o currículo se faz não por prescrição, mas por criação.

Ao operar o currículo cultural a partir das noções de agenciamento e transdução, este estudo desloca leituras que tendem a compreendê-lo prioritariamente como orientação didático-pedagógica ou como matriz curricular. A experiência analisada sugere que, no contexto da formação inicial, o currículo cultural atua também como dispositivo de problematização da própria docência, produzindo efeitos que não se deixam capturar apenas pela análise das práticas, mas exigem atenção aos processos de autoria, às negociações institucionais e às zonas de indeterminação que atravessam o formar-se professor. Nesse sentido, o artigo amplia o debate ao evidenciar o currículo cultural como operador formativo e não apenas como referência curricular.

### **Entre o vivido e o pensado: o currículo cultural em devir no PIBID**

É a partir desse contexto que se delineia a problemática central deste estudo: como pensar a formação docente em Educação Física quando o currículo não opera como referência normativa ou repertório de procedimentos, mas como força que se constitui no próprio processo formativo? Que efeitos essa concepção produz sobre a autoria pedagógica, sobre as relações entre universidade e escola e sobre os modos de compreender o ensinar e o aprender? Ao acompanhar o PIBID como experiência em devir, o artigo não busca responder a essas questões por meio de generalizações, mas acompanhá-las em sua emergência concreta, nos deslocamentos e tensões vividos no cotidiano formativo.

O percurso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da Universidade Federal de Lavras revelou-se, ao longo de dezoito meses durante os anos de 2023/2024, como um campo excepcionalmente rico de experimentações formativas, invenções pedagógicas e deslocamentos epistemológicos que afetaram todos os envolvidos. Trata-se de uma experiência que corporifica, de maneira intensa e situada, aquilo que a CAPES anuncia como finalidade do programa: “garantir ao licenciando a inserção qualificada na escola de educação básica, de modo sistemático, colaborativo e contínuo, articulando teoria e prática sob acompanhamento docente” (CAPES, 2018).

No âmbito específico do subprojeto de Educação Física da UFLA, essa diretriz tomou forma por meio da constituição de um coletivo heterogêneo formado por dezesseis licenciandos, dois supervisores escolares e um coordenador de área, responsável por articular universidade, escolas e CAPES, garantindo não apenas o cumprimento formal das exigências institucionais, mas, sobretudo, a criação de um espaço-tempo de formação atravessado por encontros, intensidades e práticas que se reinventavam conforme o processo se desdobrava.

Os pibidianos atuavam semanalmente em duas escolas públicas de Lavras cumprindo oito horas de inserção na escola e duas horas na universidade, como prevê a Portaria CAPES n.º 259/2019. Na UFLA, as duas horas semanais eram cuidadosamente organizadas em encontros quinzenalmente alternados: uma semana destinava-se ao planejamento pedagógico, análise do cotidiano escolar, partilha de inquietações, escrita de registros e estudo das tensões surgidas no campo; a semana seguinte voltava-se à formação teórica, com leitura, debate e aprofundamento de capítulos do livro *Epistemologia e Didática do Currículo Cultural da Educação Física* (NEIRA; NUNES, 2022).

Essa alternância metódica — planejamento/formação — produziu uma dinâmica de dobra, ecoando aquilo que Neira e Nunes (2022, p. 100) afirmam explicitamente: “Por estar

em constante movimento, o currículo cultural exige que se continue a pensar, dizer, fazer de outro modo, transgredindo seus limites...”. De fato, o subprojeto se sustentou nessa reciprocidade permanente entre o fazer e o pensar, entre o analisar e o agir, entre o planejar e o experimentar.

Como os pibidianos se distribuíam em diferentes períodos da graduação, suas idas às escolas não ocorriam em bloco, mas em duplas ou trios, configurando pequenos agrupamentos móveis que variavam conforme as possibilidades de horário e as contingências institucionais. Esses microcoletivos, sempre instáveis porque não raro necessitavam de ajustes, produziram uma riqueza inesperada, permitindo a criação de projetos singulares, profundamente situados e sensíveis ao cotidiano das escolas. Cada dupla desenvolveu um itinerário pedagógico próprio, derivado de mapeamentos culturais realizados com as turmas, de conversas com crianças e jovens, de observações sistemáticas e de encontros que não poderiam ser previstos antecipadamente.

Essa multiplicidade de experiências formativas, longe de constituir uma limitação, revelou-se condição fundamental para a criação pedagógica. O PIBID, nesse contexto, não se apresentou como local de aplicação de métodos ou de replicação de práticas, mas como território de invenção, aberto ao imprevisível e às forças que emergem da escola viva.

Importa destacar que o objetivo deste artigo não é narrar minuciosamente cada prática pedagógica desenvolvida, tampouco transformar as experiências em modelos ou mapear de forma descritiva certos enunciados provenientes da discursividade que sustenta a concepção curricular cultural. Trata-se, antes, de compreender como o currículo cultural foi sendo apropriado pelos pibidianos, supervisores e coordenador, sempre na chave dos agenciamentos, das intensidades e dos movimentos de devir. Como lembra Deleuze e Guattari (1995), não se trata de representar, mas de experimentar - e essa foi a ética que guiou o processo formativo.

Acompanhando as narrativas produzidas nos encontros formativos, tornou-se possível reconhecer uma travessia que se iniciou no estranhamento — diante de conceitos como tematização, mapeamento e problematização — e que se desdobrou em desejo de criar, de intervir, de inventar outros modos de fazer educação física na escola. Esse percurso se deixa ler como uma cartografia intensiva, composta por três tempos que não obedecem a uma ordem cronológica, mas a uma lógica afetiva e conceitual: o tempo da formação, o tempo da transdução e o tempo da invenção.

No tempo da formação, os pibidianos depararam-se com a densidade conceitual do currículo cultural, que não oferece rotas pré-determinadas, mas provoca deslocamentos. As discussões giravam em torno das perguntas que surgiam da leitura e do confronto com a própria história escolar dos estudantes: como tematizar uma prática corporal sem domesticá-la? Como mapear culturas sem extrair delas apenas o que nos convém? Como construir práticas corporais que produzam sentido às crianças? A formação inaugurou não respostas, mas uma língua comum — feita de palavras como mapeamento, registro, tematização, leitura cultural, problematização — que passou a orientar o pensar e o agir dos participantes.

Esse movimento se intensificou quando os pibidianos adentraram as escolas, instaurando o tempo da transdução. A transdução, tal como operada aqui, aproxima-se do que Deleuze e Guattari (1995) caracterizam como agenciamento: uma unidade composta por elementos heterogêneos que, ao se conectarem, criam novas possibilidades de existência. Nas escolas-campo, cada encontro entre pibidianos, crianças, jovens e práticas corporais produziu algo que não estava previsto nem poderia ser antecipado.

Na E. M. Sebastião Botrel Pereira, o grupo voltou-se às práticas corporais de matriz africana e afro-brasileira. O trabalho começou com mapeamentos junto às crianças: suas brincadeiras preferidas, memórias familiares, repertórios corporais e vivências de diferença. Episódios de racismo foram identificados e analisados como acontecimentos pedagógicos, disparadores de tematizações sobre pertencimento e respeito. Em um dos episódios, a Amarelinha Africana foi utilizada como dispositivo para abrir conversas sobre preconceito. As crianças compartilharam relatos pessoais e nomearam situações vividas, produzindo um espaço de escuta sensível. Aqui, como diz Kastrup (2007), a experiência operou como um campo de passagem que transforma o sujeito e o mundo ao mesmo tempo.

Na E. E. João Batista Hermetto, as experiências se deslocaram para as práticas corporais contemporâneas vividas pelos jovens. Frisbee, pipas, futebóis, basquete, vôlei, figurinhas e lutas foram abordados não como conteúdos, mas como expressões culturais. A tematização dos futebóis abriu discussões sobre mídias esportivas, masculinidades e desigualdade de gênero; a tematização das pipas provocou debates sobre ocupação do espaço urbano, infância, perigos percebidos na cidade e direitos ao brincar. Em cada caso, as atividades constituíram operações inventivas de tradução.

Essas experiências produziram deslocamentos que levaram ao tempo da invenção. Esse tempo não é posterior aos demais, mas se insinua nas frestas, nos entremeios, nos

momentos em que supervisores e pibidianos se dão conta de que algo mudou na forma como veem a escola, as crianças, o ensino e a si mesmos. Supervisores relataram que passaram a olhar para as aulas “com mais cuidado e mais mundo”, expressão que dialoga com Larrosa (2002), que afirma que a formação implica deixar-se afetar pelo que acontece. Os pibidianos reconheceram-se autores — e não meros executores — de práticas; sentiram-se capazes de criar experiências corporais significativas e culturalmente situadas.

O coordenador, por sua vez, acompanhando os processos, devolvendo problematizações e sustentando os espaços de criação coletiva, também se viu formado pelo percurso. Mais do que orientar, ele se deixou afetar pelas invenções do grupo, confirmando a noção de que formar e ser formado são movimentos inseparáveis.

Tomados em conjunto, esses três tempos descrevem a cartografia rizomática de um processo formativo que foge às lógicas lineares e sequenciais. A experiência do PIBID de Educação Física da UFLA configurou-se como território de devir, em que escola, universidade, pibidianos, supervisores, coordenador e práticas corporais se entrelaçam. O currículo cultural, nesse contexto, deixa de ser objeto de estudo para tornar-se sujeito da experiência, deslocando-se, traduzindo-se, tornando-se outro.

### **Cartografia das tensões: racismo, gênero e a materialidade dos acontecimentos**

Optou-se, nesta seção, por adensar a análise em algumas microcenas, acompanhando-as de forma mais demorada, com excertos narrativos ampliados e leitura detida de seus efeitos de sentido. Essa escolha metodológica visa tornar visível a operação da perspectiva de Linguagens — leitura do social e autoria pedagógica — no próprio gesto analítico, evitando generalizações abstratas e privilegiando a espessura dos acontecimentos.

Ao insistirmos na cartografia narrativa, não estamos propondo um relato impressionista de memórias soltas ou uma colagem de “casos curiosos” vividos na escola. Como lembram Kastrup e Escóssia (2015), cartografar implica acompanhar processos em ato, seguindo os movimentos que compõem o campo e deixando-se afetar por eles. Cartografar, aqui, significa eleger certos acontecimentos como analisadores da formação, acompanhá-los em sua espessura afetiva e política e devolvê-los ao grupo sob a forma de problematização e criação. Nesse sentido, as cenas que seguem não são exemplos ilustrativos, mas fragmentos de um processo de pesquisa-intervenção em que o registro sistemático (relatórios, desenhos,

anotações de campo), a leitura teórica e a invenção pedagógica se imbricam, compondo um plano de análise inseparável da prática — aquilo que Rolnik (1996) descreve como acompanhar o “campo de forças” que produz subjetividades.

No que se refere ao racismo, a escola municipal se mostrou um território particularmente tenso e fértil. A escolha pelos jogos e brincadeiras de matriz africana não foi um “tema exótico”, mas estratégia deliberada do supervisor e das pibidianas para confrontar o racismo estrutural que atravessava o cotidiano das crianças — movimento coerente com a proposta de currículo cultural como “escrita-curriculo” situada e politicamente implicada (BONETTO; NEIRA, 2019; CORAZZA, 2015). Em uma das rodas de conversa, ao serem questionadas se já tinham presenciado atitudes ou falas racistas, a maioria respondeu afirmativamente. Duas narrativas tornaram-se especialmente contundentes. Na primeira, uma menina de pele clara relatou que, em reuniões familiares, amigos do pai — negro — faziam piadas dizendo que ele não poderia ser seu pai, chegando a sugerir que ele a teria sequestrado. Na segunda, outra criança contou ter visto o pai, durante uma partida de futebol televisionada, chamar um jogador negro de “macaco”. Ao trazer essas cenas para o centro da aula, as pibidianas puderam explicitar como o racismo se aprende e se naturaliza — no riso, nos comentários, nos silenciamentos —, reaparecendo na escola como xingamento entre pares.

As tematizações com brincadeiras como “pengo-pengo”, “minuê-minuê”, “reloginho” e “pula-feijão” foram mobilizadas não apenas como ampliação de repertório lúdico, mas como dispositivo de reinscrição da ancestralidade africana no cotidiano escolar, deslocando a cultura negra do lugar de alvo de insulto para fonte de criação e pertencimento. Esse gesto se aproxima da compreensão do currículo cultural como prática de significação situada (NEIRA; NUNES, 2022) e da ideia de que o currículo produz mundos e não apenas os representa (BONETTO; VIEIRA, 2023).

O próprio supervisor, em um dos relatos coletivos, narra ter sido alvo de racismo por parte de um aluno de dez anos. O estudante publicou em uma rede social um vídeo retirado de páginas racistas, no qual um “Homem-Aranha negro” recebia ofensas; escreveu ainda que “gostaria de ter dito aquilo ao professor”. A cartografia permitiu compreender o acontecimento não como desvio individual, mas como índice de um campo ampliado em que mídias, afetos e discursos racistas circulam e disputam sentidos — um tipo de analisador que, como diria Larrosa (2002), constitui experiência porque afeta e transforma quem a vive.

As questões de gênero e sexualidade também atravessaram de forma incisiva as experiências cartografadas. Em uma aula sobre jogos de matriz africana, a “amarelinha africana” tornou-se disparador de um embate significativo. Um menino recusou-se a participar, alegando que “amarelinha é brincadeira de menina”. A partir das intervenções das licenciandas, inaugurou-se um diálogo com a turma: existem brincadeiras “de menino” e “de menina”? Se o futebol é “de menino”, como explicar o futebol feminino? As discussões não apenas desnaturalizaram categorias de gênero, como evidenciaram, tal como mostram Lopes e Vieira (2023), que as práticas corporais produzem e expressam relações de poder e pertencimento.

Em outra turma, durante uma atividade de corrida, um menino afirmou que “as meninas não vão conseguir, porque correm menos que os meninos”. O episódio transformou a aula em um exercício de problematização: de onde vem a ideia de que mulheres são “mais fracas”? Essa lógica aparece no esporte, na divisão do trabalho doméstico e nos salários — temas que emergiram espontaneamente na fala das crianças. Na brincadeira de pega-pega que se seguiu, uma menina alcançou o colega que havia feito o comentário, produzindo uma dobra concreta em que corpo, experiência e reflexão se entrelaçaram — um agenciamento no sentido deleuze-guattariano, em que forças heterogêneas compõem novos possíveis (DELEUZE; GUATTARI, 1995; GALLO, 2008).

Outras manifestações de desigualdade de gênero foram cartografadas em práticas como *ultimate frisbee* e queimada. Em uma turma, os pibidianos observaram que um grupo de meninos monopolizava o disco e a bola, raramente passando para as meninas. A ausência de reclamações explícitas por parte delas foi interpretada como indício de naturalização da posição de coadjuvante. Em vez de criar regras compensatórias, as licenciandas optaram por uma roda de conversa — gesto alinhado à compreensão do currículo como prática dialógica e inventiva, e não normativa (NEIRA; LOPES; VIEIRA, 2024). Nas semanas seguintes, novos arranjos emergiram nos jogos: mais passes dirigidos às meninas, maior circulação da bola e reorganização das alianças de quadra.

Na escola estadual, as fronteiras de gênero apareceram em outras práticas: futsal, vôlei, futsal de mesa e figurinhas. No torneio “interclasse” de futsal, xingamentos homofóbicos dirigidos a colegas e adversários levaram o professor a interromper partidas e problematizar o modo de competir. As torcidas — ruidosas, inventivas e, por vezes, agressivas — foram discutidas com base na compreensão de que práticas corporais são

dispositivos socioculturais que expressam identidades e hierarquias (VEIGA-NETO, 2002; LOPES; VIEIRA, 2024). A tematização dos futebóis de mesa revelou ainda a desigual participação das meninas nessas práticas, levantando debates sobre desigualdades históricas nos esportes e sobre quem tem legitimidade para ocupar certos espaços.

Tomadas em conjunto, essas cenas ajudam a compreender o que está sendo designado aqui por cartografia narrativa. Não se trata de compilar histórias comoventes, mas de acompanhar como o currículo cultural opera nas brechas do cotidiano para produzir deslocamentos — por vezes mínimos, por vezes mais intensos — nas maneiras de ser criança, de ser docente, de jogar, de torcer e de conviver. Ao narrar esses episódios com precisão empírica e articulá-los a conceitos como racismo estrutural, gênero, diferença e cultura corporal, a cartografia narrativa afirma seu estatuto de método rigoroso (KASTRUP, 2007; ROLNIK, 1996), capaz de fazer ver aquilo que os discursos normativos da escola frequentemente naturalizam ou invisibilizam — uma prática de escrita-curriculo em permanente invenção (CORAZZA, 2015; BONETTO; NEIRA, 2019).

### **Considerações finais: O PIBID como plano de composição, contágio e invenção formativa**

Embora a cartografia evidencie deslocamentos potentes na formação docente, o processo analisado não esteve isento de tensões e zonas de indeterminação. A ausência de familiaridade prévia com o currículo cultural, as exigências institucionais do programa, as condições materiais das escolas e os próprios limites temporais do PIBID produziram fricções constantes, exigindo negociações e ajustes permanentes. Longe de serem compreendidos como falhas do processo, esses elementos são aqui tomados como constitutivos da formação, revelando que a docência em devir se produz precisamente no enfrentamento dessas instabilidades.

Assim, a experiência do PIBID de Educação Física da UFLA permite defender que a formação docente não pode ser compreendida como simples processo de aquisição de competências ou habilidades, mas como um percurso de agenciamento e devir (GALLO, 2008; DELEUZE; GUATTARI, 1995). A formação, nesse contexto, não se restringe a aprender conteúdos ou aplicar metodologias; ela implica colocar-se em movimento, experimentar-se como sujeito em transformação, reconhecer-se na tensão entre o já sabido e o

ainda por vir. Formar-se, assim, é também inventar-se — construir modos de existir docentes nas relações, nas práticas e nas afetações cotidianas, produzindo deslocamentos capazes de reconfigurar aquilo que se entende por ensinar, aprender e fazer escola (VEIGA-NETO, 2002).

O PIBID, ao propor o encontro orgânico entre universidade e escola, cria um plano de composição no qual distintas forças — teóricas, culturais, institucionais e afetivas — se entrelaçam, produzindo um campo sempre movente. Esse plano não é hierárquico: não há um polo que domina, corrige ou orienta o outro. Ao contrário, o que se produz é um plano rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), no qual a universidade não ensina à escola, e a escola não se limita a aplicar aquilo que aprende. O que emerge é um fluxo contínuo de trocas, contágios e coformações, no qual ideias, práticas e afetos circulam, aderem, transmigram e se transformam à medida que são experienciados — aquilo que poderíamos reconhecer como uma pedagogia do contágio, em que se aprende pela intensidade das relações e não pela linearidade da transmissão.

As experiências narradas pelos supervisores e pibidianos ao longo do percurso revelam que o currículo cultural, quando incorporado a esse plano formativo, atua como um princípio ético-estético de criação pedagógica (NEIRA; NUNES, 2022). Ético, porque exige uma postura de escuta sensível das diferenças, reconhecendo a alteridade como constitutiva da prática educativa. Estético, porque desloca a docência do lugar da mera transmissão, fazendo dela um ato de invenção — a produção de maneiras de ensinar que não existiam antes de serem criadas. Nesse sentido, a prática docente torna-se inseparável da criação de mundos possíveis, de outras maneiras de sentir, pensar e corporificar a escola (KASTRUP, 2007; CORAZZA, 2015).

Entendido como dispositivo de problematização e não como método, o currículo cultural faz da formação inicial um campo de experimentação. Entre universidade e escola, abre-se um espaço para que o ensino se torne acontecimento — aquilo que emerge na imanência dos encontros, na fricção entre ideias e corpos, entre crianças e pibidianos, entre supervisores e coordenador (LARROSA, 2002). Quando a universidade deixa de prescrever e passa a acompanhar, e quando os licenciandos deixam de repetir para criar, instala-se um modo de formar que valoriza o imprevisto, o erro, a dúvida e a diferença como potências de aprender. Nesse horizonte, a invenção curricular não é apenas pedagógica: é também política, pois desafia a lógica da padronização, da repetibilidade e do controle.

O PIBID, nesse prisma, constitui-se como um laboratório de devir-formação, em que coordenador, supervisores e pibidianos experimentam papéis que se dissolvem e se recombina a cada encontro. Não há papéis fixos; há funções que emergem e se desfazem conforme os acontecimentos. O programa não apenas forma professores: produz subjetividades docentes, modos de ser e de habitar a escola que escapam ao paradigma da competência e se aproximam da criação, da coautoria e da experimentação sensível. As experiências vividas nas escolas em questão fortaleceram essa compreensão. Ao tematizar práticas corporais diversas, os pibidianos e supervisores não aplicaram teorias, mas criaram caminhos singulares de sentido, enraizados nas culturas que emergiam das próprias crianças e jovens. Ficou evidente que o ensino se fortalece quando se faz com a cultura, e não sobre ela. A cultura deixa de ser matéria a ser ensinada e passa a ser força que ensina, que interroga e transforma, operando como dispositivo de invenção. Essa perspectiva reafirma que formar professores é criar condições para que eles pensem o próprio fazer, produzam conhecimento a partir da experiência e compreendam que teoria e prática não se opõem, mas coexistem no mesmo plano de composição que sustenta a formação docente.

Do ponto de vista político, a experiência vivida reforça o PIBID como dispositivo de experimentação curricular e invenção formativa. Em um cenário nacional marcado por políticas de padronização, redução da docência a competências mensuráveis e precarização do trabalho educativo, o PIBID se apresenta como território de resistência e criação — um espaço onde o professor em formação pode ensaiar, errar, desobedecer aos modelos, desconfiar do já sabido e produzir novos sentidos para o ensino. Sua potência está exatamente naquilo que o currículo minoritário afirma: uma pedagogia do encontro, do contágio e da diferença (VIEIRA, 2022).

Compreender o currículo cultural como força formativa é assumir que a docência é sempre um devir, um movimento que nunca se encerra. Cada aula, cada registro, cada roda de conversa, cada relato dos pibidianos e supervisores reafirma que ensinar e aprender são gestos de criação coletiva, e que o conhecimento nasce da relação entre corpos, tempos e linguagens. O PIBID, nesse sentido, não apenas formou futuros professores: produziu pensamento, abriu brechas, rachaduras, linhas de fuga e possibilidades para uma Educação Física que se quer cultural, crítica, sensível e inventiva. Reconhece-se que os deslocamentos aqui analisados não eliminam as contradições institucionais do programa nem esgotam as tensões da formação

docente, mas indicam possibilidades formativas que se produzem localmente, de modo contingente e situado.

Ao acompanhar o PIBID como agenciamento formativo, este estudo abre caminhos para investigações que explorem a formação docente para além dos efeitos mensuráveis ou das prescrições curriculares, atentando para processos de autoria, afetação e criação pedagógica. Pesquisas futuras podem aprofundar essa perspectiva em outros contextos institucionais, áreas do conhecimento e políticas de formação, ampliando o debate sobre currículo como produção situada e formativa.

Encerrar este texto é, portanto, deixar em aberto a própria experiência. O que se cartografou aqui não são conclusões, mas rastros de um processo vivo — rastros que indicam que a formação docente pode ser outra: menos normativa, mais sensível; menos conteudista, mais criadora; menos centrada no controle e mais comprometida com o mundo que pulsa dentro e fora da escola. O currículo cultural, ao atravessar o PIBID, mostrou-se não como um caminho a seguir, mas como uma força a viver — uma potência de reinvenção do sentido da docência e de reencantamento do ato de ensinar.

## Referências

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, Santa Maria, v. 44, e33532, 2019.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Deleuze-Guattari e a Educação Física**. Belém: RFB, 2023. v. 1. 211 p.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 7, de 22 de março de 2018: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: CAPES, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma esrileitura da diferença). **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 105–122, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Pistas para uma cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 15–41.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.

LOPES, João Pedro Góes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Rizoma e Educação Física escolar: didatografias. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e121799, 2023.

LOPES, João Pedro Góes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Territórios, linhas e práticas corporais: a dimensão geomorfológica da Educação Física escolar. **Práxis Educativa**, v. 19, p. 1–22, 2024.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 16, n. 1, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; LOPES, João Pedro Góes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Currículo cultural da Educação Física e a perspectiva rizomática do conhecimento. **Dialógia**, n. 51, p. 1–19, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 1996.

SILVA, D. M. S. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos licenciandos: uma análise a partir dos relatórios dos bolsistas. **Educação em Revista**, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 163–186, 2002.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação Física Menor**. Jundiaí: Paco, 2022.

*Recebido: novembro/2025*  
*Aprovado: dezembro/2025*  
*Publicado: janeiro/2026*