Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe

O currículo cultural da Educação Física e o conceito de aposta: aspectos científicos e filosóficos

João Pedro Goes Lopes[a], Wellington Santana Silva Júnior[b], Rubens Antonio Gurgel Vieira[c], Mário Luiz Ferrari Nunes[d], Marcos Garcia Neira[a]

Universidade de São Paulo[a], São Paulo, Brasil. Universidade Federal de São Carlos[b], Sorocaba, Brasil. Universidade Federal de Lavras[c], Lavras, Brasil. Universidade Estadual de Campinas[d], Campinas, Brasil

Recibido: 07 de enero 2025 - Revisado: 11 de marzo 2025 - Aceptado: 23 de marzo 2025

RESUMO

O artigo perscruta o conceito de aposta nas produções do currículo cultural da Educação Física. Buscou-se no repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar, sabidamente dedicado ao estudo teórico-prático da proposta, os trabalhos que empregam tal conceito, com destaque para aqueles que dialogam com a noção de aposta como um sistema aberto. A análise dos 26 estudos localizados permitiu a elaboração de 6 categorias, a saber: currículo; diálogo, solidariedade/afirmação das diferenças; metodologia/problema de pesquisa; professor/a como autor/a de sua prática; situações didáticas e recurso semântico. Conclui-se que o conceito de aposta no currículo cultural possibilita criações didáticas carregadas de intencionalidades, recusando a indiligência.

Palavras-chave: Cartografia; currículo; educação física; pós-estruturalismo.

*Correspondencia: Marcos Garcia Neira (M. G. Neira).

https://orcid.org/0000-0002-4415-7603 (joaogoez@hotmail.com).

https://orcid.org/0000-0002-6232-0582 (juniorwelington@hotmail.com).

https://orcid.org/0000-0002-9409-9245 (rubensgurgel@ufla.br).

https://orcid.org/0000-0003-0680-5777 (mariolfn@unicamp.br).

https://orcid.org/0000-0003-1054-8224 (mgneira@usp.br).

El curriculum cultural de la Educación Física y el concepto de apuesta: aspectos científicos y filosóficos

RESUMEN

El artículo escudriña el concepto de apuesta en las producciones del currículo cultural de Educación Física. Para ello, buscamos en el repositorio del Grupo de Investigación en Educación Física Escolar, conocido por dedicarse al estudio teórico-práctico de la propuesta, trabajos que utilizan este concepto, destacando aquellos que dialogan con la noción de apuesta como sistema abierto. El examen de los 26 estudios localizados permitió la elaboración de seis categorías de análisis: 1) currículo; 2) diálogo, solidaridad/afirmación de las diferencias; 3) metodología/problema de investigación; 4) profesor como autor de su acción didáctica; 5) situaciones didácticas y 6) como recurso semántico. La conclusión es que el concepto de apostar en el currículo cultural permite creaciones didácticas llenas de intenciones, rechazando la indiligencia.

Palabras clave: Cartografía; curriculum; educación física; postestructuralismo.

The cultural curriculum of Physical Education and the concept of bet: scientific and philosophical aspects

ABSTRACT

The article explores the concept of bet in the productions of the cultural curriculum of Physical Education. We looked in the Research Group in School Physical Education's collection for studies that use the idea of bet, especially those that connect it to the idea of bet as an open system. The analysis of the 26 studies located allowed the elaboration of 6 categories, namely curriculum, dialogue, solidarity/affirmation of differences, methodology/research problem, teacher as author of their practice, didactic situations, and semantic resource. We conclude that the concept of bet in the cultural curriculum facilitates intentional and non-negligent didactic creations.

Keywords: Cartography; curriculum; physical education; post-structuralism.

1. Introdução

É possível identificar na literatura dedicada ao currículo cultural da Educação Física a ascensão do conceito de "aposta". Apesar de não caracterizado até o momento, que exerce um papel importante na atuação didática e na construção teórica. Desde 2007, o termo tem ocupado um espaço no mínimo ambíguo nos escritos dos/as pesquisadores/as. Observa-se um uso conceitual desterritorializado, o que inviabiliza seu emprego de forma convencional, como em uma conversa despretensiosa; mas, concomitantemente, não há possibilidade de compreendê-lo com obviedade e lógica. A aposta, na perspectiva deste artigo, mesmo reincidente nas produções científicas que remetem à Educação Física pós-crítica, possui uma

potência de conceito, exigindo a construção de uma relação com as suas variações para que se possa realizar a extração dos seus acontecimentos próprios (Deleuze e Guattari, 1992).

De partida, seria prudente diferenciar dois entendimentos de aposta sem relação alguma com o currículo cultural: aposta como um *sistema de azar*, como um jogo ou palpite, e como um *sistema de representação*, com objetivos bem contornados. A respeito da primeira, é possível dizer que estamos mais habituados com esse significado ao falarmos da aposta que pode acompanhar um jogo. Se, por um lado, parte da diversão e emoção do jogo está guardada na incerteza do resultado, por outro, isso não pode se aplicar ao currículo e ao fazer educacional.

Quanto à segunda, a aposta também não pode se reduzir a um sistema de representação previsto, algo como "etamos apostando nisso". Igualmente distante da acepção de aposta no currículo cultural, pois afeito à artistagem (Neira, 2016a; Neira, 2016b), seu modo de operar consiste na construção e desconstrução dos signos culturais. Nesse sentido, terminaríamos por desmontar a sua potência de conexão, amarrando os braços e as pernas do capoeirista[1]. Quando imagina um fim, ignorando o devir, a aposta torna-se um sistema representativo justamente por atravancar a dinamicidade da cultura (Hall, 1997).

Queremos substanciar a aposta no currículo cultural da Educação Física como um sistema aberto, nos moldes propostos por Deleuze e Guattari (2011, p. 30, grifos nossos) quando abordam a diferença do mapa e do decalque, princípios do rizoma:

> O mapa não reproduz um inconsciente *fechado* sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é *aberto*, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Diferentemente das duas primeiras formas (sistema de azar e de representação), o sistema aberto está conectado ao possível não objetificado, que se nutre dos signos locais para produzir seus diagramas didáticos. Um sistema aberto de apostas se liga aos conceitos de atual e virtual (Deleuze e Parnet, 1998).

Uma vez apresentadas as concepções das quais buscamos nos afastar, compilamos a produção científica disponível no repositório digital do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF). Conforme a descrição disponível no seu site oficial[2], trata-se de um coletivo de pesquisadores/as voltado à produção de experiências e conhecimentos acerca da perspectiva cultural do componente.

Após a leitura do material publicado, identificamos os trabalhos que se apropriaram do conceito de aposta, analisamos as formas como foi empregado, bem como a concomitante construção teórica existente, latente ou manifesta. Na sequência, nos concentramos na análise e discussão dos estudos cuja apropriação se deu em consonância com a filosofia da diferença na ótica de Deleuze e Guattari (1992 e 2011). Por último, entrelaçamos os resultados das análises com a concepção filosófica anunciada, a fim de favorecer o entendimento do conceito como um sistema aberto, contribuindo com uma perspectiva possível para a teoria curricular cultural da Educação Física.

1. Neira (2008) cria a metáfora da capoeira para demonstrar a atitude didática do/a docente do currículo cultural que planeja seus próximos movimentos a partir dos acontecimentos das aulas em curso, tal qual um capoeirista que planeja seus golpes com base na movimentação do/a adversário/a.
2. https://www.gpef.fe.usp.br/.

2. Análise e Discussão

O primeiro movimento consistiu no levantamento bibliográfico acerca da extensa produção do GPEF[3]. Foram selecionados todos os trabalhos acadêmicos publicados até 2023 que aludem ao conceito de 'aposta', independentemente do seu uso semântico com o intuito de realizar uma leitura inicial. A seleção resultou em um conjunto de 27 textos, sendo 9 teses de doutorado, 11 dissertações de mestrado, 2 trabalhos de conclusão de curso, 4 relatórios de pesquisa de pós-doutorado e 1 tese de livre-docência. O levantamento feito dá a perceber que o uso do termo vem de longa data, remonta a 2007. Também se nota que a partir de 2019 ganha consistência, culminando com o trabalho de Augusto (2022) com 54 remissões ao conceito como alusão às situações didáticas que envolviam sua pesquisa.

A análise da massa documental permitiu depreender, ao todo, seis tópicos relacionados ao conceito de aposta enquanto um sistema aberto, sem desprezar os cruzamentos possíveis: 1) currículo; 2) diálogo, solidariedade e afirmação das diferenças; 3) metodologia/ problema de pesquisa; 4) professor/a como autor/a da sua ação didática; 5) situações didáticas e 6) recurso semântico.

Antes disso, seria importante mencionar que encontramos em Geraldes (2016, p. 12) um uso aproximado do sistema de azar, configurando, em nosso entendimento, o único exemplo do levantamento que remete ao primeiro sistema mencionado: "Praticar alguma coisa, feito o basquete, é uma aposta. É um projetar-se, se lançar à frente, mas não é algo esperado, desejado, você se projeta na imprevisibilidade". Vê-se como o autor joga com o imprevisível, distinguindo-se de um sistema aberto que fundamenta sua aposta no virtual e no atual.

Feita essa ressalva, passemos aos tópicos identificados, iniciando pelo *currículo*. Trata-se de uso epistemológico, ou seja, para afirmar que todas as escolhas feitas pelo/a docente e colocadas em prática na escola fazem parte de uma preferência ou de uma escolha teórica, considerando-se uma 'aposta', por exemplo, o investimento no quadro teórico do currículo cultural da Educação Física. Lima (2007, p. 135) comenta sobre a concepção de Educação Física associada ao projeto político pedagógico da escola: "apostamos que condições específicas, como as que foram relatadas, contribuíram no processo contínuo de formação da professora colaboradora do estudo". Neira (2011, p. 65) adota duas acepções ao dizer que "a aposta é na existência de diversas interpretações da realidade social edificadas por meio de discursos e construções sociais", e que os/as professores/as "apostam no currículo inspirado no multiculturalismo crítico como uma oportunidade de desafiar a construção das diferenças e preconceitos por intermédio da promoção da sensibilidade à pluralidade cultural" (p. 184); Mazzoni (2013, p. 112), ao explorar o currículo multiculturalmente orientado, entende que o desafio de colocá-lo em prática "exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença"; Gramorelli (2014, p. 75) tensiona: "uma vez que a proposta curricular é uma aposta, é pertinente lançar questionamentos sobre os discursos presentes nos documentos apresentados pelas secretarias estaduais da educação"; Rodrigues (2015, p. 19) se utiliza do conceito ao denotar as desigualdades curriculares: "investir na luta por espaços de legitimação das culturas negras no currículo escolar se tornou o caminho trilhado na presente pesquisa, por se entender e apostar na atitude de um tratamento desigual para os desiguais".

3. Escolhemos esse tipo de produção para a análise, pois demonstra com profundidade o lastro daquilo que vem sendo estudado pelo grupo no decorrer dos seus 20 anos de existência, suas temáticas de interesse e de maior concentração, na qual os/as autores/as se debruçam por longos períodos de tempo e submeteram-se a arguições criteriosas. É presumível, dessa forma, que o conceito de aposta não surja como mero acaso ou opção estética.

Mudando o enfoque, Borges (2019) é assertivo quando comenta sobre os princípios ético-políticos do currículo cultural: "é possível notar que esse procedimento aposta em relações mais 'horizontais' entre docente e estudantes" (p. 76), afirmando que "o currículo cultural da Educação Física aposta em subjetividades multidimensionais de gênero, classe, sexualidade, etnia, geração entre outras" (p. 128); exemplificamos conjuntamente o trabalho de Nunes (2019, p. 11) trazendo uma de várias citações do conceito: "esse esforço consiste em nossa aposta para produzir currículos na educação infantil"; Oliveira (2020, p. 109) quando menciona o currículo de formação em Educação Física, sublinha que "apostando nessa lógica de ordenação de saberes (...) o currículo dedica-se a produzir uma operação de soma, de união, de agregação"; Bonetto (2021), a seu tempo, demonstra preocupação em relação ao tema do currículo e à produção do sujeito, concluindo que "o sujeito desejado pelo currículo é uma aposta" (p. 302) e "as investidas dos currículos constituem-se como apostas, que, como tais, não são capazes de assegurar os sujeitos que delas resultarão" (p. 303); segundo Vieira (2020, p. 163), "a aposta maior recai, obviamente, nos campos considerados pelos autores como pós-críticos: pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico e pós-colonialismo", acompanhado por Nascimento (2022, p. 38) de forma peremptória: "algumas situações didáticas, e não outras, o que pode levar a efeitos imprevisíveis, algo que localiza essa vertente curricular no campo das apostas" e, finalmente, por Augusto (2022, p. 107): "ao mesmo tempo em que reside no campo das apostas, as produções acerca dessa proposta indicam a existência de alguns princípios ético-políticos que costumam compor as linhas que tecem as tematizações".

O segundo tópico diz respeito às menções referentes ao *diálogo, solidariedade e afirmação da diferença*. Transmite a ideia que a 'aposta' no diálogo pode produzir subjetividades solidárias e, nesse sentido, sensíveis às diferentes estratégias de lutas culturais e suas variadas maneiras de produzir forma-de-vida[4] resistentes aos mecanismos biopolíticos, aqueles que produzem e amarram os sujeitos a identidades dadas por meio de técnicas de vida, da administração jurídica, da política, da economia e sociais. Neira (2011, p. 189) é categórico nesse sentido: "preocupado com a democratização da experiência pedagógica, o currículo cultural aposta no diálogo das diferenças e com os diferentes"; Santos (2016, p. 62), trabalhando com as noções de problematização e tematização, fios condutores do currículo cultural da Educação Física, menciona que "apostando no diálogo como forma de interação entre sujeitos, conhecimentos e culturas, Paulo Freire soube articular noções caras à modernidade"; Neves (2018, p. 60), problematizando a cristalização do pensamento, reforça que "o currículo cultural aposta em um processo de desconstrução para o entendimento daquilo que se pensa"; Borges (2019, p. 128) também esclarece essa relação com a diferença, afirmando que "o currículo cultural da Educação Física aposta em subjetividades multidimensionais de gênero, classe, sexualidade, etnia, geração entre outras"; por sua vez, Vieira (2020, p. 162), abre algumas veredas de afirmação da diferença ao escrever que a "aposta é que as análises das construções culturais permitam maior compreensão do presente e, desejavelmente, maiores possibilidades de mudança no futuro" e, também, que a teorização do currículo cultural da Educação Física não "negligencia o fato de que as escolas são compostas por linhas molares, mas aposta-se na latência das linhas de fuga moleculares, naquilo que pode ser criado pelos encontros" (p. 215).

4. Em que pese não formular uma teoria sobre a ética, Agamben afirma a ética como a forma-de-vida que não se sujeita docilmente às regras, normas e padrões estabelecidos. Expressa o filósofo que o importante é a forma com que cada sujeito define e se conduz, impactando a constituição de sua subjetividade.

Bonetto (2021, p. 286) intitula uma de suas virtualidades da seguinte maneira: "as experiências pedagógicas com a Educação Física apostam na produção de subjetividades solidárias, materializadas em um empreendimento ético radicalmente democrático e baseado na formação de alianças; Souza (2021, p. 163), ao concluir sua pesquisa, deixa em aberto a possibilidade solidária conclamando: "a nossa aposta nos estudantes para a construção de uma sociedade menos desigual, a fim de que possamos questionar e contestar os modos de vida a partir de um processo de negociação"; Augusto (2022, p. 30) também assegura que ao "tematizar qualquer prática corporal, ao defender o direito à diferença e ao adotar uma postura dialógica, aposta-se na produção de um sujeito solidário e democrático", assim como enfatiza: "a aposta é na formação de sujeitos solidários, democráticos e que entendam a diferença como condição de existência" (p. 149); por fim, Nascimento (2022, p. 32) se posiciona a favor das diferenças, explicando que "enquanto aposta, não há garantias (...) a Educação Física cultural tem como objetivo problematizar as relações de poder que posicionam certas práticas corporais e seus corpos-sujeitos como superiores em detrimento de outras/os".

A 'aposta' ocupa um espaço igualmente importante no contexto da *metodologia/problema de pesquisa* visto que reitera uma perspectiva de ciência mais aberta e transitória, sem garantias de métodos ou confirmações invariáveis, paralelizando o próprio currículo cultural com os campos teóricos que o inspiram (vistos também como apostas, escolhas possíveis dentre outras). Alguns trabalhos, por exemplo, associam a cartografia a apostas variadas: "nossos exercícios cartográficos apostaram numa radical apropriação do binômio teoria/prática para empreender o próprio texto da pesquisa como teoria e prática" (Gheres, 2019, p. 113), Bonetto (2021, p. 20) amplia essa noção: "cá entre nós, entendemos o método como uma escolha particular, provisória, nada mais do que uma aposta" e "a recusa teleológica do método e sua concepção como acontecimento/experimentação, um gesto criativo (de *cursum*), convoca-nos novamente a caracterizar a presente pesquisa como uma aposta" (p. 21); Nunes (2019, p. 15) reforça que seus caminhos metodológicos seguem orientações parecidas quando diz que "essa aposta não se assemelha à compreensão da ciência moderna sobre método" e "desse modo, nossa opção foi realizar uma cartografia dessa caminhada, tentando problematizar mais do que analisar os percursos realizados. Com essa aposta metodológica..." (p. 16); Vieira (2020, p. 98) também constrói uma argumentação bastante consistente em relação à uma perspectiva outra de ciência, problematizando o paradigma moderno e investindo vários esforços nessas alegações: "implodindo a razão como guia da modernidade e suas teorias que apostam alto no poder de organização conceitual racional, ignorando aspectos irracionais, imprevisíveis, complexos e sensíveis"; "podemos ainda apostar no poder da razão? A modernidade é um projeto inacabado?" (p. 133), "percebe-se que há uma forte aposta no poder da razão (docente e discente), na democracia e nos efeitos das aulas" (p. 147) e "há inegável aposta na razão como via de aprendizagem e nos efeitos duradouros como forma de mudanças sociais" (p. 149).

O exame criterioso da produção do GPEF também identificou que outro emprego da 'aposta' se refere ao/à *professor/a como autor/a da sua ação didática*, uma vez que associa o currículo cultural da Educação Física com a recusa ao etapismo ou desenvolvimento pré-concebido, afirmando que o/a professor/a é, de largada, aquele/a que artista sua própria prática. Vemos isso de forma evidente em Maldonado (2020, p. 236) quando afirma "a importância de apostar nos professores e nas professoras como autores e autoras na elaboração das suas ações didáticas, sendo reconhecidos como sujeitos das suas ações"; assim como acompanhamos em Nascimento (2022, p. 49) a extensão dessa perspectiva ao enfatizar que "é importante ressaltar que corpos-docentes assumem a autoria curricular, e suas escolhas são feitas no decorrer da tematização (...) aposta-se na liberdade, artistagem, criação, escrita-currículo, escrevivências".

Nos trabalhos mencionados, todas as propostas, interações, materiais, vivências e planos recaem sobre uma 'aposta' particular, incapaz de premeditar os efeitos gerados, sem excluir a intencionalidade, por isso o conceito emerge em contextos que envolvem *situações didáticas*, o quinto tópico desta análise. Duarte (2021, p. 337) alude justamente à prática pedagógica ao afirmar que "apesar da intencionalidade, não é possível controlar os efeitos/resultados de uma experiência pedagógica, não há garantias de adesão automática ao projeto político, esse processo é sempre uma aposta"; Augusto (2022, p. 79) faz referência à aposta em muitas oportunidades quando realiza/acompanha ações didáticas: "novamente apostamos nas perguntas para ouvir mais aquelas vozes ecoando, nas perguntas, suas leituras de mundo"; "se aposta em uma tematização de longo prazo, para que as vivências possam ocorrer de maneira sistemática, permitindo uma (re)montagem dos efeitos" (p. 113); "ao escolhermos trazer aquela zona de tensão para se aliançar à tematização, em faíscas que vinham se intensificando cada dia mais, fazíamos mais do que uma escolha, fazíamos uma aposta" (p. 116); "cada situação didática era uma aposta, uma prótese acoplada que emerge como palpite" (p. 119); "quais as melhores apostas, em termos de elaboração de situações didáticas?" (p. 128); "uma aposta-movimento cheia de incertezas, de medos, em que cada docente se aliança na precariedade e no desnudamento de si e de sua prática" (p. 129); "e tudo isso num jogo de apostas, pois não é possível a garantia de que as reverberações vão na direção de nossas expectativas" (p. 139); "sendo assim, o planejamento entra no campo da aposta, que pode ou não se realizar daquela maneira" (p. 140) e "durante todos esses momentos, apostava-se em fissuras que permitissem a ressignificação" (p. 151). Na mesma linha, Nascimento (2022, p. 38) também se utiliza do conceito para narrar sua própria tematização: "apostas foram feitas em detrimento das possibilidades e daquilo que atravessou e agenciou corpos-docentes e corpos-sujeitos da educação" e "apostamos estar na relação e interação pública - presencial e remota - entre corpos, a abertura para a (re)elaboração de relatos de si" (p. 195).

Chamamos de *recurso semântico conceitual* o último tópico extraído dos trabalhos analisados. Trata-se de um uso conceitual do termo, ligado a várias possibilidades semânticas. "Todos eles me encorajaram a continuar apostando numa educação que transforma" (Rodrigues, 2008, p. 114); "proporcionam uma base sólida para se apostar na não leviandade da hipótese de existência de relações racialmente hierarquizadas no cotidiano escolar pesquisado" (Rodrigues, 2013, p. 23); "quais e como são colocadas em ação, as estratégias que apostam na regulação dos sujeitos e grupos que representam a multiplicidade da diferença" (Nunes, 2011, p. 22); "trata-se de uma aposta biopolítica" (Kondratiuk, 2012, p. 20); "assim, apostando no fato de que é nas relações que se dá a construção do conhecimento" (Souza, 2012, p. 33); "trata-se de uma perspectiva jovem, pois se apresenta como uma nova aposta na formação dos sujeitos para os novos tempos que surgem" (Aguiar, 2014, p. 220); "não existe uma realidade determinada, fixa, acabada, em que o papel da ideologia é esconder, disfarçar as marcas das relações sociais que a produziram. Apostam na inexistência de uma única verdade" (Martins, 2019, p. 112).

Adicionalmente às análises acima, é importante demarcar que a noção de aposta que perpassa as pesquisas com o currículo cultural da Educação Física mobiliza predominantemente argumentos conceituais da filosofia da diferença e da teoria queer, com destaque para os trabalhos de Vieira (2020), Bonetto (2021), Augusto (2022) e Nascimento (2022). Também é necessário afirmar uma relação paralela entre o conceito de aposta e a cartografia, como se observa em Gehres (2019), Vieira (2020) e Bonetto (2021). Consequentemente, explicitamos que seus usos não se referem diretamente às falas sobre o currículo cultural, mas ao quadro teórico, à metodologia, à atuação didática do/a professor/a, ou seja, compõem de forma mais geral o campo enunciativo das pesquisas realizadas no âmbito do GPEF. Nesse sentido, poderíamos afirmar: o conceito de aposta emerge como um operador capaz de dar suporte às

teorizações do currículo cultural da Educação Física, o que nos anima a esboçar uma fundamentação e aventar ao menos um dos seus possíveis efeitos na prática pedagógica.

3. Aposta: Atual e Virtual

Em *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari (1992, p. 13) se esforçam para localizar e especificar sistemas de pensamento e atuação que, segundo suas perspectivas, se diferenciam em alguns aspectos: a filosofia, a ciência e a arte[5]. Destinando maior atenção à filosofia, propõem o *conceito* como o objetivo primeiro: "a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos". Na sequência, sistematizam a ciência como uma produtora de *funções*, tendo os functivos como seus elementos: "a ciência não tem por objeto os conceitos, mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos" (Deleuze e Guattari, 1992, p. 153).

Essas proposições definem o estado das coisas, assim como suas funcionalidades. Ambas, filosofia e ciência, desenvolvem sistemas de pensamento ou, em outras palavras, maneiras específicas de 'cortar o caos', limitar suas velocidades, instaurando, cada qual seu plano: de imanência, para a filosofia; de referência, para a ciência, sem que uma se sobressaia sobre a outra.

Diante disso, o conceito *aposta*, como citado nas pesquisas com o currículo cultural da Educação Física, é uma produção conceitual, filosófica; ao passo que se cruza com uma função científica a partir de um campo relacional determinado. Seria preciso fazer um movimento conjunto de explicitação: das relações conceituais da aposta e das relações de função científica, visto que estão ligadas a noções diferenciáveis, mas, ao mesmo tempo, não pensadas isoladamente. Para tanto, consideramos a afirmação de Deleuze e Guattari (1992, p. 207) sobre esse cruzamento já que se trata de infiltrar-se num plano de imanência e em um plano de referência bastante sólidos: "o conceito não reflete sobre a função, nem a função se aplica ao conceito. Conceito e função devem se cruzar, cada um seguindo sua linha".

Em relação ao cruzamento científico, a aposta faz referência a, pelo menos, três noções distintas: 1) opção teórico-metodológica que acontece na produção *epistemológica* do currículo; 2) uma Educação Física pautada pela ética da *escrita-currículo*[6], preocupada com a análise dos entrecruzamentos da produção substantiva do currículo cultural (Bonetto e Neira, 2019) e 3) um/a aprendiz e um/a docente que *não se reduzem ao sujeito*, impessoal (Vieira, 2020) e, por isso, recusam os contornos representacionais anteriores.

De forma resumida, a primeira noção remete à questão inicial de todo o processo educacional que a aposta está ciente: a reunião de fluxos territoriais, identificada como currículo, já é, ela própria, uma aposta, como encontrado em Bonetto (2021, p. 303): "então as investidas dos currículos constituem-se como apostas, que, como tais, não são capazes de assegurar os sujeitos que delas resultarão", e também em Augusto (2022, p. 158):

> Contudo, apostamos em contratos-currículos culturalmente orientados, ficcionais e parodísticos que agenciam professoras e professores, em um firmamento que garanta que todas/os estão aliançados na busca por uma educação em que se trabalhe em prol da construção de sujeitos solidários, democráticos e empáticos.

5. Nesta oportunidade, não consideramos uma construção teórica com relação ao sistema de pensamento da arte, que tem por objeto os *perceptos* e os *afectos*, por entendermos que se trata de um outro esforço de compreensão e análise. Aqui, pretendemos construir uma eventual relação entre um determinado corte científico e filosófico que atravessa o currículo cultural da Educação Física, optando por não abordar a arte diretamente. O trabalho de Vieira (2020) se debruça sobre esse cruzamento a partir do quadro teórico elaborado por Deleuze e Guattari (1992).
6. Conceito que Neira e Nunes (2009) tomam de empréstimo de Corazza (2006), modificando-o com a utilização do hífen, tomando por base os usos que Deleuze faz desse recurso. Assim, Neira e Nunes (2009) pensam uma "escrita" em devir "currículo" e o "currículo" em devir "escrita", isto é, uma conjunção de fluxo, na qual a escrita-currículo torna-se uma composição inventiva, não determinada, potencializando-se.

Uma perspectiva de Educação Física convergente remeterá, em nível epistemológico, a uma aposta. O/A professor/a agenciado/a pelo currículo cultural aposta no seu formato e nos outros agenciamentos efetuados na prática escolar (uma aposta no diálogo, por exemplo, visto que no campo da Educação Física são dominantes as propostas acríticas, pautadas no movimento, na saúde biológica e no desenvolvimento de habilidades motoras/psicomotoras, que pouco consideram a multiplicidade das vivências dos/as alunos/as). Os trabalhos analisados concebem a aposta num grau epistemológico e didático, sem aprofundar sobre seu formato filosófico.

Cientificamente, a aposta também se liga a uma postura relacionada à escrita-currículo no currículo cultural, nos moldes sugeridos por Bonetto e Neira (2019, p. 13): "é uma proposta contra qualquer elemento prescritivo, contra qualquer ordem ou sequência. Não é um modelo a ser seguido, mas um antimodelo". Nesse sentido, a escrita-currículo, enquanto postura didática dos/as professores/as artistas do processo educacional, rejeita o etapismo, a capitulação, acontece na medida em que 'escreve' seus próximos passos, sempre abertos, incontornáveis, como apostas.

Tal entendimento repercute diretamente no modo como o/a professor/a planeja o seu trabalho pedagógico. Afastando cálculos, antecipações e arroubos previsionistas, o/a docente culturalmente orientado é sensível ao devir baseado nas respostas dos/as estudantes às situações didáticas organizadas e desenvolvidas. Nesse sentido, o que acontece em aula, durante a realização de uma atividade ou mesmo os seus resultados, devem ser seriamente considerados no planejamento das aulas seguintes, sem abrir mão dos objetivos formativos pretendidos. Cabe, no entanto, ressalvar que no currículo cultural da Educação Física, imprevisibilidade não se confunde com espontaneísmo ou ausência de intencionalidade (Neira, 2007). Tomar a situação didática como aposta implica, inexoravelmente, abertura ao que acontece e a consideração das respostas ou resultados das atividades. Não é por acaso que Müller e Neira (2018) destacaram a relevância do registro ao longo da tematização, cuja análise da documentação resultante (anotações, gravações, desenhos, áudios etc.), subsidia o planejamento ou replanejamento das ações vindouras.

A aposta também se liga ao aprender, correlacionado, diretamente, à aprendizagem, como propõe Vieira (2020). Isso se deve ao fato do conceito de aposta ser paralelo, invariavelmente, à noção de sujeito, que desaparece ou ao menos esmaece na perspectiva da filosofia da diferença. O aprender, afirmado como movimento de invenção subjetiva e criação de problemas imanentes, ganha destaque frente à recognição, lembrança ou memorização, perdendo seus referenciais estruturantes e designando à aposta um posicionamento central. Como afirma Vieira (2020, p. 192), quando o sujeito aprendente (e 'ensinante') perde espaço, é necessário pensar em um novo formato de aprendizagem que não se relacione ao plano de imanência cartesiano e não comungue do conceito de cogito universal:

> Na herança cartesiana quem aprende é justamente um sujeito. Se para pensar há necessariamente um sujeito pensante, para aprender há um sujeito aprendente. Todavia, quando o limite é o cerne, a aprendizagem não pode ser entendida como resultado da ação de um sujeito estável e ciente do processo de autoconstrução. Precisamos de novas concepções de aprendizagem, concepções que entendam a subjetividade como produto de relações contínuas, uma constituição de uma experiência de si em conjunto com a criação de mundos.

Não há na epistemologia do currículo cultural da Educação Física espaço para a estrutura, sequências didáticas e sujeitos aprendentes racionalizados, em pleno domínio de suas faculdades mentais. A aposta se cruza com o plano científico quando lhe é designado demonstrar uma postura teórico-didática que lida com a ambiguidade de firmar seus objetivos sem trazer para o seu plano de referência os conceitos e as funções da pedagogia moderna.

A necessidade e a compreensão da aposta como conceito filosófico são potencializadas quando aliadas a outras duas noções: virtual e atual (Deleuze e Parnet, 1998, p. 173). Trata-se de perspectivas paralelas ao currículo cultural da Educação Física.

> Toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais. Essa névoa eleva-se de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais se distribuem e correm as imagens virtuais. É assim que uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos, de diferentes ordens.

Atuando em conjunto, a atualização expressa virtualidades anuviadas de um campo, enquanto um possível não representado. O virtual não é uma possibilidade bem definida, entretanto, cerca o conjunto de matéria que engendra novos virtuais, um mapa de nebulosas e pontos solares brilhantes. A atualização só extrai acontecimento de um virtual quando considerados seus acoplamentos, ao mesmo tempo em que a possibilidade do virtual somente ocorre a partir dos inúmeros acoplamentos que se efetuam. "A esses círculos mais ou menos extensos de imagens virtuais, correspondem camadas mais ou menos profundas do objeto atual" (Deleuze e Parnet, 1998, p. 174).

Há, de certa forma, um local bem definido que a aposta precisa ocupar que é o da fissura do espaço. A aposta se dá em uma abertura porque esta é produzida pelo fluxo de força que se movimenta para lados independentes: há inúmeros fluxos que cortam uma parede, mas aqueles que se desviam de um sentido de forma conjunta são capazes de produzir fissuras. Abrem-se como rizomas e produzem o espaço liso naquilo que compõe um todo. Não há muro imune às fissuras, como não há espaço estriado isento das rachaduras mínimas, em que as forças correm mais desordenadas, mais caóticas. Eis a aposta, gerada na invenção da diferença em um espaço-tempo que, apesar de curto, de maneira sobreposta, é existente.

O ato de investir na incerteza se localiza na abertura, no entanto, cumpre igualmente uma função *fissurante*, que não intenta corrigir as veredas iniciadas. Trata-se de uma intencionalidade que se orienta pelo existente, mas simultaneamente pela possibilidade não representada. Uma aposta, nesse sentido, não pode descartar a disposição de um espaço, os acoplamentos de suas máquinas humanas e inumanas (alunos/as, professores/as, práticas corporais, materiais, tempo, espaço, projetos, documentações, agenciamentos do desejo) e, por outro lado, menos ainda, os agenciamentos de enunciação, os objetivos educacionais, as línguas faladas e subvertidas ou não (políticas, perspectivas educacionais). Não se defende a falta de intencionalidade, mas o reconhecimento que não se pode controlar o acontecimento, e muito menos decalcar a diferença. A não-representação passa por aí: algo se efetuará e a 'aposta' indica o investimento flexível na virtualidade.

Urge insistir: fissurar não é dividir, criar uma ponte complementar ou um espaço *entre um e outro*, mas gerar um *entretempo* que expõe o campo alheio da aposta - pois esta não se confunde com o virtual ou atual, visto que esses não possuem limitação definida: "O plano de imanência compreende, a um só tempo, o virtual e sua atualização, sem que possa haver limite assinalável entre os dois" (Deleuze e Parnet, 1998, p. 174). O entretempo, nesse sentido, é a sobreposição num tempo contínuo que, aí sim, como uma fenda na parede, demonstra uma correlação de forças ligada à complexidade dos atuais. Nesse entretempo de decisão, reconhece-se que a racionalidade pode ser estendida de maneira breve sobre a diferença, ao mesmo tempo em que as representações sobre a extração dos acontecimentos precisam ceder espaço às análises do que compõem determinado campo em contexto. Como afirma Zourabichvili (2004), o virtual se configura como a insistência do que não é dado, não por puro capricho, mas por exigência da diferença.

A dissertação de Augusto (2022, pp. 128-129, grifos nossos) deixa isso aparente, pois quando a aposta é operada como um conceito em cenários didáticos, é porque se trata de um entretempo de decisão, risco e/ou abertura, no caso específico, com a temática do gênero. O fragmento a seguir é bastante elucidativo e explicita essa sobreposição, reforçando a descrença num sistema de representação, ao passo que recusa um sistema de azar. O resultado é a abertura, em um plano aberto pelas forças, à função fissurante da aposta, fendendo a homogeneização e, da mesma maneira, instaurando no plano de imanência um conceito em entretempo:

> 'Como lidar com as questões de gênero que vêm aparecendo?' 'Quais materiais e encontros possibilitar?' 'Quais as melhores *apostas*, em termos de elaboração de situações didáticas?' Não existe um protocolo a ser seguido que oriente o/a professor/a a trabalhar com as questões de gênero, tampouco quais as maneiras de fazê-lo. Isso vai da sensibilidade e leitura de cada docente no decorrer dos encontros, que percebe fagulhas, nuances, enunciações, movimentos, olhares, tudo como mecanismos de produção de corpos-generificados, e escolhe os caminhos a serem trilhados. Essas dúvidas e incertezas pairaram durante todo o processo da tematização, e também pairam agora no momento da análise dos resultados. *O que foi possível fazer? Quais efeitos tais encontros podem ter gerado a longo prazo? Quais outras próteses poderiam ter sido acopladas e não foram? Por que não o foram?* Uma série de questionamentos surgem do acoplamento da proposta de uma avaliação que não é do alunado, mas sim do próprio fazer docente.

Evidencia-se o sistema aberto, um sistema de hastes expandidas que se cruzam, mas não convergem em homogeneidades. Remetemo-nos ao rizoma de Deleuze e Guattari (2011, p. 24), princípio da cartografia, para fundamentar um sistema aberto: "Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas". Diferente de um sistema fechado, que comporta determinadas hierarquias e estabilizações, a aposta, como um sistema aberto, comporta intuitos e flexibilizações. No entanto, o *compromisso* é o problema da aposta no currículo cultural da Educação Física. Não basta dizer que um sistema aberto simplesmente acontece. Ora, tudo simplesmente acontece. A aposta, aqui, um entretempo do atual e do virtual, efetua um sistema aberto compromissado com uma ética solidária. O sistema aberto é, enfim, justamente isso: um sistema que se encontra no limiar entre o possível e o compromisso ético, que recusa a indefinição, da mesma forma que um fim necessário que pende entre uma coisa ou outra.

> Em síntese, tal perspectiva [cultural da Educação Física] busca a formação de um sujeito solidário, aqui entendido como aquele que compreende a importância de toda e qualquer pessoa na sociedade, independentemente da condição de classe, raça, etnia, gênero ou religião, logo, a favor das diferenças (Neira, 2020, p. 829).

A questão da vida solidária também merece uma rápida explicação, visto que não é foco deste trabalho e também não se trata de um significado transcendental.

> Trata-se da solidariedade que mobiliza a vida e, não por menos, as pessoas em qualquer lugar do planeta. Afinal, como disse Michel Foucault, se todos somos governados, temos que ser solidários diante dos excessos de governamento, dos exageros das mídias, dos fragmentos sectários das mensagens de WhatsApp, do humor dubitável dos memes, da violência, da lacração, dos cancelamentos etc. (Neira e Nunes, 2022, p. 11).

Por outro lado, nem sempre a aposta é mencionada de maneira tão clara em alguns trabalhos analisados. Isso nos leva a, ao menos, duas observações: a primeira é que a aposta, além de um entretempo, se faz na convergência, no cruzamento de um e de outro. Em outras palavras, não há um encaminhamento pedagógico que se possa chamar de aposta, uma vez que ela atravessa qualquer situação didática da mesma maneira. A segunda observação é que isso ocorre frequentemente, pois as atividades propostas, materiais empregados, espaços utilizados etc. configuram-se, em sua maioria, a partir de sistemas abertos que conectam vários encaminhamentos.

Considerações Finais

Afirmamos, a partir dos cruzamentos científicos e dimensões filosóficas atreladas ao currículo cultural da Educação Física, a aposta como um sistema aberto que se diferencia de um sistema de azar e/ou de um sistema de representação. A partir da análise dos trabalhos que aludiram ao termo, percebe-se que os mais recentes o trataram como convém à filosofia da diferença. Entendendo que seu uso se faz central no plano de imanência e de referência do currículo cultural, lançamo-nos à empreitada de substanciar a sua fundamentação. Com isso, tentamos demonstrar, por duas vias, a resposta ao problema da formação do sujeito solidário: pelos cruzamentos científicos, ligados à concepção epistemológica de currículo, ao sujeito impessoal e a um modo de operação chamado de escrita-currículo; e pela dimensão conceitual, atrelada ao atual e o virtual, enquanto um entretempo fissurado e fissurante.

No contexto aqui abordado, apostar é uma convocação à necessidade de deixar sempre em aberto a questão que fundamenta a noção de aposta: como criar uma didática que recusa o etapismo e, ao mesmo tempo, assegura um compromisso ético, acrescido de um intuito docente? Novamente, temos que a aposta na Educação Física cultural, orientada sempre por uma cartografia das forças de um território, dá asas a essa tarefa. Sem a pretensão de esgotar o assunto ou desencorajar a criação de novos conceitos sobre temas paralelos, registramos a nossa contribuição ao debate.

Agradecimentos

Este estudo foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no âmbito do Projeto nº 2022/06191-9, intitulado *"A Educação Física no contexto do Novo Ensino Médio: traduções e potencialidades"*, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Projeto nº 409886/2023-8, intitulado *"O currículo cultural da Educação Física no Novo Ensino Médio: traduções para uma organização curricular em áreas e itinerários"*. Agradecemos às referidas agências de fomento pelo apoio essencial à produção e ao fortalecimento da pesquisa acadêmica no campo da Educação Física.

Referências

Aguiar, C. (2014). *Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2014.tde-24082015-124820.

Augusto, C. (2022). *Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2022.tde-06072022-101441.

Bonetto, P. (2021). *Esquizo-experimentações com o currículo cultural de Educação Física.* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-14122021-163620.

Bonetto, P., e Neira, M. (2019). A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? *Revista Educação*, (44), 1-16. https://doi.org/10.5902/1984644433532.

Borges, C. (2019). *Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física.* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-04112019-165709.

Corazza, S. (2006). *Artistagens:* filosofia da diferença em educação. São Paulo: Perspectiva.

Deleuze, G., e Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, G., e Guattari, F. (2011). *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G., e Parnet, C. (1998). *Diálogos.* São Paulo: Editora Escuta.

Duarte, L. (2021). *Educação Física cultural na Educação Infantil: imagensnarrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-24062021-193619.

Geraldes, A. (2016). *Entre sons, texturas e enterradas.* (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/geraldes_01.pdf.

Gheres, A. (2019). *Currículo cultural de Educação Física e a linguagem corporal:* uma intervenção/cartografia a partir da dança. (Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/gheres_01.pdf.

Gramorelli, L. (2014). *A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-11052015-095858.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 1-32. https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514.

Kondratiuk, C. (2012). *Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente.* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2012.tde-06092012-141017.

Lima, M. (2007). *A Educação Física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos.* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2007.tde-25072007-145740.

Maldonado, D. (2020). *Didática(s) da Educação Física: novas perspectivas pedagógicas na Educação Básica brasileira.* (Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://www.gpef.fe.usp.br/relatorios/maldonado_01.pdf.

Martins, J. (2019). *Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-11122019-173022.

Mazzoni, A. (2013). *"Eu vim do mesmo lugar que eles": relações entre experiências pessoas e uma Educação F*ísica *multiculturalmente orientada*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2013.tde-03122013-130727.

Müller, A, e Neira, M. (2018). Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. *Estud. Aval. Educ.,* 29(72), 774-800. https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5030.

Nascimento, A. (2022). *Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2022.tde-16022023-092256.

Neira, M. (2007). Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. *Motriz*, 13(3), 174-180. https://doi.org/10.5016/820.

Neira, M. (2008). A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. *Currículo sem fronteiras,* 8(2). 39-54. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/neira.pdf.

Neira, M. (2011). *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. (Tese de Livre-Docência em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2012.tde-10042012-164200.

Neira, M. (2016a) Artistando o currículo cultural da Educação Física. *Corpoconsciência. Cuiabá*, 20(1), 80-93. https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4080/0.

Neira, M. (2016b). Educação Física cultural: carta de navegação. *Arquivos em Movimento*, 12(2), 80-101. https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149.

Neira, M. (2020). Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum***,** 18(2), 827-846. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846.

Neira, M., e Nunes, M. (2009). *Educação Física, currículo e cultura.* São Paulo: Phorte.

Neira, M., e Nunes, M. (2022). *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: FEUSP. https://doi.org/10.11606/9786587047416.

Neves, M. (2018). *O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-28112018-160249.

Nunes, K. (2019). *Currículos com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana*. (Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/kezia_01.pdf.

Nunes, M. (2011). *Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-03022012-163728.

Oliveira, G. (2020). *A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si.* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-30092020-174245.

Rodrigues, A. (2008). *Jogos de construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2009.tde-16092010-093324.

Rodrigues, A. (2013). *Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-02072013-134016.

Rodrigues, A. (2015). *Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural*. (Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/cesar_rodrigues.pdf.

Santos, I. (2016). *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-21122016-111514.

Souza, A. (2021). *Possíveis caminhos de ressignificação curricular na Educação Física: uma perspectiva multicultural*. (Dissertação de Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/anna_carolina_souza_01.pdf.

Souza, M. (2012). *"Minha história conto eu": multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/D.48.2012.tde-28112012-094804.

Vieira, R. (2020). *Conceitos em torno de uma Educação Física menor: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/rubens_03.pdf.

Zourabichvili, F. (2004). *O vocabulário de Deleuze.* Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará.

Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).