



Mapeamento no currículo cultural da Educação Física: o duplo movimento¹

João Pedro Goes Lopes^{*}

Rubens Antonio Gurgel Vieira^{**}

Marcos Garcia Neira^{***}

Resumo: A literatura disponível a respeito do currículo cultural da Educação Física denota a necessidade de expandir o conceito de “mapeamento” enquanto operador fundamental ao trabalho pedagógico. O último trabalho dedicado à questão – *O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem*, publicado em 2022 na revista *Educação e Filosofia*, pontua a dificuldade de delimitação do mapeamento, assim como abre caminho para uma relação inédita com a cartografia, do modo imaginado por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Partimos do pressuposto que tal dificuldade provém do próprio funcionamento do mapeamento. O artigo desconsidera que o mapeamento só acontece de maneira articulada em dois movimentos concomitantes: o primeiro, que chamamos genealógico; e o segundo, que arriscamos nomear como geomorfológico. Neste estudo, apoiamos-nos no pensamento deleuze-guattariano para desenvolver esse raciocínio. Argumentamos que o mapeamento toma como inspiração a cartografia ressignificada, o que levará o professor e/ou a professora a

¹ Pesquisa realizada com apoio financeiro da Fapesp e do CNPq.

^{*} Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Rede Municipal de Sorocaba (Sedu). E-mail: joaogomez@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6596971826889695>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4415-7603>.

^{**} Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: rubensgurgel@ufla.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9409-9245>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0784257177718305>.

^{***} Livre-Docente em Metodologia do Ensino pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Universidade de São Paulo (USP). E-mail: mgneira@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5159221005050962>.

posicionar-se como inventor ou inventora da correlação entre as forças e os poderes de um território em particular, qual seja, a escola. Para tanto, baseamo-nos em três noções principais: 1) mapeamento e genealogia; 2) mapeamento e geomorfologia; e a 3) ressignificação da cartografia.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo Cultural; Mapeamento; Geomorfologia; Cartografia.

Mapping in the cultural curriculum of Physical Education: the double movement

Abstract: The literature on the cultural curriculum of physical education makes it clear that we must expand the concept of "mapping" as a fundamental operator in pedagogical work. The last job dedicated to the issue, "Mapping in the Cultural Curriculum of Physical Education: Cartography and Wandering," published in 2022 in the journal *Educação e Filosofia*, definitively points out the difficulty of delimiting mapping. It also opens the way for an unprecedented relationship with cartography, as envisioned by Gilles Deleuze and Félix Guattari. We are certain that this difficulty stems from the very functioning of mapping. The article fails to acknowledge that mapping occurs in two distinct, simultaneous movements: the first, which we refer to as genealogical, and the second, which we propose to call geomorphological. This study is based on Deleuze-Guattarian thinking. We assert that mapping is inspired by re-signified cartography, which positions teachers as inventors of the correlation between the forces and powers of a particular territory, namely the school. To do this, we base ourselves on three main notions: 1) mapping and genealogy; 2) mapping and geomorphology; and 3) the re-signification of cartography.

Keywords: Physical Education; Cultural Curriculum; Mapping; Geomorphology; Cartography.

Mapeo en el currículo cultural de la Educación Física: el doble movimiento

Resumen: La literatura disponible sobre el currículo cultural de Educación Física indica la necesidad de ampliar el concepto de «cartografía» como operación

fundamental en el trabajo pedagógico. El último trabajo dedicado al tema, *Mapping in the cultural curriculum of Physical Education: cartography and wanderings*, publicado en 2022 en la revista *Educación e Filosofía*, señala la dificultad de delimitar el mapeo y abre el camino a una relación sin precedentes con la cartografía, tal como la concibieron Gilles Deleuze y Félix Guattari. Partimos de la suposición de que esta dificultad se debe al propio funcionamiento del mapeo. El artículo obvia el hecho de que el mapeo solo ocurre de forma articulada mediante dos movimientos concomitantes: el primero, al que llamamos genealógico, y el segundo, que podríamos llamar geomorfológico. En este estudio, partimos del pensamiento de Deleuze y Guattari para desarrollar este razonamiento. Afirmamos que el mapeo está inspirado en una cartografía reinterpretada, que llevará a los docentes a posicionarse como creadores de la correlación entre las fuerzas y los poderes de un territorio en particular: la escuela. Para ello, nos basamos en tres conceptos principales: 1) el mapeo y la genealogía; 2) el mapeo y la geomorfología; y 3) la reinterpretación de la cartografía.

Palabras clave: Educación Física; Currículo Cultural; Mapeo; Geomorfología; Cartografía.

A multidimensionalidade do conceito

O presente estudo tem por intuito retomar a problemática do mapeamento no currículo cultural da Educação Física e apresentar novos elementos à argumentação tecida no último trabalho dedicado ao assunto, intitulado “O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem”, doravante “artigo”, publicado em 2022, na revista *Educação e Filosofia*.

Nele, o mapeamento é apresentado como um dos “Encaminhamentos didático-metodológicos mais controversos” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.453). Supomos que tal controvérsia exista por uma questão ainda não nomeada e que toma forma por meios não explicitados cientificamente, ainda que latentes. Nosso pressuposto é que o mapeamento, no currículo cultural, opera a partir de um duplo movimento, o movimento genealógico e o movimento geomorfológico. A fim de

justificar tal posicionamento, recorremos ao pensamento filosófico deleuze-guattariano, o mesmo referencial que subsidiou o raciocínio elaborado no artigo.

Em termos epistemológicos, também nos alinhamos à perspectiva pós-crítica da Educação Física, igualmente chamada currículo cultural da Educação Física, Educação Física cultural ou culturalmente orientada (Neira; Nunes, 2006; 2009; 2022). A vertente em questão surge em meados dos anos 2000, quando um grupo de professoras e professores de Educação Básica, influenciados pelos Estudos Culturais e pelo multiculturalismo crítico, realizaram experiências pedagógicas, posteriormente analisadas por Neira e Nunes (2006), Lima (2007; 2015), Macedo (2010), Escudero (2011), Souza (2012), Aguiar (2014), Eto (2015), Lins Rodrigues (2013), Santos (2016), Müller (2016), Oliveira Júnior (2017), Neves (2018), Nunes (2018), Borges (2019), Martins (2019), Santos Júnior (2020), Duarte (2021), Bonetto (2021), Reis (2021), Nascimento (2022), Augusto (2022) e Souza (2023), o que lhes permitiu situar a Educação Física no território² pós-crítico, distanciando-o dos espaços crítico ou tradicional, predominantes no campo durante a segunda metade do século passado. Assim, o currículo cultural da Educação Física, afetado por dimensões científicas, filosóficas e artísticas distintas das concepções curriculares gestadas no século passado, busca inspiração nos Estudos Culturais, no multiculturalismo crítico, no pós-modernismo, no pós-colonialismo, no pós-estruturalismo e na filosofia da diferença para mobilizar elementos que lhe são específicos, os princípios ético-políticos e encaminhamentos didático-metodológicos (Lopes, 2024). Em que pese a importância dos princípios ético-políticos, concentramo-nos nos encaminhamentos didático-metodológicos distribuídos em: leitura,

² Voltaremos à temática do território – territorialização, desterritorialização e reterritorialização – mais à frente, na segunda seção.

vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro, avaliação e, o nosso objeto, mapeamento³.

O artigo se refere ao mapeamento enquanto um conceito com “Certa pluralidade no seu uso e significados” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.454). Empreende uma revisão, passando por vários escritos, documentos e vídeos, a fim de demonstrar a sua construção discursiva, ou seja, o que se tem se dito e, dessa forma, o que se tem feito⁴ sobre o mapeamento e suas diferentes significações. Explica que o conceito se distanciou de sua fundamentação inicial ao abandonar a perspectiva de mapeamento enquanto avaliação diagnóstica (Neira; Nunes, 2022, p. 1.457); enquanto ponto de partida para a aprendizagem necessária a partir do levantamento dos conhecimentos prévios, no sentido trazido pelas perspectivas tradicionais (Neira; Nunes, 2022, p. 1.457); ou, também, enquanto superação com vistas a um objetivo, como preconizado pelas correntes críticas (Neira; Nunes, 2022, p. 1.459); para privilegiar uma noção de mapeamento enquanto “Uma cartografia” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.465), tal qual a nossa premissa.

Ainda assim, necessitamos de cuidado com as afirmações, visto que a partir daqui, só poderíamos prosseguir por um caminho não-linear ou, melhor dizendo, roto. Ao se basear na cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2011a), o artigo propõe também a sua “Ressignificação” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.472), sem adentrar em maiores explicações. Diante da dificuldade de estabilizar o significado, fica em aberto o que seria essa ressignificação, daí cabe perguntar: o que conduz à necessidade de ressignificação do conceito? Arriscamos dizer que um duplo movimento que o artigo não nomeia, mas também reconhece, a

³ Não se trata de uma ordenação didático-pedagógica, mas, simplesmente, uma maneira de organizar a escrita.

⁴ Relacionamos os verbos “falar” e “fazer” no intento de associar uma noção produtiva da linguagem, como o faz a perspectiva pós-crítica da Educação Física (Neves, 2018). A partir de autores como Stuart Hall e Michel Foucault, passou-se a compreender uma impossível desassociação entre o que, como, em quais circunstâncias, se fala sobre um “objeto hipotético”; e o tipo de função, prática, objetivo, preconceito inventados/produzidos com relação a este.

genealogia; e o que chamou de “Espírito das aulas” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.471).

Eis um ponto importante: para compreender essa ressignificação da cartografia e, dessa forma, do mapeamento, tomado como “Arte de produzir mapas” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.465), precisamos, antes, discernir a respeito do que chamamos de cartografia e, conseqüentemente, o que é a abertura do referido mapa no currículo cultural da Educação Física; assim como, qual o papel do movimento genealógico e, finalmente, como pode funcionar o movimento geomorfológico. Esperamos com isso criar argumentos convincentes sobre o funcionamento articulado⁵ do mapeamento e da sua importância fundamental para a tematização de qualquer prática corporal na teoria curricular mencionada.

Cartografia: uma ressignificação

O artigo recorre ao livro *Mil Platôs*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011b), para reterritorializar o conceito de cartografia. De forma breve, a cartografia é apresentada no primeiro platô – ou *Introdução: Rizoma* – como um dos princípios do rizoma, junto à decalcomania. Os filósofos utilizam a figura do rizoma como forma de demonstrar o

⁵ Apoiamo-nos na noção de “articulação” de Stuart Hall (2014, p. 112). Somos, contudo, de certa forma, insubordinados aos seus escritos, visto que o autor se utiliza desta noção para explicar o contexto da produção das identidades, enxergando os discursos e as práticas sociais de um lado e a subjetividade e a problemática do inconsciente de outro. Articuladas as duas instâncias (as práticas discursivas e um inconsciente na visão lacaniana que anseia por um preenchimento, incomodado com um suposto “vazio”), teríamos o que Stuart Hall (2014, p. 112) chama de “Ponto de apego temporário a uma posição de sujeito”. Por isso, também utiliza a expressão “ponto de sutura” – mas que já não nos interessa, pois denota uma espécie de união entre dois elementos distintos e afastados. A articulação, fisiologicamente falando, transmite a ideia de *conjunção*, ou seja, conexão de duas (ou mais) dimensões que ampliam suas possibilidades ao se relacionarem. Atribuímos esse sentido à articulação ao propormos as duas dimensões do mapeamento no currículo cultural (salvaguardadas as diferenças teóricas, relacionadas, principalmente, à produção do inconsciente).

funcionamento do desejo, sua movimentação, pois “É sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 32).

O mapa cartográfico é, nesse sistema filosófico, justamente o que se constrói ao perseguir a movimentação desejante, explicada por Deleuze e Guattari (2012a)⁶ pela a figura das linhas e segmentaridades. O desejo é pensado a partir de uma perspectiva positiva, ou seja, não recorre à psicanálise, à falta traumática inicial. A sua expressão não representa uma carência, mas agenciamentos que movimentam sua produção e seus investimentos. Com a figura das linhas, o desejo segmentariza de três maneiras diferentes caracterizadas como linhas molares (de estabilização), moleculares (de flexibilização) e de fuga (de desterritorialização) – que não se repelem ou se contradizem, mas, falando com Bonetto e Neira (2019), se entrecruzam.

Este ponto é fundamental, pois à medida que essas linhas se entrecruzam, produzem segmentaridades específicas que muito nos interessam pela sua conveniência à produção do mapeamento. Conforme pontuam Deleuze e Guattari (2012a, p. 92), “Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções”: binariamente (rapidamente remetidos ao isto ou aquilo; quem brinca e quem não; quem veste/usa e quem não); circularmente (onde nos reconhecemos dentro de um círculo “familiar”, um lugar de acolhimento ou o que chamaremos, mais à frente, de território); e linearmente (espécie de segmentaridades “processuais” – escola e educação infantil, fundamental, ensino médio, que não é mais a própria casa; universidade, que não é mais a escola; trabalho, que não é mais a universidade...). A título de exemplo, podemos imaginar um mapeamento: um grande espaço na quadra da escola (segmentarização “circular” territorial) em que os meninos jogam futebol (segmentarização binária) e as meninas, ainda que queiram, não conseguem subverter esse espaço com outras maneiras de jogar ou mesmo com outras práticas, visto que os enunciados sempre sugerem que naquele espaço não são bem-

⁶ A edição francesa, *Mille Plateaux*, é composta por apenas um livro. No Brasil, a obra foi dividida em cinco volumes. Referimo-nos à obra, no singular, mas utilizamos de diferentes referências durante o texto por termos acessado apenas a edição brasileira.

vindas (segmentarizações lineares de espaço-tempo em que meninas fazem/farão coisas diferentes de meninos nesse lugar, nessa idade, nesse momento da vida).

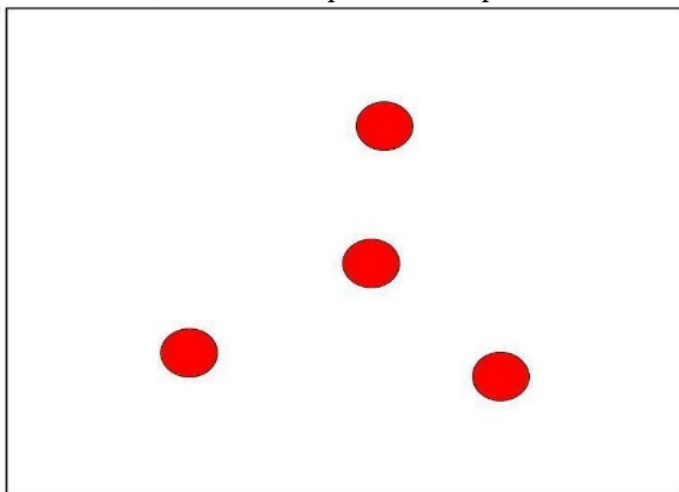
Um/a professor/a que mapeie esse território e coloque o currículo cultural da Educação Física em ação pode, juntamente com suas turmas, problematizar o modo como o futebol emerge – em outras palavras, como propõe o artigo se referindo ao mapeamento: “[...] desmontar os *dispositivos de poder*, [engendrar] práticas que desemaranham suas tramas e potencializam a resistência aos seus modos de objetivação e *subjetivação*” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.471, grifos nossos). Dessa forma, instala-se uma dimensão genealógica atrelada à prática corporal que tem por função “Desmobilizar as formas de governo, o poder” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.470). Para Foucault (1993; 1997), o poder é uma rede onnipresente e dinâmica de relações sociais que se manifestam em micropráticas cotidianas e instituições, moldando subjetividades e realidades ao produzir conhecimentos e normas, enquanto a genealogia é uma metodologia crítica que investiga as origens históricas e contingentes das práticas e discursos, revelando as lutas e conflitos subjacentes que moldaram o presente. Fica evidente, portanto, a composição com a filosofia foucaultiana nos escritos dos autores em questão.

O argumento é parte fundamental dos pontos mapeáveis e da incidência do poder nas práticas corporais. Neste primeiro movimento⁷, conforme a Figura 1, observa-se que o mapeamento, na perspectiva cultural da Educação Física, não está relacionado, novamente, ao diagnóstico inicial dos saberes e nem ao levantamento dos conhecimentos prévios, uma vez que trata de práticas corporais na sua incidência. Dito de outra maneira, torna-se evidente que o mapeamento, de alguma forma, entrará em contato com aquilo que os/as estudantes conhecem sobre uma prática corporal e como jogam, brincam, lutam etc. Contudo, não se

⁷ Referimo-nos ao movimento genealógico como primeiro, apenas como recurso de escrita. Não há ordenação específica para o mapeamento. Ao contrário, o estudo de Neves (2018) mostrou sua constante repetição nos fazeres pedagógicos. Adicionalmente, suspeitamos de sua interpolação ou concomitância com o movimento geomorfológico.

tomam estes como os objetivos do mapeamento na perspectiva cultural da Educação Física, visto que o encaminhamento não se encerra aqui, mas adentra as práticas corporais a partir de seus saberes com o intuito de demonstrar modos de produzi-las a partir da linguagem, dos discursos, dos poderes – e não de encerrá-las em um conhecimento definitivo ou desvendar seus atravessamentos por uma suposta ideologia dominante. Na Figura 1, o quadrado representa um espaço qualquer em que uma prática corporal acontece – no presente caso, a escola – e os círculos vermelhos a incidência de pontos de desconstrução.

FIGURA 1 - Mapeamento dos poderes



Contudo, a questão se complexifica ainda mais: se o movimento genealógico é potencialmente interessante para demonstrar como o poder é capaz de inventar os modos das práticas corporais; por outro lado, a cartografia é especialmente vantajosa para conhecer o embate entre as forças que compõem o território em que as práticas corporais ocorrem. Nesse sentido, escrevem Deleuze e Guattari (2011b), denotar a constituição rizomática do desejo nos leva a possíveis mapas de suas movimentações e segmentarizações. Em torno de enunciados, práticas

corporais e também poderes, o desejo enrijece, flexibiliza e foge. Isto posto, o poder pode ser um dos objetos da cartografia, tal como as curvaturas ou torções (Hur, 2021) e as fugas podem compor outras analíticas não menos importantes. De fato, esse é um uso comum nos relatos das experiências com o currículo cultural da Educação Física, como, por exemplo, no relato de experiência de Bonetto e Gehres (2018), em que percebemos uma postura de atenção ao que se passa em outros aspectos que envolvem a dança – a resistência, a alegria, o desgosto, a performance e como tudo isso compõe com o que faz com os/as docentes invistam ou interrompam determinadas atividades.

De outra maneira, queremos sublinhar que os fluxos das forças na cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari não tratam do mesmo problema da microfísica do poder de Michel Foucault, ainda que as duas noções constantemente se cruzem ou até se acoplem no mapeamento ou mesmo na tematização⁸ de uma prática corporal. Temos, então, o que consideramos uma pista sobre a resignificação da cartografia.

Vejamos: é importante que o mapeamento possa afirmar que existe uma correlação muito forte entre os poderes incorporados por uma instituição disciplinar como a escola, em que os enunciados sugerem que as meninas não podem participar do território futebolístico masculino ou que os meninos não possam trajar determinado tipo de vestimenta, para ficar em poucos exemplos. Seria preciso, por outra via, ou por outra dimensão, entender de que forma os personagens dos mais variados contextos se submetem aos poderes, ou seja, investem em sua própria repressão. Para Deleuze e Guattari (2012a), esse é um problema micropolítico bastante sério. Amiúde, queremos dizer que os investimentos do desejo e o fluxo das forças não se reduzem ao mapeamento dos poderes, dado que caminham em paralelo.

⁸ Segundo Neira e Nunes (2022), a perspectiva culturalmente orientada da Educação Física se organiza a partir de temas culturais, entendidos como a ocorrência social das práticas corporais, o que implica dizer que esses temas se dão a partir da imersão no território escolar, a observação das suas ritmicidades e enunciados. O que se sobrepõe a um tipo de seleção de atividades ou práticas corporais pré-estabelecidas com base em objetivos, aprendizagens e necessidades representacionais.

Há, então, uma correlação, pois estamos chamando de força o desejo como pensado por Deleuze e Guattari (2011a; 2011b). Para os filósofos, o conceito passa a ser interessante na medida em que ajuda a pensar o inconsciente, aspecto que escapa à racionalização, mas que constitui fundamentalmente a subjetividade – um processo que os franceses acreditam ser primário. Em Nietzsche (s/d, p. 259), essa força, dita vontade de potência, se expressa como a forma mais básica da própria “Vida, a forma do ser que nos é conhecida, é especificamente vontade de acumular força [...]”. Para o autor alemão, não se trata nunca de explicar uma realidade – visto que “Num mundo em que está em seu devir, a ‘realidade’ é somente uma simplificação” (Nietzsche, s/d, p. 254) – mas sim, de conhecer o estado ou efeito das forças que criam, avançam, submetem, ou se acomodam e recuam:

Quando algo acontece de tal ou qual maneira e não de outra forma, não é consequência de um ‘princípio’, de uma ‘lei’, de uma ‘ordem’, mas demonstra que ‘*quanta*’ de forças estão em ação, cuja própria essência é a de exercer a potência sobre outras ‘*quanta*’ de forças (Nietzsche, s/d, p. 259).

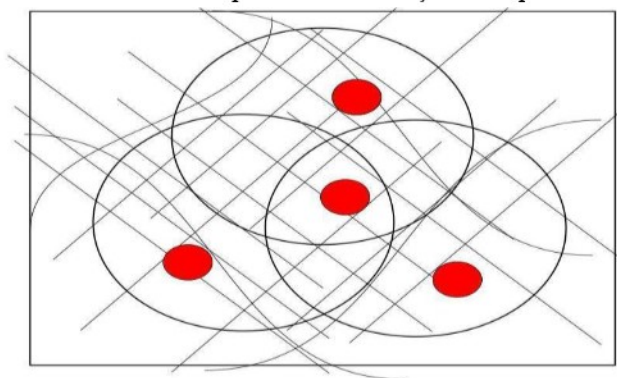
O desejo, nesse sentido, ajuda a pensar como essas movimentações dos investimentos constituem a submissão de outras forças, criando uma realidade perspectivada. Em semelhança, a cartografia ajuda a compreender os alçozes e as brechas que essas forças encontram para circular, mapeando suas variadas direções em um território.

Retomemos o exemplo anterior: constata-se que as meninas não participam do jogo de futebol; existe uma construção identitária sobre aqueles/as que podem participar ou não. Contudo, ainda poderíamos questionar: supondo que há vontade de participar (ou de ocupar aquele território), por que as meninas ainda não tomaram o espaço para si⁹?

⁹ Questionamento semelhante foi feito por Hall (2014, p. 120, grifos nossos), ao que classificou como fase arqueológica do trabalho foucaultiano: “[...] os discursos constroem – por meio de suas regras de formação e de suas ‘modalidades de enunciação’ – posições-de-sujeito. Por mais convincentes e originais que sejam esses trabalhos, a crítica que lhes é

Partimos de uma premissa fundamental: há uma convergência de forças que segmentariza os investimentos molares em possíveis participações e em determinados territórios (as meninas hipotéticas do nosso exemplo investem uma determinada realidade em que não podem participar), fazendo com que as segmentaridades (binárias, circulares e lineares) continuem estabilizadas, rígidas; mas isso, necessariamente, também gera novos focos moleculares de atuação, forças que flexibilizam e desestabilizam as segmentaridades menos flexíveis, inventando novas práticas e, no caso do professor ou professora que mapeia, podem levar a lugares ainda inexplorados (outras práticas corporais, tipos de brincadeiras, conversas, preocupações...), como mostra a Figura 2.

FIGURA 2 – Mapeamento das forças e dos poderes



feita parece, a esse respeito, justificada. Eles dão uma descrição formal da construção de posições-de-sujeito no interior do discurso, revelando muito pouco, em troca, sobre *as razões pelas quais os indivíduos ocupam certas posições-de-sujeito e não outras*". Da mesma maneira, sobre uma espécie de perspectiva genealógica foucaultiana, continua: "Isso leva a uma superestimação da eficácia do poder disciplinar e a uma compreensão empobrecida do indivíduo, o que impede que se possa explicar as *experiências que escapam ao terreno do 'corpo dócil'*". (Hall, 2014, p. 123, grifos nossos). No campo da Educação Física, essa questão foi levantada em Vieira (2020), justamente como forma de questionar, naquele momento, ausência do debate sobre o desejo na discursividade do currículo cultural da Educação Física.

Isso remete a um problema ainda maior, uma vez que a movimentação do desejo atua por todos os lados e o investimento nas formas de poder que incidem sobre as práticas corporais é apenas uma de suas faces. Como mostra a Figura 2, há uma variedade absolutamente inexplorável em sua totalidade de segmentaridades lineares que investem as estratificações dos poderes; mas, na mesma medida, que diagramatizam (Hur, 2021) infinitas outras molecularizações que podem expandir ainda mais o mapeamento e as tematizações, esconjurando, definitivamente, o risco da sua representação, do seu decalque – ou, nos termos de Vieira (2022, p. 208), de um “jogo de cartas marcadas”.

Eis aonde gostaríamos de chegar, o local do/a docente que ressignifica a cartografia na perspectiva culturalmente orientada da Educação Física: poderíamos entendê-lo/a como o/a inventor/a da correlação entre as forças e os poderes. Adentremos, a partir de então, o movimento geomorfológico (Lopes; Vieira, 2024), questionando: por que o artigo chama essa dimensão de “espírito das aulas” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.471)? Em que medida é possível afirmar que essas dimensões só podem acontecer num duplo movimento? Como a ressignificação da cartografia atua nessa noção de mapeamento?

O movimento geomorfológico

Iniciamos argumentando que o mapeamento funciona de maneira articulada, a partir de dois movimentos – genealógico e geomorfológico; cada qual, se concentra num objeto específico – o poder e as desconstruções, associados ao genealógico, e as forças e os investimentos, associados ao geomorfológico; ambos são inventados por uma cartografia ou um mapa do território ressignificado no artigo, justamente porque se preocupa com o entrecruzamento e acoplamento desses dois objetos.

Isto posto, podemos dizer que é como se o movimento geomorfológico tivesse um interesse particular pelo que não foi tombado (Deleuze; Guattari, 2011b) ou torcido (Hur, 2021) pelos estratos culturais

no desenho do mapa, conforme representado na Figura 2. Importa observar que os investimentos e as segmentaridades molares se confundem com a noção de cultura numa perspectiva pós-crítica.

A concepção de cultura adotada por Hall (1997) influenciou a teoria curricular cultural da Educação Física, qual seja, uma arena de disputas pela estabilização de um significado temporariamente hegemônico. Essa estabilização só pode ocorrer a partir de representações impostas aos demais. Aqueles/as que podem representar são os/as mesmos/as que instituem os significados, o que permite atuar sobre a forma de agir daqueles/as que passam a compreender (e a falar, reproduzir, construir) o mundo a partir de uma perspectiva determinada. A desconstrução na Educação Física cultural e no seu mapeamento promove a desmontagem desses dispositivos de poder. Daí termos denomina genealógico a esse movimento, da mesma forma que afirmamos sua molaridade nos segmentos mapeáveis de uma cartografia – ao contrário, uma espécie de interesse pelos estratos culturais do mapa. Devemos entender a cultura como uma instância molar ligada à estabilização dos significados apoiados nas variadas formas de representação e de poder.

A dimensão molar se relaciona ao lineamento do desejo, o que implica dizer que ligar as instâncias culturais aos investimentos molares é amplamente diferente de afirmar que a molaridade é a própria cultura. A cultura, o poder, as estabilizações, são elementos importantes dos investimentos que supomos molares, mas que não se encerram nesses formatos. Esses lineamentos, explicados em três formatos (molar, molecular e de fuga), se entrecruzam e inventam ou desmentem¹⁰ a si próprios sobre aquilo que criam. Investimentos molares de pequenos formatos, culturais, de sentimentos, de formas; moleculares de ínfimos formatos, flexibilizações, diferenciações, formas outras de fazer; linhas de fuga amórficas, completa evasão, despertencimento. Eis que para a

¹⁰ Sublinhamos, novamente, com Nietzsche (s/d): o sentido de desmentir está relacionado à ideia de que qualquer “realidade” sobre o mundo é uma ficção, uma perspectiva. Nesse sentido, os investimentos do desejo inventam o mundo e de traem suas próprias invenções, desacreditando-as, criando outras novas, modificando-as.

geomorfologia ainda é necessário retomar a maneira das segmentaridades inventadas por essas linhas: binárias, circulares e lineares (Deleuze; Guattari, 2012a).

Nada aqui se separa: as linhas binárias, de divisões, segmentam os investimentos molares naquilo que é e o que não é, em todas as distinções que conhecemos – mas são, também, flexibilizadas pelos investimentos moleculares ou mesmo ignoradas pelas linhas de fuga. Os segmentos lineares, estabilizadores de tempo, ação e formato são investidos de modo pouco flexível na escola: o conteúdo de hoje cairá na prova de amanhã; meninos nessa idade, brincam disso; meninas, neste tempo, se desenvolvem de tal forma; a escrita deve acompanhar a coordenação motora, coisa que os/as alunos/as costumam desestabilizar, fugir. Há, ainda, os segmentos circulares que nos são fundamentais: o segmento do território e da (re/des)territorialização.

O território, em Deleuze e Guattari (2012b), não se restringe às demarcações físicas, mas a uma série de ritmos que territorializam subjetividades. Os autores recorrem à figura dos personagens rítmicos e das paisagens melódicas para demonstrar que o território é configurado por ritornelos que instauram uma ritmicidade familiar, conhecida ou que ainda será aprendida. O ritmo está na fala, nos passos, nas velocidades, no som da ecologia local. Logo, o território escolar não se restringe aos muros da escola; mas adentra as casas, os comportamentos nas outras segmentaridades, as calçadas – pois é muito fácil perceber que há uma escola por perto, ou seja, territorializa e modeliza (Guattari, 2012) as subjetividades em seu favor. A escola é, evidentemente, também desterritorializada quando, por exemplo, os alunos dançam funk ou quando o som da batida adentra o território escolar. Não à toa, nesses casos, escutaremos ritornelos que repreendem, que reterritorializam as subjetividades: “onde você pensa que está? Aqui não pode cantar isso!”

A movimentação geomorfológica pede que pensemos mais em termos de práticas corporais territoriais do que em grandes recortes temáticos culturais (Lopes; Vieira, 2024), como propõem a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019;

2020), jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, não para engendrar uma oposição, mas para captar suas nuances. Pensemos, uma última vez, no exemplo do futebol: existem segmentaridades molares (e, muito possivelmente, culturais) investidas num formato inflexível do futebol de alto nível, masculino. Segmentaridades molares binárias que indicam quem deve jogar ou não; segmentaridades lineares que indicam determinadas distribuições (as crianças pequenas geralmente não jogam livremente com as grandes); segmentaridades circulares que indicam onde o jogo acontece ou aonde está acontecendo (na rua, na quadra da escola, do parque, do condomínio...). Contudo, não seria estranho dizer que isso se flexibiliza, por exemplo, no intervalo: crianças que não jogavam, agora jogam juntas; cantam e dançam enquanto jogam; atrapalham, são atrapalhadas; descalças; com traves improvisadas; territórios que se cruzam. Alguém chuta a bola perto das meninas (talvez, ouça ritornelos do tipo: “Seu espaço é para lá!”, “Já falei para não jogar aqui!”, “Ah! Vai, ôh! Essas meninas são muito chatas!”). Não só no intervalo: na própria aula, o futebol de um território mostra suas características singulares e seus investimentos flexíveis; mas também suas linhas de fuga: talvez, muitos/as não queiram jogar, desterritorializam aqueles investimentos, praticam outras coisas; o futebol não lhes interessa, pelo menos não daquela forma. Alguns agenciamentos de enunciação emergem: “[S]ó jogaremos futebol?”; “Eu jogo de outra forma”; “Eu não gosto”. Devemos retomar essas linhas ou podemos prosseguir, incentivá-las, convidar essas forças à expressão, estendendo-as? (Lopes, Vieira 02, 2024). Há todo um manguezal cartografável (Lins, 2005) e, nos termos do currículo cultural da Educação Física, mapeável.

Novamente, o que é o movimento genealógico? Uma parte recortada, com base no poder, na cultura, na representação, nos investimentos molares, de um mapa linearizado cheio de possíveis; enquanto o movimento geomorfológico se destaca como uma parte perspectivada pelas andanças do/a docente que mapeia. Há uma espécie de macro e microanálise, cada uma, novamente, com seus riscos e

potencialidades. A questão é sobre como “[S]empre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação [...]” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 103). Não há, aqui, contraponto ou contradição, segmentaridades molares e moleculares são absolutamente necessárias umas às outras.

Um fluxo molecular escapava, minúsculo no começo, depois aumentando sem deixar de ser inassinalável... No entanto, o inverso é também verdadeiro: as fugas e os movimentos moleculares não seriam nada se não repassassem pelas organizações molares e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições binárias de sexos, de classes, de partidos (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 104).

É por isso que o movimento geomorfológico não precisou, até o momento, ser nomeado a partir de um significante qualquer: transitar no território, habitá-lo (Passos; Alvarez, 2020), viver suas desigualdades, entrar em contato com seus personagens, suas paisagens, os ritornelos que circulam, segmentam... tudo isso anima a geomorfologia do mapeamento que recortará incidências dos investimentos molares nas práticas corporais (da mesma maneira que recorta os fluxos moleculares). Mapeadas essas incidências, os centros de poder serão, sempre, flexibilizados, o que indicará ao/à docente do currículo cultural da Educação Física, mesmo que com certo atraso, a incessante necessidade de complexificar o trabalho. O significante “atraso” denota a relação entre consciente e inconsciente, no caso, o ato de mapear e de conscientizar-se do que se está mapeando, que é uma parte pequena do processo cartográfico. Em Nietzsche (s/d, p. 234, grifos nossos) essa correlação é bastante evidente: é ínfima a parte de que se expressa pela linguagem, que ganha no pensamento racional, “Em suma: tudo quanto se torna consciente é um fenômeno final, uma conclusão que nada origina; toda sucessão na consciência é *absolutamente atomística*”. Chamamos de atraso, a partir de Deleuze e Guattari (2012a), essa “demora”, “*delay*” em conhecer os fenômenos moleculares que necessariamente se deram antes de serem percebidos. Não à toa, o capítulo

de *Mil Platôs* (2012a), dedicado ao estudo das linhas do desejo, se intitula “1874 - Três novelas ou ‘O que se passou?’”. Qualquer recorte nesses acontecimentos é, evidentemente, uma perspectiva possível dentre outras. No artigo isso também foi considerado: “[R]eforça-se, então, que o docente *não é soberano* na produção do mapa, na escolha de seus traçados, nem tampouco o mapa é a cópia do lugar que observa” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.467, grifos nossos).

Há, então, uma espécie de redundância: o mapeamento inicia sempre pelo meio; e seu início, na verdade, denota sua impossível finalização, podendo ser apenas interrompido. Mesmo que quase despercebido (em grande parte inconsciente), o movimento geomorfológico, se considerado, dará o tom de qualquer tematização. Por isso, no artigo o mapeamento é alçado à condição de “Espírito das aulas” (Neira; Nunes, 2022, p. 1.471). Talvez algumas pessoas se espantem, mas para nós, o sentido metafísico de algo interminável é bastante útil.

Assim, afirmamos o mapeamento como um duplo movimento articulado: se os focos molares de incidência de estabilizações culturais agitam os focos moleculares que necessariamente flexibilizam sua rigidez; por outro lado, as linhas de investimento e os segmentos moleculares são também retomados pelos focos de incidência do poder que lhe dão forma. Os focos de poder estabilizam os investimentos; os investimentos desestabilizam os focos de poder; os investimentos são retomados por esses focos; esses focos animam novas fugas, num “zigue-zague” que nunca será possível completar, pois “Quanto mais se equilibra entre leste e oeste, numa máquina dual, sobrecodificante e superarmada, mais se ‘desestabiliza’ numa outra linha, do norte ao sul” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 103).

Chamamos foco de incidência do poder essas estabilizações das quais o/a docente do currículo cultural da Educação Física se preocupa em desconstruir, conforme sinaliza o artigo. Constata-se uma tomada de poder pelos significantes que representam e constroem uma prática qualquer, assim como, quando o docente, em meio a todas as práticas corporais presentes no território, elege um recorte privilegiado. O que gera relações

moleculares com essas práticas, produzindo focos moleculares de investimento que flexibilizam as escolhas docentes ou, mesmo, as desterritorializam completamente. O recorte docente é, sem dúvida nenhuma, fundamental para as aulas, no entanto, argumentamos, e insistimos, no sentido de que muita coisa ainda passa “por baixo” e que pode ser tão importante quanto o recorte do próprio professor ou professora.

Disso tudo, extraímos ao menos duas consequências importantes. Em primeiro lugar, a mais evidente: o mapa, se visto de uma perspectiva genealógica ou geomorfológica, é interminável. O artigo argumenta que o mapeamento não dá início a uma prática corporal escolhida, mas conduz toda a tematização, pois é preciso mapear as vivências, os registros, os aprofundamentos, as ressignificações, tudo aquilo que leve a conhecer os territórios, bem como as desterritorializações e reterritorializações promovidas em todas as subjetividades, incluindo a(s) subjetividade(s) docente(s). A segunda consequência é que o mapa pode sempre flexibilizar ou “fugir” e, em algum momento, talvez, isso seja conveniente. Pode ser mais interessante perseguir e problematizar os fluxos que se desterritorializam, que geram novos questionamentos. Por outro lado, pode ser importante deter-se sobre um forte agenciamento territorializador e desconstruir as representações estabilizadas mediante um acoplamento com o movimento genealógico.

A questão é sempre como o molar e o molecular se paralelizam. A relevância de mapear os focos moleculares está na fortificação dos focos molares. Em outras palavras, é uma questão estratégica. Talvez, os investimentos não estejam voltados para aquela perspectiva recortada. Seria possível empregar um novo movimento? Conforme indicado anteriormente, os focos molares só existem com o apoio dos focos moleculares, bem como as flexibilizações se dão a partir das estabilizações. Para sermos enfáticos, estrategicamente, qual a melhor composição entre as duas movimentações? “[Q]uais são 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?” (Deleuze;

Guattari, 2012a, p. 84). Em quais momentos isso poderia convir? Eis toda a problemática da dimensão geomorfológica, da qual suspeitamos não exista resposta generalista e recorrente.

Considerações

A discussão arrolada corrobora o que foi dito no início do artigo: o mapeamento na perspectiva cultural da Educação Física é um conceito complexo. Em parte porque só pode funcionar a partir de um duplo movimento, uma articulação muito específica que convencionamos chamar de genealógica e geomorfológica. Um só se dá através do outro, não há oposição ou cisão. Concordamos com o artigo e voltamos a afirmar o mapeamento como uma espécie de espírito das aulas, como uma potência amórfica inconsciente que se espalha pelo território habitado, agenciando sempre novas problemáticas, não iniciável e interminável. Retomamos a conclusão de Nietzsche (s/d, p. 307, grifos nossos) a respeito do mundo, visto que há muitas consequências:

E sabeis o que é pra mim o ‘mundo’? É mister que vo-lo mostre ao espelho? Este mundo é um monstro de força sem começo nem fim, uma quantidade de força brônzea que não se torna nem maior nem menor, que não se consome, *mas só se transforma, imutável no seu conjunto, uma casa sem despesas nem perdas, mas também sem rendas e sem progresso, rodeada do ‘nada’ como de uma fronteira.* [...] Força em toda parte, é jogo de forças e ondas de forças uno e múltiplo simultaneamente acumulando-se aqui, enquanto se reduz ali, um mar de forças agitadas que provoca a sua própria tempestade [...].

Para finalizar, retomamos a figura utilizada no artigo para caracterizar a necessidade de “Estar aberto ao inesperado, perceber o que não se vê no visível” (2022, p. 1473): o vadio e a vadia. Propomos, no mesmo molde, pensando a articulação genealógica e geomorfológica, a figura do viajante e da viajante. Esse que passa a conhecer o território em

dois tempos: o primeiro no qual planeja, elabora roteiros e, na sequência, o que caminha pelas calçadas, é agenciado pelos trajetos empreendidos. Aquele/a que entra e sai de ambientes, que passa uma ou duas vezes pelo mesmo local, é atraído pela estética, pela bebida, pelos cheiros, deseja voltar, enquanto em outros, nunca mais retorna. Se, num primeiro momento, elabora uma visão “de cima”, no momento seguinte, é agenciado pelas minúcias “de baixo” e acaba tomando novas rotas, voltando mais tarde buscando repetir sensações. Aquele/a que, acima de tudo, se aproveita do desconhecido ao seu favor, estendendo, muitas vezes, seu estado de despertecimento, se aproveitando, por fim, do seu próprio desconhecimento.

Referências

- AGUIAR, Camila dos Anjos. *Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial*. 2014. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVAREZ, Juarez; PASSOS, Elizabeth. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Elizabeth; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-149.
- AUGUSTO, Cyndel Nunes. *Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural*. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo. *Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física*. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; GHERES, Adriana de Faria. A dança que a “fessora” não gosta. *EMEF Olavo Pezzotti*, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/bonetto_gehres_01.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

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, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644433532>.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. *Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física*. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.

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

DUARTE, Leonardo de Carvalho. *Educação Física cultural na Educação Infantil: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana*. 2021. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica*. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae224920111977>.

ETO, Jorge. *Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física na escola do campo no Matacavalô*. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUR, Domencio Uhng. Cartografia das intensidades: pesquisa e método em esquizoanálise. *Revista praxis educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 275-292, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8392>.

LIMA, Maria Emilia. *A Educação Física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos*. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Maria Emilia. *Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física*. 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LINS, Daniel. Mangles School ou por uma pedagogia rizomática. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1.229-1.256, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400008>.

LINS RODRIGUES, Antonio Cesar. *Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural*. 2013. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Rizoma e Educação Física escolar: didatografias. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e121799, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236121799vs02>.

LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Territórios, linhas e práticas corporais: a dimensão geomorfológica da Educação Física escolar. *Praxis Educativa*, v. 19, p. 1–17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22573.044>.

MACEDO, Elina Elias. *Educação Física numa perspectiva cultural: análise de uma experiência em creche*. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. *Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades*. 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MÜLLER, Arthur. *A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas*. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, Aline do Nascimento. *Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas*. 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: FEUSP, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66095>.

NEVES, Marcos Ribeiro. *O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência* (Parte 2). São Paulo: Editora Escala. s/d.

NUNES, Hugo Cesar Bueno. *O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física*. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. *Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana*. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

REIS, Ronaldo. *Educação Física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas*. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, Ivan Luis. *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física*. 2016. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS JUNIOR, Flavio Nnunes. *Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes*. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEDUC, 2019.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista Etapa Ensino Médio*. São Paulo: SEDUC, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. *“Minha história conto eu”*: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Raquel Aline Pereira. *Desafios e possibilidades do currículo cultural da Educação Física no triênio pandêmico*. 2023. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

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

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. *Conceitos em torno de uma Educação Física menor*: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

Data de registro: 10/08/2024

Data de aceite: 19/03/2025