



Currículo cultural da Educação Física e a perspectiva rizomática do conhecimento

The cultural curriculum of Physical Education and the rhizomatic perspective of knowledge



Marcos Garcia Neira

Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física

Universidade de São Paulo

São Paulo, SP - Brasil



João Pedro Goes Lopes

Doutor em Educação

Prefeitura Municipal de Sorocaba

Sorocaba, SP – Brasil



Rubens Antonio Gurgel Vieira

Doutor em Educação

Universidade Federal de Lavras

Lavras, MG – Brasil

Resumo: O artigo problematiza a concepção moderna de conhecimento adotada pelas teorias curriculares tradicionais e críticas da Educação Física. Apresenta como alternativa a perspectiva rizomática inspirada no pós-estruturalismo, a mesma a influenciar o currículo cultural da Educação Física. Em termos metodológicos, entrelaça argumentos conceituais e fragmentos de relatos de experiências de tematização de práticas corporais elaborados por professores que afirmam colocar em ação essa vertente de ensino. Pondera que a concepção rizomática do conhecimento, quando acoplada ao currículo cultural da Educação Física, escapa do modelo arbóreo de organização dos saberes, para propor uma didática que se desenvolve em múltiplas direções, sem um centro fixo ou uma estrutura de poder centralizada.

Palavras-chave: Educação Física; currículo; cultura; rizoma.

Abstract: The article problematizes the modern conception of knowledge adopted by traditional and critical curricular theories of Physical Education. As an alternative, it presents the rhizomatic perspective inspired by post-structuralism, which has influenced the cultural curriculum of Physical Education. In methodological terms, it interweaves conceptual arguments and fragments of reports on experiences of thematizing bodily practices drawn up by teachers who claim to put this teaching approach into action. It considers that the rhizomatic conception of knowledge, when coupled with the cultural curriculum of Physical Education, escapes the arboreal model of organizing knowledge, to propose a didactic approach that develops in multiple directions, without a fixed center or a centralized power structure.

Keywords: physical education; curriculum; culture; rhizome.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

NEIRA, Marcos Garcia; LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Currículo cultural da Educação Física e a perspectiva rizomática do conhecimento. *Dialogia*, São Paulo, n. 51, p. 1-18, e27728, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/51.2024.27728>

American Psychological Association (APA)

Neira, M. G., Lopes, J. P. G., & Vieir, R. A. G. (2024, set./dez.). Linhas de forças nas teorias curriculares: entre árvores e rizoma. *Dialogia*, São Paulo, 51, p. 1-18, e27728. <https://doi.org/10.5585/51.2024.27728>

Introdução

A questão "o que é o conhecimento?" é mais complexa do que parece à primeira vista. Para começar, é preciso entender que o tema do conhecimento não é exclusivamente uma questão científica. Embora as instituições acadêmicas sejam importantes para a elaboração, sistematização e disseminação do conhecimento, ele também é produzido, compartilhado e preservado em outras esferas da vida humana, como a cultura popular, as tradições orais, as práticas cotidianas e as experiências vividas. Compreendemos, portanto, que o conhecimento envolve múltiplas formas de aprender e afirmar o mundo, muitas vezes fora dos moldes formais e teóricos das universidades (Laraia, 2021).

Todavia, é no mundo acadêmico que a discussão acerca do que é conhecer ganha centralidade, reverberando pelas suas várias áreas. Neste artigo, enveredamos por essa discussão, conectando campos como a Filosofia, a Educação, a Educação Física ao cotidiano escolar, mais especificamente, a prática pedagógica calcada no currículo culturalmente orientado da Educação Física (Neira; Nunes, 2009).

No campo filosófico, tradicionalmente, o conhecimento é definido como "crença verdadeira e justificada". Para alguém afirmar que sabe algo, ele ou ela necessita acreditar nessa proposição, pressuposta como verdadeira e possuidora de uma justificativa ou razão que a sustente (Marcondes, 2004). Na visão epistemológica hegemônica, portanto, o conhecimento é entendido como uma representação objetiva e fiel da realidade, na qual o sujeito cognoscente busca descrever o mundo tal como ele é por meio de métodos que visam a precisão e a neutralidade. Esse modelo típico da Modernidade pressupõe que o conhecimento existe como uma "cópia" ou "espelho" da realidade, no qual o conhecimento verdadeiro seria aquele que reproduz os fatos e fenômenos de forma exata, minimizando a interferência do observador. Sob essa perspectiva, o conhecimento não é uma interpretação, mas uma apreensão direta e passiva do real, ignorando que todo processo cognitivo envolve escolhas, contextos e perspectivas.

Ainda que essa abordagem tenha ampla aceitação, não é recente a sua crítica e não são raros seus detratores. Talvez o mais destacado deles seja Friedrich Nietzsche. Ao afirmar que "não há fatos eternos, assim como não há verdades absolutas" (Nietzsche, 2005, p. 23), o filósofo contesta a ideia de que o conhecimento seja uma representação fiel e objetiva do real. Para ele, o saber, aqui compreendido como sinônimo de conhecimento, não reflete uma verdade única e universal, mas é construído a partir de interpretações provisórias e perspectivas subjetivas, que variam conforme o contexto histórico e cultural, desafiando, assim, a noção de conhecimento como mera representação. Nesse sentido, o conhecimento é sempre mediado por interpretações, influências culturais e subjetivas, o que torna impossível qualquer acesso neutro e absoluto ao real.

Michel Foucault (2013), um dos herdeiros do pensamento nietzschiano, contesta a definição tradicional de conhecimento ao argumentar que o que é considerado "verdade" ou "conhecimento" está intimamente ligado às relações de poder e aos discursos dominantes de uma época; para ele, o conhecimento não é algo neutro ou universal, mas é construído e moldado pela discursividade que determina quais saberes são legitimados e quais são excluídos.

Há mais pensadores que acolheram esta perspectiva filosófica, comumente denominada como filosofia da diferença ou pós-estruturalismo. Esse campo teórico pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista¹. Os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, por exemplo, defendem que o conhecimento não é algo fixo, linear ou hierárquico, mas é melhor compreendido como uma rede complexa de relações e interações. Em suas obras, particularmente em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995) usam a metáfora do rizoma para descrever o conhecimento como uma estrutura descentralizada, sem uma origem ou um fim, onde múltiplos pontos se conectam de um modo não hierárquico e constantemente mutável. Opondo-se à concepção tradicional, em que o conhecimento é ordenado de maneira "arbórea" (como uma árvore, com raízes e ramos hierárquicos), a visão rizomática proposta pelos autores sugere que o saber é formado por conexões que podem ser criadas e rompidas livremente, permitindo múltiplas associações. O conhecimento é algo em constante movimento e transformação, construído por meio de encontros, experiências e práticas que escapam a uma organização rígida e sistemática. Para eles, essa concepção rizomática valoriza a multiplicidade e a diferença, em vez da unidade e da universalidade. Conhecimento, então, é um processo vivo, que se dá nas interações e não pode ser reduzido a verdades universais ou a estruturas centralizadas de saber.

Independentemente da visão epistemológica que se adote, a escola é uma das principais instituições de transmissão, construção e sistematização do conhecimento, desempenhando um papel central na formação das pessoas e na socialização do saber. Ela não apenas fornece o acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade, mas também ensina a pensar criticamente, a compreender diferentes perspectivas e a elaborar novos entendimentos a partir do que já se sabe (Saviani, 2017).

Em uma perspectiva tradicional, a escola é vista como o espaço em que se transmite o conhecimento formal, organizado em disciplinas como Matemática, Ciências, História e Línguas.

¹ O pensamento estruturalista tem sua origem na linguística estrutural desenvolvida por Ferdinand Saussure na virada do século XIX para o século XX. Seus principais representantes foram: Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Jacques Lacan. O estruturalismo considera que toda estrutura apresenta-se em forma de linguagem e seu sentido se expressa por meio da diferença dos diversos signos e dos significados a eles atribuídos (SAUSSURE, 1977). A título de exemplo, Neira e Nunes (2009) apontam que, em uma apresentação de Ginástica Rítmica Desportiva a "estrutura" pode ser compreendida pela relação estabelecida entre as partes constituintes. Os signos bola, corda, fita, arco, massa, atleta não receberão o mesmo sentido caso se apresentem isoladamente. Ou seja, a estrutura da linguagem não verbal Ginástica Rítmica somente ganha sentido/ significado pela relação entre as partes.

Nesse modelo, a instituição escolar assume um caráter tecnicista, funcionando de maneira semelhante a uma linha de produção fabril, onde o aprendizado é padronizado e fragmentado em etapas rígidas, visando à formação de indivíduos com competências específicas para atender às demandas do mercado de trabalho. Inspirado em uma estrutura hierárquica, esse modelo tradicional de ensino reproduz relações de autoridade entre docentes e discentes, em diferentes áreas do conhecimento, que são priorizadas conforme sua utilidade prática ou valor econômico. Assim, o processo educacional se torna menos uma experiência de desenvolvimento integral e mais um exercício de conformidade e eficiência, promovendo uma visão instrumental do saber que reduz o papel da escola à preparação de mão de obra e à reprodução de normas sociais preestabelecidas, em detrimento da formação crítica e emancipadora do sujeito (Silva, 2006).

No entanto, o papel da escola vai além da transmissão acrítica. Segundo Freire (1987), para citar um único exemplo, a educação escolar deve ser um processo dialógico, em que o conhecimento é construído em colaboração com os estudantes, partindo de suas próprias experiências e da realidade ao seu redor. O pensamento freireano foi fundamental para a educação brasileira, pois inaugurou uma tradição pedagógica crítica que não apenas transformou práticas educacionais no país, mas também inspirou movimentos semelhantes em várias partes do mundo; ao lado de Freire, outros pensadores críticos de destaque mundial, como Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren, desenvolveram suas próprias abordagens críticas no campo educacional e curricular, reforçando a importância da educação como prática de liberdade e transformação social.

A concepção de conhecimento nas pedagogias críticas, dentre as quais se encontra a proposta de Freire, embora tenha avançado ao questionar as hierarquias tradicionais e propor uma educação libertadora, ainda mantém, sob a perspectiva rizomática, uma estrutura "arbórea", na qual o saber é frequentemente organizado em torno de fundamentos centrais e de uma lógica linear que direciona o aprendizado para objetivos específicos. Apesar de seu valor na busca pela promoção de uma consciência que foge a alienação, as pedagogias críticas tendem a manter uma centralidade na oposição entre opressor e oprimido, o que limita a multiplicidade de conexões e a horizontalidade que o modelo rizomático propõe. Avançaram ao desafiar as estruturas convencionais de poder na educação, mas, se pensarmos a partir da perspectiva deleuziana-guattariana, poderiam expandir-se ao adotar uma visão mais fluida e descentralizada, permitindo que o conhecimento se desenvolvesse em trajetórias múltiplas e imprevisíveis. Neste ponto, podemos questionar: como seria pensar o trato com o conhecimento na escola pela perspectiva rizomática? Mais especificamente, como isso se daria no componente curricular Educação Física?

Tal questionamento se torna pertinente se percebermos que até meados dos anos 2000, o campo da Educação Física foi amplamente dominado por perspectivas representacionais, em que o conhecimento era concebido como uma descoberta objetiva do real. Mesmo com as intensas transformações ocorridas no campo curricular, tanto os currículos tradicionais quanto os currículos críticos da Educação Física — conforme a classificação clássica de Silva (2006) e deslocamentos de Neira e Nunes (2006; 2009; 2022) — operam com a visão de conhecimento como algo dado e representacional, voltado para a reprodução fiel de uma realidade externa. Isso significa dizer que na sua versão ginástica, esportivista, desenvolvimentista, psicomotora, crítico-superadora, crítico-emancipatória ou da educação para saúde, as diferentes teorias curriculares da Educação Física são todas elas filhas da Modernidade (Vieira, 2022). Em decorrência dessa visão epistêmica, pode-se reconhecer ímpetus de definir previamente os processos de aprendizagem ou os conhecimentos que devem ser adquiridos, de maneira que possam ser atestados por avaliações que acabam por preconizar lógicas individualizantes, ou que reforçam uma via de saber considerada mais assertiva.

Entretanto, as criações curriculares em Educação Física extrapolam as supracitadas. Ao rechaçar o conhecimento como representação, tratando-o como interpretação mediada por relações de poder; ao compreender o sujeito de forma não essencial, reconhecendo o caráter sociocultural da formação identitária; ao adotar a cultura corporal como prática de significação mediada simbolicamente; ao refutar qualquer teleologia afeita às metanarrativas típicas da ciência moderna - o currículo cultural (Neira; Nunes, 2006; 2009; 2022) inaugura no campo da Educação Física uma perspectiva pós-crítica, nos moldes preconizados por Silva (2006) e Lopes (2013). Foi somente com a invenção do chamado currículo cultural que surgiu espaço para uma prática pedagógica que, ao entender o conhecimento como uma produção resultante dos embates culturais contemporâneos, se permite uma didática de inspiração rizomática.

Sem desconsiderar a relevância para a teoria curricular cultural da Educação Física da acepção filosófica de rizoma, o presente artigo busca operar com o conceito para a prática pedagógica, colocando as conclusões alcançadas à disposição não só de pesquisadoras e pesquisadores interessados na questão, mas principalmente de professoras e professores que atuam na Educação Básica. Para tanto, entrelaça argumentos conceituais e fragmentos dos registros das tematizações de práticas corporais realizadas em escolas públicas².

² O material está disponível para acesso público no repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, <https://www.gpef.fe.usp.br/relatos-de-experiencia/>, cuja descrição anuncia “Um coletivo composto, em sua maioria, por professoras e professores que atuam na Educação Básica, realizam experiências pedagógicas e produzem conhecimentos a respeito da perspectiva cultural da Educação Física, também chamada de currículo cultural da Educação Física ou, simplesmente, Educação Física cultural.

A didática rizomática do currículo cultural

A produção científica a respeito do currículo cultural da Educação Física tem se mostrado atenta à maneira rizomática que influencia o modo como os conhecimentos e significados referentes às práticas corporais ou às pessoas que delas participam são mobilizados nas aulas. Investigando o assunto, Neira (2011) incorpora as ideias de Deleuze e Guattari (1995) para afirmar que nessa perspectiva de ensino o conhecimento é tecido rizomaticamente, sendo o currículo elaborado aula após aula, a partir das relações entre alunos, professor e o tema estudado, portanto, impossível de ser copiado. Bonetto (2016) recupera o entendimento de Neira (2011) para explicar que o currículo artistado, ou mesmo a noção de escrita-curriculo, se aproxima do modelo do rizoma. Santos (2016), por sua vez, confere maior importância ao conceito quando afirma que tematizar brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas nada mais é do que tecer rizomas. Vieira (2020), a seu tempo, entende que a pedagogia cultural da Educação Física segue a ordem das conexões, dos agenciamentos, circunscritos no devir e na imanência, potencializados por encontros e pelas problematizações. O que permite denominá-la de produção rizomática. Finalmente, Lopes (2024) avança ao vincular o conceito de rizoma à ação de cartografar o universo cultural corporal da comunidade, de maneira a proporcionar não só a seleção do tema a ser abordado nas aulas, mas efetuar um acompanhamento criterioso da experiência curricular.

Santos (2016) explica que o conceito de “rizoma” foi inicialmente cunhado na obra *Rizhome*³ e depois retomado como um dos capítulos do livro *Mil Platôs*. Utilizando-se de uma referência imagética oriunda da Biologia – rizoma – e valendo-se de categorizações avessas à Psicologia e à tradição filosófica ocidental, Deleuze e Guattari (1995) propuseram o arquétipo de um emaranhado conceitual, compreendido a partir dos sentidos mais diversos, dentre os quais, o que se associa à temática do conhecimento, do pensamento, da aprendizagem e do desejo.

A tematização adotada pelo currículo cultural da Educação Física inspira-se, principalmente, no trabalho com temas culturais proposto por Corazza (1997), a partir do pós-estruturalismo. Mais precisamente, o pós-estruturalismo revela os problemas enfrentados pela visão estruturalista da linguagem quando se propõe explicitar o quão complexas são a leitura e interpretação da realidade. A interpretação, no sentido que Nietzsche (2017) emprega ao significante, está relacionada não ao sujeito cognoscente que se depara com a imagem e a interpreta de modo individualizado, muito comum em enunciados que afirmam nossas supostas “diferentes interpretações do mundo”. Para o filósofo, a interpretação advém dos fluxos de força que disputam

³ Deleuze, G. *Rizhome*. Paris: Les éditions de Minuits, 1976.

suas efetuações sobre determinados objetos, em movimentações agonistas e antagonistas que ganham ou perdem espaço de enunciação.

O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na presença e no valor de um significado correspondente de forma inquestionável. Nele, a linguagem é tida como movimento, *quantas* de força em constante fluxo que disputam entre si, sempre de forma indefinida, adiada e imersa em relações de poder⁴. Segundo o pós-estruturalismo, a realidade é uma produção discursiva, portanto, resultado da linguagem. Nessa ótica, até mesmo o sujeito é fruto da linguagem e, como tal, despossuído de uma propriedade essencial ou originária. O sujeito só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social, ou seja, constrói sua identidade com base nos aparatos discursivos, regulados socialmente por relações de poder.

Para a teorização pós-estruturalista, o sujeito é multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque é atravessado e constituído por polimorfos e polissêmicas práticas discursivas, assim como por modelizações subjetivas (Guattari, 1992) que, em grande parte, não se apresentam de maneira consciente ou resultam de decisões pautadas na racionalidade. Por isso é possível afirmar que o sujeito é mestiço e nunca homogêneo, nem centrado, quanto mais definitiva e criticamente consciente de sua exploração e de seu destino social (Corazza, 1997). Na visão de Peters (2000, p. 42), se existe um elemento que distingue o pós-estruturalismo é, justamente, a noção de diferença, que vários pensadores utilizam, desenvolvem e aplicam de formas variadas, mas que possui origem comum em Nietzsche, sobretudo, no que se refere à crítica ao pensamento platônico e ao modelo hegeliano de consciência. Nietzsche (s/d) afasta-se das teses que defendem um princípio de identidade para todos os seres, pois para ele o mundo é um complexo de forças sem nenhum tipo de significado a priori e que agem ou reagem entre si. Pensadores como Deleuze (2006) revisitam seu arquétipo filosófico para liberar a diferença de sua condição negativa, oposta à identidade e alçá-la, por si só, a uma condição positiva, de intensificação, onde o seu retorno é incontido e infundável.

Ora, se tudo em volta, inclusive o sujeito, é decorrência de uma multiplicidade incontável de fatores constitutivos, por que os temas abordados nas aulas de Educação Física não o seriam? Eis o argumento que justifica um currículo organizado a partir de temas culturais. Segundo Corazza (1997, p. 126), “os temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita”. Os temas culturais se distanciam definitivamente da conhecida noção freireana de “temas

⁴ Para o pós-estruturalismo, o poder não é algo fixo, não parte de um centro, nem tampouco é algo externo, que possa ser tomado. Com base em Foucault (1988), o poder deve ser entendido como uma multiplicidade de relações de forças imanentes, que formam cadeias ou sistemas transitórios e instáveis.

geradores”. Enquanto estes são extraídos da realidade concreta e material dos educandos e educandas, aqueles resultam do mapeamento, de uma cartografia do universo cultural acessado pela comunidade escolar (Neira; Nunes, 2022).

Os temas culturais permitem trazer para a cena da escola os conhecimentos subjugados, aqueles que Foucault (1993) denominou de “saberes da gente”. Pode-se dizer que o trabalho com os temas culturais incorpora radicalmente os saberes da gente, transformando-os em artefatos⁵ curriculares. Assim sendo, de acordo com Corazza (1997, p. 128), a organização e desenvolvimento curricular exige que

[...] cada temática trabalhada não seja vista por um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido. Mas entre no jogo da pluralidade e da diferença, sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo, antagônicas significações, por diferentes discursos. Que se cruzam e se transversam na rede discursiva, onde as relações de poder-saber tecem os fios estratégicos e táticos da disputa. Que sejam questionadas e confrontadas as diversas e diferentes posições discursivas, em outras palavras, reproblematicadas na luta cultural.

A autora ratifica a pedagogia como uma estratégia de política cultural que não se limita à crítica da ideologia, mas que se coloca aberta para descobrir formas de criar um espaço para o envolvimento mútuo da diferença vivida. Nessa perspectiva, o conhecimento não existe inicialmente no indivíduo, pois se espalha na sociedade em forma de práticas culturais.

Retroalimentado por essas ideias, o currículo cultural da Educação Física tematiza as práticas corporais (por que são práticas culturais produzidas pela linguagem corporal) dos grupos subjugados, criando fendas para que outras vozes sejam ouvidas mediante situações didáticas que contribuam para qualificar a leitura e a produção das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes construídos nos diferentes territórios. Essa pedagogia dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais, objetivando a problematização das representações culturais e a desconstrução⁶ dos discursos que desqualificam determinadas manifestações, sobretudo aquelas cujos representantes encontram-se afastados dos centros do poder (Neira, 2011).

⁵ Aqui se quer dizer gestos, ritos, regras, formas de organização, procedimentos, vestimentas, estratégias e tudo o mais que atribui especificidade a uma prática corporal.

⁶ No pensamento de Derrida (2001), desconstruir significa levar o sujeito a novos contextos, novas leituras, novos olhares sobre o outro e sobre ele mesmo, o que significa propor a possibilidade da coexistência com o paradoxo: a permanência na fronteira, naquilo que o filósofo caracteriza de indecidibilidade – os interstícios, os *entre-lugares* – que pode gerar estruturas fecundas para se repensar as diferenças e inverter as hierarquias.

Pude constatar que a vivência com a bicicleta apareceu com bastante frequência, o que me levou a inferir que estudar essa manifestação faria sentido. A manifestação cultural andar de bicicleta seria portanto o tema abordado naquele período letivo. (...). Para estudarmos essas duas rodas e descobrir para que caminhos elas nos levariam era preciso ouvir os alunos sobre o que sabem sobre a prática corporal. Para tanto, iniciamos um mapeamento dos seus saberes, com as seguintes questões: O que vocês podem me dizer sobre a bicicleta? Em quais espaços podemos encontrá-la? Quais grupos sociais utilizam esse equipamento? (...) Pude perceber que o texto contribuiu para despertar a atenção dos mesmos, para outros aspectos que embora tivessem conhecimento não conseguiram expressá-lo. Continuei questionando sobre os grupos: Quem utiliza a bicicleta como brinquedo? Quem utiliza para emagrecer? Quem corre? Quem utiliza para trabalhar? (...). Em busca de respostas, os alunos foram às academias do bairro para entrevistar os professores e quem sabe entender como este elemento é utilizado e quem são as pessoas que as frequentam. Guiados por um roteiro previamente elaborado, os alunos retornaram e apresentaram para o grupo os resultados de suas pesquisas (...). Devido à existência de uma pista de bicicross nas proximidades da escola, propus um passeio ciclístico até lá, para podermos experimentar as sensações que essa modalidade proporciona (...). Encerrei o tema buscando amarrar os quatro itens de maneira que os alunos pudessem recuperar o caminho feito durante o estudo, a partir das seguintes perguntas: Para que caminhos essas duas rodas nos levaram? Em cada caminho fomos apresentados a diferentes pessoas com diferentes interesses exercendo diferentes papéis ao utilizarem a bicicleta, quem são elas? A partir das respostas foi possível perceber o entendimento dos alunos e a riqueza dos seus comentários (Escudero, 2008, p. 03-12).

Uma vez selecionada a prática corporal a ser estudada, a tematização requer o planejamento de atividades de leitura e significação dos enunciamentos que envolvem e engendram enunciados e práticas ao seu respeito. As representações culturais que os enunciados veiculam constituem-se em objetos de problematização, de modo a fomentar análises cada vez mais profundas acerca das condições assimétricas de poder cristalizadas nas relações de gênero, etnia, raça, orientação sexual, faixa etária, entre outras, que imprimem suas marcas na manifestação em pauta.

Consequentemente, a tematização implica um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, tomados como objetos de estudo, de forma a permitir o reconhecimento das suas características e dos significados que lhes são atribuídos, bem como, a radicalização da crítica cultural⁷ sobre os artefatos⁸ que os constituem (Oliveira Júnior, 2017). Divergindo dos currículos tradicionais e críticos da área, no currículo cultural da Educação Física são as situações didáticas constituintes da tematização que colocam em circulação os conhecimentos. Retomando os argumentos pós-estruturalistas, toda teorização, todo conhecimento nada mais é do que uma ficção, uma invenção, uma criação, uma perspectiva (Nietzsche, 2017). Ao tematizar a ocorrência social de uma prática corporal, nunca chegamos, de fato, a ela. Apenas falamos, ouvimos, lemos sobre ela, assim como a vivenciamos, aprofundamos, ressignificamos, ampliamos etc.

⁷ Moreira e Macedo (2001) veem na crítica cultural um caminho para analisar as identidades, criticar mitos sociais que subjugam determinados grupos, gerar conhecimento com base na pluralidade cultural e construir um ambiente solidário em torno dos princípios de liberdade, prática social e democracia.

⁸ Aqui se quer dizer gestos, ritos, regras, formas de organização, procedimentos, vestimentas, estratégias e tudo o mais que atribui especificidade a uma prática corporal.

A tematização não se preocupa com a busca da verdade ou com a descoberta do conhecimento essencial. Ela combate a universalização e naturalização dos conceitos, fecundando o questionamento dos discursos, desnudando-os de forma a tornar explícitos os jogos de poder-saber em que foram produzidos, os investimentos que se estabilizaram e que foram dotados de estatuto social. Na tematização, a estrutura do conhecimento assume forma fascicular, em que não há ramificações e sim pontos que se originam de qualquer parte e se dirigem para quaisquer outros pontos. Visto que não há fundamento essencial sobre qualquer prática, a rigurosidade do currículo cultural da Educação Física se dá, assim, de outra maneira: através da passagem dos fluxos⁹, de suas extensões (Lopes; Vieira, 2023) e não de sua centralização - em outras palavras, do que é ou não é uma prática corporal. Adota, assim, a noção nietzschiana “[...] quanto mais olhares, diversos olhares, soubermos direcionar para a mesma coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ sobre essa coisa, nossa ‘objetividade’” (Nietzsche, 2017, p. 189).

Optei pela escolha das modalidades ginásticas por alguns motivos, dentre eles: a possibilidade de trabalhar nas nossas aulas algumas questões de convivência a partir das discussões sobre o corpo, pois eu já havia observado que muitas das brigas que acontecem entre os alunos começavam com xingamentos que algumas vezes tinham relação com o corpo do colega: gordo, baixinho, magrelo etc. (...) Para iniciar o trabalho conversei com os alunos sobre a temática que estudáramos e realizamos uma atividade de reconhecimento das ginásticas através das imagens. Em um DVD, coloquei fotos das diversas modalidades ginásticas e discutimos sobre aquelas práticas, nomeando-as, demonstrando alguns movimentos, os objetivos de cada uma, quem pratica, os espaços necessários para a realização, entre outras coisas (...). A partir das questões sobre o corpo surgidas na primeira vivência, solicitei aos alunos que desenhassem como achavam que era o seu corpo por dentro. (...) Essa aula foi realizada na área verde, e como é um espaço arborizado, com sombra e com uma superfície irregular, se assemelhava bastante com os espaços de praças e parques, onde segundo os alunos, os seus parentes costumam se exercitar. A vivência foi muito interessante, pois em geral as crianças gostam de correr e brincam correndo em boa parte do seu tempo, mas essa corrida era diferente da que eles realizavam nas suas brincadeiras. (...) Olhando para a nossa lista de práticas possíveis de serem realizadas na escola, fui atrás de um local onde pudéssemos vivenciar a hidroginástica (...). Como ainda faltavam algumas modalidades ginásticas para estudarmos, optei por avançarmos para a aula de ginástica aeróbica, e utilizei como modelo uma aula de step. Para me ajudar nessa modalidade, pesquisei vídeos no Youtube que explicavam alguns passos básicos e a montagem de coreografias. Tentando proporcionar aos alunos uma vivência mais próxima do que é essa modalidade na academia e como não tínhamos steps, utilizamos os bambolês no chão para marcarmos os passos e construirmos a nossa coreografia. (...) Já encaminhando para o fim das discussões das ginásticas para a saúde e lazer, realizamos um registro com a tentativa de identificar as modalidades ginásticas e suas principais características e finalidades e o que levam as pessoas a praticar essas modalidades (Martins, 2012, p. 01-09).

Tomando de empréstimo a imagem criada por Deleuze e Guattari (1995), é possível afirmar que no currículo cultural da Educação Física o conhecimento é tecido rizomaticamente, em

⁹ O desejo, em Deleuze e Guattari (2011), não é compreendido como sinônimo de um “querer algo que não se tem”. Guattari e Rolnik (2013) o aproximam, com muita cautela, mas de modo simplificado, de uma noção que se relaciona com uma espécie de vontade agenciada, ou seja, sempre contextualizada, delimitada e até mesmo contida. Nesse sentido, o signifiante *investimento* tenta dar conta dessa perspectiva de desejo que se projeta, produz inconsciente e, portanto, subjetividade(s).

oposição à maneira segmentada de se conceber a realidade, bem como o modo positivista de se construir os conceitos. Dito de outra forma, a verticalidade das árvores nas quais erigiram os conhecimentos “verdadeiros”, na perspectiva cultural, dá lugar à horizontalidade dos rizomas, na qual a produção dos conhecimentos é sempre provisória, múltipla, em devir e perspectivados por uma noção positiva da diferença. Isso é particularmente potente, uma vez que a tessitura dos rizomas impede o que Bonetto e Vieira (2023) apontam como limitações didáticas impostas ao conhecimento escolar pelo pensamento representacional, diminuindo o escopo das problematizações.

Nesse sentido, quando acessamos os relatos de experiências elaborados por professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural, podemos facilmente perceber que os enunciados, as vivências, os registros, não são segmentados de forma etapista, mas, ao contrário, são constantemente inspirados pelos agenciamentos que envolvem os próprios discentes - suas famílias, seus conhecimentos, estilos, preferências, o que faz com o que o docente esteja sempre atento e reformule as aberturas de novos mapas em rizoma, disposto a reconstituir a sua trajetória, fazendo disso a própria força da tematização. Acompanhamos, no relato de Cruz (2023 p. 36-37), como isso ocorre repetidas vezes.

Nas aulas seguintes *os/as alunos/as retornaram com muitas demandas*, sendo elas:

- Professor na minha família meu pai é negro e minha mãe é branca;
- O meu pai disse que seu avô era italiano e sua avó era africana;
- Minha mãe disse que minha avó era indígena e morava no Mato Grosso;
- Eu descobri que minha família é de origem afro-brasileira com portuguesa.

Ainda muito afetado com todos os sentimentos que foram gerados pelas demandas das reflexões e as intervenções sobre as falas racistas que alguns alunos tiveram referentes à Emanueli¹⁰, decidimos continuar mapeando os conhecimentos que o grupo tinha sobre o continente africano e pedimos para que respondessem as questões no caderno.

1. O que você sabe sobre a África? Qual a sua visão sobre esse continente? [...]
5. *Vocês conhecem alguns jogos ou brincadeiras africanas ou afro-brasileiras?*
- *Não conheciam nenhum.* (grifos nossos).

Na concepção filosófica da diferença, tem-se o deslocamento da atenção dos universais e abstratos para a concretude dos eventos e dos acontecimentos¹¹. Em outras palavras, o/a docente se preocupa constantemente em não representar a sua prática: esta representação está associada à definição “do objeto” por alguma forma de agenciamento que a estabilize em investimentos rígidos. Vemos, pelo fragmento, como a tematização vai se intensificando, ou como os platôs¹² do rizoma

¹⁰ Nome fictício da estudante.

¹¹ O acontecimento se define pela coexistência instantânea de duas dimensões heterogêneas num tempo vazio onde futuro e passado não param de coincidir, isto é, de invadir um ao outro, distintos, porém indiscerníveis. O acontecimento propriamente dito é o que vem, o que acontece, dimensão emergente ainda não separada da antiga. O acontecimento é a intensidade que vem, que começa a se distinguir de uma outra intensidade (Cunha, 2007).

¹² Deleuze e Guattari (1995) desenvolveram o conceito de “platô” com o objetivo de designar uma estabilização intensiva. Roubado de Gregory Bateson, tal conceito se refere a uma região contínua de intensidades, que vibra nela mesma e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a outra finalidade exterior.

vão se abrindo (e se conectando) a partir do que emerge na própria aula - e não, ao contrário, do que o docente ou a teorização do currículo cultural pensam/afirmam sobre as brincadeiras africanas e afro-brasileiras, há aí uma distinção fundamental. Não à toa, pode-se constatar afirmações sublinhadas como “os/as aluno/as retornaram com muitas demandas” (p. 36); “Ainda muito afetado com todos os sentimentos que foram gerados pelas demandas” (p. 37), que demonstram uma preocupação do/a docente, aquele/a que escreve o relato, em enfatizar os efeitos que reverberam dos agenciamentos que se efetuam naquele território, multiplicando os caminhos dos mapas abertos, ou seja, seus rizomas.

Importando tais ideias para o âmbito do currículo cultural da Educação Física, temos que, a tematização, mais do que dogmatizar conceitos e erigir conhecimentos ao posto de essenciais, busca habitar o território (Alvarez; Passos, 2020) da prática corporal tematizada, de modo a problematizar os acontecimentos e liberar os investimentos para além das relações de poder que diminuem as extensões dos rizomas abertos, ajudando a enfrentar as dificuldades ou as interdições enfrentadas pelos sujeitos. Desses rizomas, emergem sempre novas possibilidades de investimentos que inventam, assim, novas realidades, cartografias e perspectivas. Oliveira Júnior (2023) nos mostra como a tematização pode advir de muitos lugares diferentes e não responde a um centro estruturado que seleciona suas prioridades. Na perspectiva culturalmente orientada, a atenção se volta aos círculos que definem os territórios (Deleuze; Guattari, 2012), cabendo ao docente habitar, transitar, atravessar. Por isso as práticas corporais são tidas como temas: interessa, aqui, seu estudo em seu próprio campo de atuação. Não se espera que o/a docente ensine objetivamente, treine, indique o caminho; mas, sim, problematize, explore, caminhe em conjunto. Se em outras perspectivas a internet poderia incentivar algum tipo de restrição ou intervenção, nesta não existem motivos para desassociar as práticas corporais que agenciam os/as alunos/as a partir dos mais diversos acontecimentos.

Na continuidade, sugeri estudarmos a dança, pois, constantemente, observava muitos/as realizando danças e coreografias que eram compartilhadas em suas contas do TikTok, em variados momentos do período escolar, o que gerou, inclusive, atritos pontuais com docentes e funcionários/as. A turma se dividiu, houve quem curtisse a ideia e quem não gostasse. (Oliveira Júnior, 2023, p. 221, grifos nossos)

É por isso que o currículo cultural da Educação Física não recorre a qualquer organização taxonômica, nem tampouco faz gradações para a distribuição dos conhecimentos, muito menos distingue hierarquicamente os saberes acadêmicos e populares. Ele tece o tempo todo uma rede de significados em torno das práticas corporais e as pessoas envolvidas, com base na ação e interação do professor ou professora e estudantes (Neira, 2022a).

Diferentemente da ramificação hierarquizada do saber, a visão rizomática dos conhecimentos não estabelece começo nem fim para o saber. Os saberes, assim como a linguagem, são compreendidos como investimentos do desejo constantemente territorializados e desterritorializados nas subjetividades. Nesse sentido, quando se depara com uma forma de conhecimento que interdita as participações nas brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas, o currículo cultural da Educação Física intenta empreender problematizações que possam inventar novas linhas de investimento, que estendam os rizomas a partir de desterritorializações e reterritorializações outras, em favor, novamente, das diferenças (Neira, 2020). Referindo-se ao rizoma, Deleuze e Guattari (1995, p. 28-29) chamam a atenção para tal forma de pensamento que se processa por ramificações, constituídas por galhos, que por sua vez, denotam as várias ciências e os vários saberes produzidos sistematicamente pelo homem. “É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnosiologia, a teologia, toda filosofia...: o fundamento-raiz”. A crítica deleuze-guattariana está na própria inércia instituída por este modelo arborescente cujos galhos só podem se comunicar com o tronco e nunca entre si. Um eixo genealógico que ignora a própria subjetividade daquele que produz a árvore como modelo único de pensamento, ou seja, que ignora a constituição do próprio homem.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de ‘dendritos’ não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probabilístico incerto, *uncertain nervous system*. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva [daninha] do que uma árvore (Deleuze; Guattari, 1995, p. 25).

Esse posicionamento não deve ser entendido como um ponto para a exclusão do pensamento arborescente, visto que se constitui dentro do emaranhado dos investidos e tem seu próprio território geofilosófico, mas para o questionamento da hegemonia com que o ‘pensamento profundo’ se apresenta e para a falsa impressão que se tem da ‘superficialidade’ enquanto sinônimo de vazio e incipiência, como bem destaca Michel Tournier, citado por Deleuze (1974, p. 12):

Estranho preconceito, contudo, que valoriza cegamente a profundidade em detrimento da superfície (...) que entende que superficial significa pouca profundidade (...) e que profundo significa grande profundidade (...) Um sentimento como o amor mede-se bem melhor, ao que se parece, se é que pode ser medido, pela importância de sua superfície do que pelo grau de sua profundidade.

Diante das ideias de Michel Tournier, Deleuze (1974) distingue a profundidade da superficialidade. Enquanto a profundidade se expressa num eixo “principal”, realizando movimentos verticais, para cima e para baixo, a superfície se processa no percorrer de uma grande distância, num campo aberto, semelhante a uma planície. Nesta corrida em campo aberto encontramos inúmeras outras multiplicidades as quais agregamos, consideramos parcialmente ou, simplesmente, deixamos de lado.

Os currículos arborescentes da Educação Física¹³ caracterizam-se, justamente, pelo movimento de profundidade. Ainda que sugiram simulações do múltiplo, disseminam conhecimentos a partir de uma unidade central ou de um núcleo. Ao se ancorarem no conhecimento científico – para prometer saúde, vitória, competência ou emancipação – não permitem ao sujeito uma relação aleatória ou um passeio ao longo do campo aberto e imanente da cultura corporal. Impedem a ruptura de dicotomias que congelam as identidades e atuam para paralisar o “jogo das diferenças”.

Um rizoma, por sua vez, está sempre a caminho. “Um rizoma nem começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37). Isso é importante porque é difícil definir o início de uma tematização na perspectiva culturalmente orientada: se antes das aulas, durante as aulas, na volta para casa... os mapas abertos, ao não respeitarem uma hierarquização centralizada, lidam, como propõem os filósofos, com as alianças - ou, em outras palavras, com as conexões e as extensões possíveis, a questão é o que pode se conectar com que? como “Estender um platô (ou vários) à(s) sua(s) última(s) possibilidade(s) e extrair daí um novo aprender, uma nova prática corporal que vai mais longe, um novo atravessamento entre esportes e brincadeiras, danças e ginásticas...” (Lopes; Vieira, 2023, p. 8). A tematização do RPG empreendida por Lopes (2023), na transição do ensino presencial para o remoto emergencial¹⁴, demonstra a potencialidade do currículo cultural da Educação Física - o agenciamento-aula atravessa o agenciamento-intervalo, agenciamento-jogo, agenciamento-*streaming*, e parece, sempre, recomeçar, posicionar-se no meio de coisas em movimento, no interstício do que já se sabe e do que ainda se pode descobrir.

¹³ Referência às perspectivas psicomotora, desenvolvimentista, crítica e da educação para saúde, uma vez que buscam a correlação entre os conhecimentos a serem ensinados e as fases de desenvolvimento estipuladas pela literatura (Neira, 2022b).

¹⁴ O relato descreve aulas que aconteceram no início da pandemia de COVID-19.

(...) observando as brincadeiras que as crianças realizavam na entrada e, principalmente, as filas que se formavam em torno dos jogos de mesa disponibilizados *durante o intervalo e em outros momentos* (pebolim, tênis de mesa, tabuleiros), optei por começar pela primeira unidade, os jogos e brincadeiras. (...) Eu esperava que muitas brincadeiras como aquelas que elas faziam em quadra aparecessem [nos cartazes feitos pelos/as alunos/as], no entanto, para a minha surpresa, em todos os grupos surgiram jogos de tabuleiro. Muitos dos quais nunca tínhamos ouvido falar, como o do “serpentes e escadas”. À medida que perguntávamos, as crianças explicavam, *demonstrando um conhecimento amplo sobre os jogos*. A partir de então, aproveitando que a escola possuía muitos jogos de tabuleiro (damas, xadrez, banco imobiliário, war, cara-a-cara, combate), comecei a levá-los para a quadra (...). Começamos por entender um pouco mais do jogo [de RPG] e fazer relações com os nossos cotidianos. *A série Stranger Things estava em alta* e pensei que seria interessante utilizar ao menos um dos seus episódios [em que aparecia a temática de *Dungeons and Dragon*]. Durante as aulas costumava fazer muitas perguntas, anotava as respostas e planejava os próximos vídeos e encontros com base naquilo que traziam e que chamava a atenção das turmas. (Lopes, 2023, p. 132-136, grifos nossos).

Conceber o trabalho pedagógico na perspectiva rizomática requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento que dialogam entre si dentro de contextos histórico-sociais específicos, e a partir das múltiplas conexões estabelecidas entre os saberes da ciência, do popular, do mítico, do artístico etc. Sob esta compreensão, a tematização das práticas corporais no currículo cultural da Educação Física não tem por objetivo estabelecer uma aprendizagem de causa e efeito. Procura simplesmente “abordar as infinitas possibilidades que emergem das leituras e interpretações da prática social de cada manifestação” (Neira; Nunes, 2009, p. 262), exortando a própria ideia de profundidade do pensamento arborescente. Dessa forma, privilegia os platôs, toma como base o devir e, para tal, problematiza as territorializações por meio da diferença.

Problematizar implica em ver a realidade como produção cultural, estabilização de investimentos, atentando para os mecanismos e os agenciamentos envolvidos nessa produção. Trata-se de questionar os sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos a depender do ponto de vista adotado.

A metáfora do rizoma faz com que o currículo cultural da Educação Física questione as fronteiras estabelecidas pela Modernidade que posicionam o conhecimento científico e o conhecimento constituído em outras esferas da sociedade em lados opostos. A forma rizomática de construção do conhecimento nos permite entender que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas possibilidades de se conceber (inventar, produzir, investir) a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas e, portanto, de que não detemos a propriedade do conhecimento último, mais significativo ou necessário: o currículo cultural adentra os rizomas, acompanha seus mapas e expande suas capacidades por todas as ramificações possíveis e, por fim, convenientes.

Considerações finais

A concepção rizomática do conhecimento, quando acoplada ao currículo cultural da Educação Física, oferece uma alternativa ao tradicional modelo arbóreo de organização dos saberes, propondo uma didática que se desenvolve em múltiplas direções, sem um centro fixo ou uma estrutura de poder centralizada. Esse enfoque permite que o ensino da Educação Física avance de uma perspectiva linear, pautada em conteúdos predeterminados, para uma prática que acolha a diferença cultural. Diferente de um currículo tecnicista, que delimita o saber em compartimentos estanques e definidos a priori, a didática rizomática facilita a interconexão entre os conteúdos e permite que o conhecimento surja das interações entre docente e discentes geradas pela tematização das práticas corporais.

O caráter rizomático, ao contrário da concepção de transmissão de um conhecimento único e inquestionável, convida a desenvolver uma pedagogia que entende o saber como movimento, sempre em processo e em disputa, tal como sugere o pós-estruturalismo. A linguagem, as culturas corporais e os próprios sujeitos são compreendidos não como essências fixas, mas como processos de constante construção e reconstrução, moldados por disputas condicionadas por fatores históricos, sociais e culturais. Esse entendimento redefine a função da Educação Física que, por meio do currículo cultural, torna-se um campo de investigação das múltiplas expressões culturais corporais dos estudantes e das suas formas de se relacionar com o mundo, reconhecendo que o conhecimento se constroi em meio a fluxos e interações, e não como uma descoberta do real a ser confirmada ou validada.

Por fim, o currículo cultural, em seu funcionamento rizomático, se revela um caminho promissor para uma Educação Física que reconhece e valoriza a multiplicidade de vivências e interpretações das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, promovendo uma educação socialmente justa e democrática ao possibilitar a proliferação da diferença em suas infinitas conexões, abrindo espaço no cotidiano escolar para outras formas de ser, pensar e existir.

Referências

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, da L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? *Educação*, Santa Maria, 44, e11/1–16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433532>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G. *Deleuze e Guattari e a Educação Física*. Belém: RFB, 2023.

- CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.
- CRUZ, A. M Brincadeiras africanas e afrobrasileiras. In: NEIRA, M. G. (Org.) *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP, 2023.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1974.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica 2001.
- FOUCAULT, M. *A história da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira, 1993.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- ESCUADERO, N. T. G. *Bicicleta: duas rodas e muitos caminhos*. São Paulo, SP: EMEF Dona Jenny Gomes, 2008. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_01.pdf. Acesso em: 7 nov. 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo, Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- LOPES, J. P. G.; VIEIRA, R. A. G. Rizoma e Educação Física escolar: didatografias. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e121799, 2023.
- LOPES, J. P. G. O RPG no ensino remoto. In: NEIRA, M. G. (org.) *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP, 2023.
- MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- MARTINS, J. C. J. *Ginásticas: saúde e lazer x competição*. São Paulo, SP: EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa, 2012. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_06.pdf. Acesso em: 7 nov. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001. p. 117-146.

NEIRA, M. G. *A reflexão e a prática do ensino*: Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 28, p. e40779, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc28202240779>. Acesso em: 08 nov. 2024.

NEIRA, M. G. Abordagens ou currículos da educação física? *Connection line*, n. 28. p. 39-51, 2022b. Disponível em: <https://doi.org/10.18312/connectionline.v0i28.2063>. Acesso em: 08 nov. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal*: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587047416>. Acesso em: 08 nov. 2024.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. São Paulo: Martin Claret, 2017.

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

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. *Significações sobre o currículo cultural da educação física*: cenas de uma escola municipal paulistana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. De danças clássicas ao "dance se souber": tematização de estilos de dança. In: NEIRA, M. G. (Org.) *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP, 2023.

PETERS, M. *Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



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

VIEIRA, R. A. G. *Educação Física menor*. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.