

## ARTIGO

# Relatar a si mesmo: fragmentos da constituição de subjetividades aletúrgicas no campo educacional

Clayton Cesar de Oliveira Borges<sup>1</sup> 

Marcos Garcia Neira<sup>II</sup> 

### RESUMO

O presente artigo devota-se a examinar as relações entre sujeito e verdade mediadas por tecnologias pedagógicas de governo do eu. Na esteira de tal horizonte e adotando o gesto arquivístico e a atitude crítica foucaultiana como *leitmotiv* analítico, delineiam-se inicialmente alguns traços histórico-discursivos da constituição de registros das ações didáticas na esfera educacional. Em seguida, tomando como fio condutor a noção de aleturgia — desenvolvida por Foucault no curso *Do governo dos vivos* — e a partir da analítica de relatos de experiências didáticas de uma pedagogia do presente em particular, busca-se sustentar a ideia de que os sujeitos docentes afiliados à pedagogia em pauta estão vinculados a uma forma aletúrgica, tornando-se governáveis precisamente em função desse engajamento com a verdade, legitimando-a em si mesmos e por si mesmos.

### PALAVRAS-CHAVE

verdade e subjetividade; registros das ações didáticas; relato de si; aleturgia.

---

<sup>1</sup>Centro Universitário São Roque, São Roque, SP, Brasil.

<sup>II</sup>Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

## **NARRATING ONESELF: FRAGMENTS OF THE CONSTITUTION OF ALETURGICAL SUBJECTIVITIES IN THE EDUCATIONAL FIELD**

### **ABSTRACT**

The present article is devoted to examining the relations between subject and truth as mediated by pedagogical technologies of governing the self. In the wake of such a horizon and adopting the archival gesture and the Foucauldian critical attitude as an analytical leitmotif, we initially outline some historical-discursive features of the conformation of records of didactic actions in the educational sphere. Then, taking the notion of alethurgy as a common thread — developed by Foucault in the course *On the government of the living* — and from the analysis of reports of didactic experiences of a particular pedagogy of the present, we seek to support the idea that the teachers affiliated to this pedagogy are linked to an alethurgic form, becoming governable precisely by virtue of this commitment to truth, legitimating it in and of itself.

### **KEYWORDS**

truth and subjectivity; records of teaching actions; self-report; alethurgy.

## **NARRARSE A SÍ MISMO: FRAGMENTOS DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES ALETÚRGICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

### **RESUMEN**

El presente artículo está dedicado a examinar las relaciones entre el sujeto y la verdad, mediadas por las tecnologías pedagógicas de gobierno del yo. En la estela de tal horizonte y adoptando el gesto archivístico y la actitud crítica foucaultiana como leitmotiv analítico, esbozamos inicialmente algunos rasgos histórico-discursivos de la conformación de registros de acciones didácticas en el ámbito educativo. A continuación, tomando como hilo conductor la noción de aleturgia – desarrollada por Foucault en el curso *El gobierno de los vivos* – y a partir del análisis de los relatos de experiencias didácticas de una particular pedagogía del presente, buscamos sostener la idea de que los profesores afiliados a la pedagogía en cuestión están vinculados a una forma aletúrgica, volviéndose gobernables precisamente en virtud de este compromiso con la verdad, legitimándola en sí mismos y por sí mismos.

### **PALABRAS CLAVE**

verdad y subjetividad; registros de acciones didácticas; narrativa de sí mismo; aleturgia.

Tendo como alvo os procedimentos de subjetivação mobilizados na constituição da docência contemporânea, o presente estudo busca colocar em discussão uma tecnologia de governo do eu em específico, a saber, as práticas de registro das experiências pedagógicas. Mais propriamente, o objetivo central é explicitar alguns elementos da constituição da subjetividade docente a partir de uma aleturgia de suas ações didáticas. Em tal empreitada, adotou-se como suporte teórico-metodológico e analítico o procedimento arquivístico, bem como a atitude crítica de inspiração foucaultiana.

Na célebre obra intitulada *A arqueologia do saber*, Foucault (2008) desenvolve uma quantidade enorme de expressões e conceitos, entre eles o de arquivo, o qual pode ser entendido, em síntese, como vestígio discursivo de dado contexto e que demanda releitura, exploração, desconstrução, recontextualização e criação. Ademais, segundo a perspectiva foucaultiana:

A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita. A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos. (Foucault, 2008, p. 148)

Ao levar isso em conta, poder-se-ia dizer que operar analiticamente a partir da noção foucaultiana de arquivo implica perscrutar e reconstruir os jogos de veridicção de um dado arquivo por meio do presente, desnaturalizando-os, isto é, demarcando sua contingência, suas regras, suas lutas discursivas em torno do controle da linguagem (Borges e Neira, 2020).

A analítica crítica foucaultiana, por sua vez, consiste num procedimento que objetiva distinguir e, em consequência, interrogar os modos de pensamento tomados como verdade que fundamentam as práticas e os comportamentos cotidianos (Foucault, 2012). Em outros termos, a partir de um “neokantismo *sui generis*” (Deleuze, 2005; 2017), a analítica crítica, em Foucault, de acordo com a detecção de Kraemer (2011), equivale a uma atitude investigativa ou, se se quiser, a um gesto de problematização que intenta explicitar e questionar permanentemente as condições de possibilidade pelas quais a verdade e o sujeito são constituídos e o modo efetivo em que são sujeitados.

Nesse sentido, faz-se mister ressaltar que o gesto arquivístico e a atitude crítica possibilitam problematizar uma gama de tópicos vinculados à maquinaria escolar, como a constituição de racionalidades pedagógicas e os procedimentos de subjetivação daí resultantes, questão fulcral desta investigação. Pois bem, na esteira de tal investida, o percurso argumentativo aqui eleito organiza-se segundo dois movimentos.

O fito de uma primeira dimensão deste trabalho é apresentar alguns contornos históricos do aparecimento e da disseminação do registro das práticas pedagógicas no âmbito educacional. Desta feita, objetiva-se, inicialmente, dar a ver como, em alguma dimensão, os registros se (re)configuraram como dispositivos pedagógicos de produção de verdades sobre os sujeitos da educação.

Num segundo movimento, buscou-se examinar criticamente relatos de experiências pedagógicas alicerçados numa pedagogia do presente em particular,

qual seja: o currículo cultural da Educação Física. Na qualidade de *corpus* empírico, foram selecionados 138<sup>1</sup> relatos de experiências pedagógicas que se fundamentaram na teoria curricular anteriormente citada, produzidos entre os anos de 2006 e 2018.

A Educação Física cultural é uma proposta curricular recente, que irrompe em meados da primeira década dos anos 2000. Em linhas muito gerais, pode ser compreendida como um dispositivo pedagógico filiado às teorias pós-críticas e que visa, entre outros, à ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes. Some-se a isso que, a despeito da variedade de campos epistemológicos que a inspira, possui como ponto em comum uma prática educativa que afirma e valoriza as diferenças. Nas palavras de Neira (2019), trata-se, pois, de uma pedagogia antifascista.

De imediato, há de se assinalar ainda que o registro sistemático das ações didáticas como procedimento pedagógico assume certo destaque na perspectiva curricular cultural da Educação Física. Afora isso, os docentes que colocam o currículo cultural da Educação Física em ação também são incitados a produzirem relatos escritos de suas experiências pedagógicas, com a finalidade de dar publicidade à proposta curricular, disseminando, assim, os conhecimentos produzidos pelos próprios docentes, além de consubstanciarem-se em materiais para autoformação e formação inicial e contínua (Neira, 2017; 2021a).

Assim, a análise do *corpus* em pauta objetivou, num segundo momento, evidenciar as formas de governo das condutas levadas a cabo por esse dispositivo curricular culturalmente orientado, explicitadas nos relatos de experiências pedagógicas. Mais especificamente, a hipótese que aqui se pretende desdobrar é a de que, ao narrar e refletir sobre a sua própria ação pedagógica, o sujeito docente do currículo cultural da Educação Física está anexado a uma “forma aléurgica”<sup>2</sup> (Foucault, 2014), tornando-se governável, sobretudo, em razão dessa vinculação à verdade. Vejamos então, a reboque das premissas aqui evocadas, o desdobramento desta investigação.

## PRÁTICAS DE ARQUIVAMENTO DO EU-PEDAGÓGICO

Quando entramos para escola primária, a professora nos convida a mantermos nós mesmos os nossos arquivos. Na segunda-feira de manhã, a redação trata do fim de semana que passou. Devemos dizer o que fizemos, o que vimos. Na quinta-feira a coisa recomeça, e devemos escrever aos alunos de uma outra es-

---

1 Disponíveis para consulta no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP): [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br). Por questões de delimitação, optou-se por incluir nas referências bibliográficas somente os relatos de experiências cujos excertos foram aqui inseridos/evidenciados ao longo do texto.

2 Foucault refere-se à aleurgia no curso *Do governo dos vivos*, ministrado no Collège de France entre os anos de 1979 e 1980, cujo principal escopo consistiu em delinear a história da subjetivação ocidental e seu intrincado relacionamento com as relações de poder e a manifestação da verdade. Por ora, vale ressaltar que trataremos com maior profundidade das questões relativas à aleurgia em tópico adiante.

cola, declinar nossa identidade, dizer do que gostamos, o que detestamos, fazer o nosso autorretrato, passar na frente do espelho. (Artières, 1998, p. 15)

A emergência das práticas de arquivamento do *eu*-pedagógico parece coincidir com a própria constituição e expansão da instituição escolar e da pedagogia na Modernidade, assim como de uma concepção de infância<sup>3</sup> ou, se se quiser, quando se começa a “olhar” para a criança de outra forma e, em decorrência, a infância torna-se uma categoria social própria, marcada por fases e etapas de desenvolvimento (Horn, 2017). Dizendo de outra forma, é a partir das transformações na educação escolarizada, resultando em uma gradativa expansão e consolidação da pedagogia moderna que, paulatinamente, os sujeitos da educação passam a ser objeto de conhecimento e intervenção, por conseguinte, alvos de registros cada vez mais pormenorizados.

Boto (2017) sublinha que, nos alvares do século XVIII, registros de admissão dos alunos, bem como dos seus desempenhos, eram recorrentes nas escolas lassalianas.<sup>4</sup> Em tal empreitada, tornava-se imprescindível ao professor observar os alunos e, então, efetuar o registro minucioso tanto de seu aprendizado quanto de seu comportamento: se assiste regularmente às aulas, se chega à aula no horário estabelecido, se faz seus deveres escolares, se avança nos estudos, se possui boa vontade e aceita a correção, etc.

Assim como o *Ratio Studiorum*, de 1599, que fixava um conjunto de normas para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, Jean-Baptiste de La Salle criou instrumentos de formação para o corpo de professores que trabalhariam em suas escolas e ainda pretendia sistematizar o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas bem-sucedidas, ordenando-as no *Conduite des écoles chrétiennes*. Como exemplo de observação da conduta dos escolares, Boto (2017, p. 270) apresenta um excerto referente ao registro de François de Terieux, um aluno da quarta classe de uma das escolas lassalianas no ano de 1706, extraído do *Conduite*:

François de Terieux, com oito anos e meio de idade, frequenta a escola há dois anos; ele está na terceira classe de escrita desde 1º de julho passado; ele tem um espírito inquieto, tem pouca idade e nenhuma modéstia na igreja e nas preces, a menos que se fique em cima dele, mas é por vivacidade; seu defeito particular é a soberba. Ele tem muito boa vontade, é necessário ganhá-lo e engajá-lo para

---

3 Com base em uma série de pesquisadores que se dedicam, entre outras questões, à história e à filosofia da educação, Horn (2017) assinala que, embora durante a Idade Média e até mesmo entre os gregos já houvesse certa preocupação com as crianças, é na Modernidade que um conjunto de representações e formas sistematizadas de administrar os sujeitos infantis foram inventadas, de modo que a infância se tornou uma categoria social própria, marcada por fases e etapas de desenvolvimento.

4 Ocupando-se da educação escolar a partir de 1679, Jean-Baptiste de La Salle (1651–1719) desenvolve um projeto para oferecer o ensino elementar às camadas populares, defendendo a sua gratuidade. É tido como precursor da educação feminina. Boto (2017, p. 280) aponta que “[...] a escola lassaliana inscreve-se no primeiro movimento da escolarização moderna.”.

que ele se comporte bem; a correção lhe serve pouco, porque ele é travesso; ele faltou à escola algumas vezes, sem permissão, por ter encontrado algum companheiro safado.

Mesmo que as práticas de registro possam ser vinculadas à irrupção da escolarização moderna, Ó (2011) assevera que é particularmente a partir das racionalidades, técnicas e práticas oriundas da ciência psicológica — ao menos desde os fins do século XIX — que se multiplicam registros relativos à compreensão e à análise dos “temperamentos desviantes” dos escolares, de modo que se fez indispensável descrevê-los, narrá-los, com o declarado intuito de classificá-los, compará-los, fiscalizá-los, controlá-los, diagnosticá-los, medicá-los, julgá-los, corrigi-los. Com efeito, essas práticas de arquivamento, evidentemente, não se restringem à esfera pedagógica, uma vez que, nas sociedades ocidentais, desde as últimas décadas do século XVIII, torna-se imperativo manter os mais diversos arquivos do nosso cotidiano. Pode-se mesmo sustentar que, “[...] para existir, é preciso inscrever-se: inscrever-se nos registros civis, nas fichas médicas, escolares, bancárias.” (Artières, 1998, p. 12).

Em estudo concernente à emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico no período compreendido entre 1880 e 1960, tanto nas instituições de ensino brasileiras quanto portuguesas, Ó (2009) salienta a intensificação e o detalhamento dos registros sobre os escolares, que se dão sob a forma de imagens, quadros, gráficos, testes de inteligência, questionários, entre outros. O conjunto de registros dos sistemas de ensino desses países lusófonos visava não tanto aos saberes escolares, mas à descrição mais detalhada possível das características dos estudantes, tanto do corpo como da mente infanto-juvenil.

Em um contexto social de afirmação política do liberalismo e da consolidação das ciências psicológicas na esfera educacional, ambas tendo o discurso referente ao progresso, à liberdade e à autonomia como traves mestras, a produção de registros pelos educadores na escola pública tencionava ainda dar conta de uma descrição minuciosa das formas de conduta individuais dos escolares, ou seja, em substituição à descrição unidimensional e massificadora dos estudantes, característica da “escola tradicional”, cada escolar passa a ser objeto de um olhar particularizado, microfísico. “O propósito de ajustar as práticas educativas à diversidade de casos particulares — ou o ensino por medida — transformar-se-ia, assim, na máxima pedagógica por excelência.” (Ó, 2009, p. 18).

Sublinhando especificamente o cenário educacional brasileiro das primeiras décadas do século XX e a partir dos escritos do historiador Fausto Tavares, o teórico português chama a atenção para o impulso que o conhecimento psicológico passaria a dispor nas instituições escolares, especialmente a partir da criação do Laboratório de Psicologia Experimental na Escola Normal de São Paulo, em 1914. Ora, é precisamente no ano de fundação desse laboratório que o governo estadual paulista viria a empregar a *Carteira Biográfica Escolar*. Esse novo artefato documental requeria um registro meticuloso da individualidade dos escolares e continha dados sócio-antropo-psicológicos a serem preenchidos

tanto pelo diretor da escola (responsável pelas notas gerais e dados anamnésicos da família), quanto por um médico escolar (exame físico) e pelo professor (observações antropológicas e psicológicas).

Dessa feita, a partir de um experimentalismo psicológico, voltado às aptidões particulares de cada estudante, recomendava-se que as classes deveriam constituir-se não mais com base na idade real, mas na idade mental. Para dar conta dessa tarefa e desse investimento sobre cada escolar, para conhecer o psiquismo de cada criança, não cessaria de despontar no panorama educativo toda uma tecnologia de testes, com o propósito de tornar a individualidade calculável, convertida em número para, desse modo, ser efetivamente governável.

Seja agregado que a documentação das diferenças individuais, materializadas numa miríade de relatórios e mapas uniformes, estava associada a uma perspectiva corretiva — oriunda das ciências psicológicas —, com o fito de reajustar os “mal-ajustados”, resultando na patologização das dificuldades escolares. Conforme bem enfatiza Ó (2009), para operacionalizar tal individualização, as pedagogias de matriz *psi* impulsionaram diversos especialistas (médicos sanitaristas, professores, psicólogos, psiquiatras) que, por meio de operações burocrático-documentais, mensuravam e analisavam as capacidades intelectuais, criativas e comportamentais dos estudantes, bem como os dados socioeconômicos de suas famílias.

No que toca à questão, notemos, mais de perto, as enunciações de uma das fichas de registro apresentada por Ó (2009) e publicada pelo médico higienista Arthur Ramos em *Criança problema* — escrito a partir da experiência do pesquisador e de sua equipe no Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal, criado em 1934. Em linhas gerais, a publicação explicita inúmeras biografias clínicas de alunos com dificuldades de aprendizagem e integração escolar e busca compreendê-las, maiormente, à luz da psicanálise e da psicologia adleriana.

Observação. 124. Menino de 8 anos, cor preta. O pai, brasileiro, faleceu de uma doença mental. A mãe, brasileira, serviços domésticos, castiga muito o filho. 4 irmãos, rapaz de 23 anos, a moça de 20 anos, e 2 meninas de 15 e 11 anos; esta última frequenta a Escola e não apresenta nenhum problema de comportamento. O menino é o caçula, muito escorraçado pela mãe, que “não quer que ele fique igual ao pai”. Moram em quarto de habitação colectiva, onde vive toda a família. Traumas morais, durante a gravidez materna; nascimento a termo, em condições normais; dificuldades no nascimento do menino. Subalimentação. Deita-se às 20 horas. Brinca em casa e na escola com companheiros, tendência a dominar. Atormenta os colegas com beliscões e pontapés, é fanfarrão e tagarela, emburrante, turbulento. É agressivo, com explosões súbitas, fica às vezes indiferente e apático. Tem 1m28 de altura, pesa 28 quilos. O exame orgânico revelou sinais de lués congénita. Do seu registo de observações: muito barulhento, é o tipo da criança barulhenta. Em casa procura ser autoridade, querendo imitar a atitude do pai. Fica indignado quando as irmãs e a mãe dizem que o pai era um ignorante e um bruto. Apanha muito de correia, da mãe.

Esta e as irmãs dizem que o “menino é assim porque saiu ao pai”. (Ramos<sup>5</sup> *apud* Ó, 2009, p. 92)

Não é impossível notar que, por mais variados e numerosos que fossem os documentos que registravam a classificação psicológica dos escolares, ao menos um aspecto permanecia inalterável: o de submeter o estudante a um princípio de visibilidade compulsório, transformando-o numa força calculável e previsível. À vista disso e como afigura evidente, as operações do olhar nas instituições escolares converter-se-iam num impetuoso suplemento panóptico.

De todo modo, Ó (2009) destaca que toda essa incitação ao registro pormenorizado das mais diversas características dos escolares, procedimento que supostamente os descreveria com clareza e exatidão, transformar-se-ia, com efeito, em uma espécie de abstração científica, em que a relação com o real se inverte. Em outras palavras, elabora-se todo um quadro conceitual que antecipa a realidade, enunciando como o sujeito da educação é ou deveria ser. Ademais, havia em tal empreitada a aspiração de que toda a linguagem e os procedimentos no que tange aos modos de condução das condutas deveriam ser incorporados pelo próprio estudante, de forma que, via constante autoinspeção, este reconheça a si mesmo como um sujeito de determinado tipo, alinhado em maior ou menor medida ao quadro normativo estabelecido, oriundo das ciências *psi*.

Discorrendo sobre as questões relacionadas à ficha de observação e registro, Larrosa (2008, p. 62) aponta que, em tal dispositivo aparentemente tão trivial, se “[...] estabelece o que é a criança como objeto visível, quais são as coisas que são vistas e classificadas e o que é a professora enquanto observadora, como ela vê as crianças, o que deve olhar.” Dever-se-ia ter em conta, então, que a ficha de observação e registro como máquina ótica e enunciativa produz e estabelece, em um só movimento, o sujeito e o objeto da visão e da enunciação. Em linha argumentativa correlata, todavia, de caráter mais abrangente, isto é, voltada às mais diversas instâncias sociais, eis como, aos olhos de Miller e Rose (2012, p. 44), os processos de governamentalização carecem de procedimentos de registro:

“Conhecer” um objeto de tal maneira que ele possa ser governado é mais do que uma atividade puramente especulativa: exige a invenção de procedimento de notação, modo de coletar e de apresentar estatísticas, o transporte destas para outros centros onde se possam fazer cálculos e avaliações, e assim por diante. Mediante tais procedimentos de inscrição é que se formam os diversos domínios da “governamentalidade”, “objetos” tais como a economia, a empresa, o campo social e a família são transformados em uma forma conceitual particular e permeabilizados para a intervenção e o controle.

Retornemos à descrição dos registros no campo da educação. Legitimados na esfera educacional brasileira ao menos desde a disseminação do escolanovismo

---

5 RAMOS, A. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1939.



e comumente compreendidos como uma “evolução” em relação aos procedimentos avaliativos tradicionais (provas, testes, exames), por supostamente viabilizarem uma avaliação do processo de aprendizagem educacional de forma mais “humanizada”, os pareceres descritivos e seus correlatos são desnaturalizados no estudo realizado por Corazza (1995). Para uma breve caracterização desses registros, limitemo-nos aqui a sublinhar que consistem em uma ficha individual, preenchida pelos docentes, com dados acerca do desempenho de cada estudante em um determinado período letivo.

Na trilha do pensamento foucaultiano e examinando 137 pareceres descritivos, com dados do desempenho escolar de estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental, Corazza (1995) sustenta a tese de que esses seriam, na realidade, pareceres prescritivos e acabam constituindo os padrões que deliberam o que devem e o que não devem ser os sujeitos da educação. Operam, portanto, como uma tecnologia de regulação moral, forjando identidades pessoais e coletivas, determinando ainda aqueles que serão incluídos ou excluídos.

Em outro trabalho, Corazza (1996) prolongou essa reflexão, argumentando que a adoção de pareceres descritivos enquanto “instrumentos de expressão dos resultados” demandaria algumas ações, quais sejam:

1. autoavaliações e registros descritivos feitos pelos próprios estudantes sobre seus desempenhos;
2. anotações sistemáticas — diárias, semanais e mensais — efetuadas pelas professoras, nas quais registram observações sobre si próprias e sobre os estudantes;
3. escrita de pareceres realizados pelos responsáveis pelos estudantes; e
4. fichas escritas para reuniões pedagógicas, com anotações sobre o trabalho pedagógico realizado.

Pois bem, qual seria então a implicação de todo esse arquivamento? Segundo essa mesma autora, os pareceres descritivos — supostamente meros instrumentos democráticos de comunicação dos resultados — operariam, de fato, como impenetráveis dispositivos de controle, regulação, correção, normalização e governo dos sujeitos pedagógicos.

Mas voltemos, uma vez mais, ao estudo de Horn (2017). A autora afañça que os modos de registrar a prática pedagógica vêm recentemente passando por deslocamentos. Tomando como exemplo o cenário escolar brasileiro, aponta que, por volta de década de 1990, os professores foram cada vez mais incitados a descrever acerca do próprio fazer educativo. Surge, então, o “professor reflexivo”,<sup>6</sup> isto é, aquele que teoriza, investiga e reflete a respeito de sua atuação docente. Faz isso através de instrumentos de registro como, por exemplo, diários de aula, dossiês de registro, portfólios reflexivos, entre outros.

---

6 Vale dizer que John Dewey — para ficar apenas em um exemplo — já fazia menção ao professor reflexivo. Horn (2017) se refere especificamente à difusão recente do conceito no contexto educacional brasileiro.

Um dos pesquisadores que fazem alusão à prática docente reflexiva e cujas publicações circulam no cenário educacional brasileiro é o espanhol Miguel Zabalza. Seja por meio dos diários ou mesmo das gravação das aulas, para esse autor, o professor deverá converter-se em pesquisador das próprias ações, desenvolvendo a consciência e descobrindo o sentido daquilo que faz no cotidiano escolar. Ademais, dada à efetividade do registro em relação à análise e eventual reajuste dos processos didáticos, esse deverá estar presente tanto na formação inicial quanto na permanente dos profissionais da educação. No que toca ao objetivo de conhecer minuciosamente o trabalho docente, uma passagem é relevadora: “Através dos diários, pode-se extrair a ‘alma’ do pensamento dos professores sobre as suas aulas.” (Zabalza, 1994, p. 194).

Além do registro das práticas que objetivam a reflexão docente, Horn (2017) destaca a circulação recente na esfera educacional brasileira de práticas de registro intituladas documentação pedagógica, tidas como mais abrangentes e refinadas, envolvendo professores, estudantes e até mesmo a comunidade escolar. Esse instrumento englobaria, além do registro propriamente escrito, fotos e filmagens, portfólios elaborados pelos estudantes, gravação das falas e diálogos em sala de aula, entre outros. Sustenta-se ainda a ideia de que a documentação pedagógica qualificaria o trabalho docente e estaria supostamente conectada a uma prática reflexiva e emancipatória, contrapondo-se, portanto, a modelos de classificação e categorização dos estudantes.

Contudo, o empreendimento investigativo de Horn (2017), no que se refere à prática de registro em pauta, é a de que professores e estudantes são submetidos e, ao mesmo tempo, constituídos por ela. À guisa de conclusão, a autora afirmará que a documentação pedagógica está conectada a um tipo de pedagogia da infância que, através de um conjunto de estratégias ligadas à racionalidade governamental neoliberal, visa à produção de sujeitos da educação particulares, a saber: a criança protagonista, exposta e publicizada por intermédio dos mais variados registros, e o professor *designer*, responsável pela visibilidade das aprendizagens infantis e, de certo modo, por uma espetacularização da infância contemporânea.

Vale ressaltar que, guardadas as devidas especificidades, o intuito do registro (Escudero, 2011; Neira, 2011; 2015) no currículo cultural da Educação Física mantém alguma semelhança com os propósitos das práticas de registro que emergem na esfera educacional brasileira por volta da década de 1990, nas quais os docentes são convocados a refletir acerca das suas próprias práticas pedagógicas e, além do mais, a sistematicamente descrevê-las, daí o termo “professor reflexivo”, conforme se escreveu anteriormente. Muito embora a literatura da área disponibilize um conjunto razoável de estudos que elegeram como referencial empírico os relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física, as preocupações até então recaíram sobre as ações pedagógicas (Neira, 2011; Neira, 2013; Lima e Neira, 2015), a atuação como dispositivo (Oliveira e Neira, 2021), o tratamento conferido às diferenças (Nunes, 2018; Neira, 2020), o modo como os docentes culturalmente orientados tematizam a dança (Gehres, Bonetto e Neira, 2020) e o esporte (Neira, 2014), como enfrentam

a heteronormatividade (Augusto e Neira, 2021), além da efetivação da proposta durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de covid-19 (Neira, 2021b; Souza e Neira, 2022) e a possível contribuição da Educação Física cultural para a construção de uma sociedade menos injusta (Neira, 2022).

Pois bem, diante da carência de trabalhos que examinem os processos de condução das condutas ou, se se preferir, as relações entre sujeito e verdade, mediadas por tecnologias pedagógicas de governo do eu, submetemos à análise crítica os relatos de experiência produzidos por professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, a fim de dar a ver as artes de governo que neles se materializam.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS COMO EXPRESSÃO DE UM RITUAL ALETÚRGICO

Em sua última etapa de pensamento, dando prosseguimento aos escritos genealógicos do início da década de 1970 — contrários à concepção de um poder central e que seria primariamente repressivo em seu exercício —, Foucault (1995, p. 244) submete o conceito de poder a um deslocamento teórico e vai pensá-lo em termos de governo ou, como se gosta de dizer, “[...] como um modo de ação sobre as ações dos outros.”

Ocorre, então, uma inflexão, uma viragem analítica das relações de poder referente ao governo dos outros, para uma ênfase na análise acerca de como governar a si mesmo, que se inicia de modo incipiente no curso *Do governo dos vivos*, de 1980. Esquemáticamente, poder-se-ia dizer tratar-se da passagem do “Foucault do poder” para o “Foucault da governamentalidade ética”. A despeito dos constantes deslocamentos teóricos e metodológicos empreendidos por Foucault, importa destacar que a temática acerca da constituição do sujeito — com ângulos de abordagem que variam — parece atravessar sua trajetória intelectual. Em “livro-homenagem” a Foucault, Deleuze afirma que a problematização histórica empreendida pelo filósofo francês em suas obras pode ser sintetizada em três questões relacionadas ao ser-saber, ao ser-poder e ao ser-si, quais sejam: “Que posso eu saber, ou que posso ver e enunciar em tais condições de luz e de linguagem? Que posso fazer, a que poder visar e que resistências opor? Que posso ser, de que dobras me cercar ou como me produzir como sujeito?” (Deleuze, 2005, p. 122).

Mas voltemos à questão da governamentalidade nos estudos tardios de Foucault. É notadamente em *Do governo dos vivos* que o filósofo se debruça pela primeira vez, de modo mais circunstanciado, no exame das práticas de governo na conjuntura da Antiguidade greco-romana e do cristianismo primitivo. Procurará, pois, encadear a arte de governar às formas históricas de verdade, sublinhando que não é possível conduzir a conduta dos outros e de si por si mesmo sem engendrar intervenções da ordem da verdade, uma verdade-ritual. Seu objetivo principal é perceber os efeitos de subjetivação produzidos pela ligação do sujeito cristão com a verdade. Distingue, então, nas malhas da subjetivação cristã, duas modalidades

ou eixos dessa vinculação: uma relacionada à verdade dos dogmas,<sup>7</sup> das crenças da religião cristã, e outra — na qual se detém exclusivamente — consoante à verdade em que o próprio sujeito cristão, através de um conjunto de técnicas que requerem e produzem obediência, encontra a verdade de si mesmo.

Para referir-se à intrincada vinculação entre governo e manifestação da verdade de si, ele recupera um adjetivo empregado pelo gramático grego Heráclides, que denota alguém que exprime a verdade, e então fabrica a palavra fictícia *aléthourgia* — a aleturgia. Já na primeira aula do curso de 9 de janeiro de 1980, o filósofo explicita, de modo direto, o que entende acerca desse termo:

[...] poderíamos chamar de aleturgia o conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelo qual se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento, e dizer que não há exercício do poder sem algo como uma aleturgia [...], é verossímil que não haja nenhuma ideologia que possa se exercer sobre algo como uma aleturgia. Isso para dizer, de uma maneira bárbara e áspera, que o que se chama de conhecimento, isto é, a produção de verdadeiro na consciência dos indivíduos por procedimentos lógico-experimentais, não é mais que, no fim das contas, uma das formas possíveis de aleturgia. (Foucault, 2014, p. 8)

Uma das questões novas do curso de 1980 é que Foucault vai introduzir a liberdade como quesito de qualquer direção espiritual, ou seja, mesmo no interior da direção de consciência cristã — tal como se desenvolveu particularmente nas instituições monásticas. A conclusão que se deve extrair de tal argumento é que o poder não opera de modo arbitrário e violento sobre o que ele conduz; ao contrário, sua existência é tão mais efetiva quanto mais ele se constitui como forma de condução livre e ligado a uma racionalidade tida como verdade. Notemos, então, um extrato a respeito da direção de consciência nas instituições monásticas: “[...] o dirigido quer sempre ser dirigido, e a direção só se manterá, a direção só funcionará, só se desenrolará na medida em que o dirigido quiser ser dirigido. E ele é sempre livre para não ser mais dirigido.” (Foucault, 2014, p. 209). Desse mesmo ângulo, para Chevallier (2012, p. 50-51, grifos do original), poder-se-ia dizer que “[...] não se trata somente, com efeito, de que a alma seja conduzida por outrem, mas também de *se conduzir*. Mais precisamente, é porque a alma escolhe livremente *se conduzir* que ela pode ser conduzida por outrem (o superior, o padre) [...]”.

7 Além dos efeitos de subjetivação produzidos pela ligação do sujeito cristão com a verdade de si — eixo privilegiado por Foucault —, que se dá através das práticas de exame de si e de verbalização de si, Manicki (2012) defende a ideia de que os efeitos de subjetivação também poderiam ser constatados na literatura do cristianismo primitivo concernente aos dogmas requeridos ao cristão — modalidade ignorada por Foucault. A constituição da subjetividade pelo eixo dos dogmas poderia ser percebida, por exemplo, nas técnicas relativas ao ensino (que o noviço recebe do mestre), na leitura (das escrituras santas) e na prece.

Embora tenha delineado as diferenças acerca das finalidades dos rituais de manifestação da verdade nas direções pagã e cristã, o empreendimento de Foucault em *Do governo dos vivos*, conforme descrito, constitui em tomar o problema da condução dos indivíduos quando eles próprios são o objeto nos rituais aletúrgicos. Para tanto, evoca expressões empregadas por teólogos cristãos da Idade Média ao se referirem ao sacramento da penitência e distingue três elementos: o *actus contritionis*, que é relativo à contrição; o *actus satisfactions*, parte que se refere aos atos de penitência; e, finalmente, o *actus veritatis*, que diz respeito aos atos de verdade que compete ao próprio sujeito na admissão de suas faltas.

Veremos então que Foucault (2014) dirige a sua atenção, notadamente, à caracterização do ato de verdade, ou seja, ao procedimento de manifestação da verdade em que o sujeito é o elemento principal. Por meio de exemplos precisos, o filósofo explica que, nos procedimentos de aleturgia, o sujeito pode inserir-se de diversas formas. Ele pode, por exemplo, ter uma atribuição como operador, quando é por meio de sua ação que a verdade aparece. O sujeito pode ser ainda o espectador, enunciando aquilo que presenciou e, por fim, pode ser o próprio objeto da aleturgia, quando é sobre si mesmo que se trata de descobrir a verdade. Essa última incumbência, cuja forma mais significativa historicamente é a confissão, o autor denominará de “ato de verdade refletido”.

Em linhas gerais, a questão posta na conjuntura do cristianismo antigo e que, em alguma medida, encontra reverberações na época contemporânea, é a de que estamos vinculados a formas de governo que exigem, além da obediência, a obrigação de tudo dizer a respeito de nós mesmos, ou seja, a confissão de nossas faltas e desejos. No ato de confissão (*aveu*), importa destacar, o sujeito englobaria os três papéis nos procedimentos de aleturgia mencionados nas linhas anteriores:

[...] por seu discurso, faz aparecer e vir à luz algo que estava na sombra e na escuridão. Em segundo lugar, ele é testemunha desse ato, já que pode dizer: sei que foi na minha consciência que isso aconteceu e que eu vi com esse olhar interior que dirijo a mim. E por fim, em terceiro lugar, ele é objeto desse ato, já que é dele que se trata no testemunho que dá e na manifestação de verdade que opera. (Foucault, 2014, p. 76)

Segundo Avelino (2014; 2017), é precisamente no âmbito dos estudos de Foucault sobre a governamentalidade que a confissão será abalizada como prática de subjetivação, através da qual o sujeito legitima em si mesmo, e por si mesmo, a verdade de seu próprio discurso. É então, pois, no horizonte de estudos atinentes à problemática do governo ou da governamentalidade, que “[...] a linguagem da confissão não terá mais um uso imperativo, mas *reflexivo*. Não será mais apreendida na forma do interrogatório como método disciplinar para a submissão do corpo; mas como técnica de condução das condutas [...]” (Avelino, 2014, p. 320-321, grifo do original).

Indubitavelmente, os procedimentos de confissão mudaram consideravelmente com o tempo. Não obstante, em razão dos efeitos históricos da confissão como produtora da verdade nas mais variadas instituições sociais, não é à toa, pois,

que já n' *A vontade de saber*, primeiro volume da *História da sexualidade*, de 1976, Foucault (2017, p. 66) sustentará a ideia de que: “O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente.”. Ora, desde esse ponto de vista, poder-se-ia afirmar que os mecanismos de características confessionais para a produção do discurso verdadeiro estão hoje por toda a parte, “[...] na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes [...]” (Foucault, 2017, p. 66), incitando toda uma enunciação da vida nos mais ínfimos detalhes, estabelecendo, assim, uma forma social de controle da subjetividade. Todos esses campos comportam, portanto, modalidades específicas de dizer o verdadeiro. A confissão, aponta Larrosa (2008, p. 79-80), é o lugar onde a verdade, o poder e a subjetivação confluem:

A confissão é um dispositivo que transforma os indivíduos em sujeitos nos dois sentidos do termo: sujeitos à lei e sujeitados à própria identidade. Promove formas de identidade que dependem de como o sujeito se observa, se diz e se julga a si mesmo sob a direção e o controle de seu confessor. A secularização da confissão na Medicina, na Psicologia, na Pedagogia, etc., não muda essencialmente, quanto à forma geral do dispositivo, o modo como integra a verdade, o poder e a subjetivação.

Mas o que é preciso agora sublinhar é que, diferentemente das tecnologias confessionais cristãs que, em última instância, pleiteiam uma renúncia da vontade em nome da verdade — como queriam os primeiros padres da Igreja — e demandam um esforço na sua enunciação, encontra-se, na contemporaneidade, notadamente nos domínios da teoria política e da pedagogia, um deslocamento acentuado da pastoral como tecnologia de governo das almas, resultando, segundo Avelino (2011, p. 147), em “[...] práticas positivas para a constituição dos sujeitos com vontade democrática.”, de modo que a confissão passa a caracterizar-se como tarefa voluntária, praticada como prazer e não mais como um fardo. O objetivo das técnicas hodiernas do eu é, por assim dizer, a descoberta da própria identidade.

Desde o século XVIII até o presente, as técnicas de verbalização foram reinseridas em diferentes contextos pelas denominadas ciências humanas com o objetivo de utilizá-las sem a renúncia de si, mas para constituir, positivamente, um novo sujeito. Utilizar essas técnicas sem renunciar a si mesmo constitui uma ruptura decisiva. (Foucault, 2004, p. 360)

Pelo que vimos até aqui e deslocando as considerações de Foucault no que se refere à aleturgia para a esfera das ações pedagógicas, parece viável impetrar que, ao efetuar o registro do trabalho pedagógico, o sujeito docente do currículo cultural da Educação Física está anexado a procedimentos de manifestação da verdade, a uma técnica de enunciação do eu que se propõe à constituição e à transformação da subjetividade.

Antes de prosseguir, ressalte-se que não se tem a pretensão de afirmar aqui que a subjetividade docente seja unicamente produzida no âmbito pedagógico, uma

vez que coexistem, em nossa sociedade, inúmeras outras tecnologias discursivas de subjetivação. Não obstante, algumas investigações (Corazza, 2001; Larrosa, 2008) sinalizam que o discurso curricular constitui importante lócus para as práticas de subjetivação dos sujeitos da educação. Dito isso, vamos agora à argumentação acerca da inserção, da convergência dos docentes do currículo em tela a procedimentos que, guardadas as devidas especificidades e contexto que lhes são próprios, assemelham-se àqueles três principais papéis presentes nas formas aletúrgicas descritos há pouco: o sujeito docente é o *operador* do currículo cultural, aquele que coloca em ação os seus princípios e as suas orientações didáticas, enunciando, em consequência, sua verdade.

Desse modo, o trabalho visou ampliar e aprofundar os conhecimentos relativos aos patins e skate, analisar o sujeito idoso nessas práticas corporais e compreender como o idoso é produzido na sociedade mais ampla. Registre o trabalho em um caderno específico. A cada aula, escrevia os principais acontecimentos e algumas falas dos alunos e alunas que serviram para avaliar o trabalho em curso, para então retomar e reorientar o caminho traçado. (Oliveira Junior, 2015, p. 2)

Os procedimentos adotados visaram, principalmente, atentar para a diversidade cultural presente na sociedade e dentro da escola e construir um currículo inclusivo, reconhecedor da multiplicidade de identidades presentes naquele grupo. [...] O que se pretendeu foi ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos, com a intenção de questionar a construção das diferenças, dos estereótipos e dos preconceitos, travar diálogos com os diferentes e as diferenças e estabelecer relações mais democráticas. (Siqueira, 2010, p. 1-2)

Também desempenha o papel de *testemunha* ou *espectador*, sobretudo ao exprimir aquilo que os estudantes fizeram, vivenciaram, falaram, questionaram, etc.

Dos poucos estudantes que tiveram a vontade de falar, um deles disse que para ele maracatu era coisa do demônio. Durante a conversa, outros olhavam para baixo e ficavam em silêncio, alguns murmuravam expressões como: “o sangue de Jesus tem poder!” e “eu não vou estudar essas coisas do demônio não!”. (Naves, 2017, p. 3)

Durante essa socialização, pude perceber que neste momento eles/as já estavam bem mais familiarizados com o maracatu e suas opiniões que no início eram preconceituosas e ofensivas, agora se mostravam totalmente diferentes, pois até defendiam quando os outros alunos/as se dirigiam ao maracatu de forma grosseira. [...] Portanto, os discursos dos alunos/as agora eram bem diferentes dos que foram ditos no início do projeto, onde manifestaram preconceito contra a etnia e as crenças religiosas dos praticantes desta manifestação. Percebi que reconheceram de forma mais justa e respeitosa aqueles grupos de manifestações culturais. (Joaquim, 2016, p. 6-8)

Por fim e não menos importante, ao registrar, narrar e refletir sobre a sua ação pedagógica, enumerar os eventuais pontos positivos e/ou negativos, o docente torna-se ainda o próprio *objeto* da aleturgia. Temos, então, o ato de verdade, o procedimento pelo qual a verdade se apresenta graças ao papel ativo do sujeito da pedagogia cultural.

Como avaliação do meu trabalho junto aos alunos do 8º ano, muito embora enfrentando conflitos, percebi que os objetivos mais gerais foram alcançados, pois os discentes conseguiram romper com as barreiras dos discursos hegemônicos de uma Educação Física praticada na escola que não priorizava seus saberes, suas identidades, suas realidades, nem tampouco suas histórias. Fechamos o trabalho cientes de que poderíamos ter seguido por outros caminhos sinalizados pelos próprios alunos no decorrer do projeto, entretanto, cientes também de que, de fato, os alunos produziram cultura. (Nascimento, 2013, p. 11)

A leitura de todos os textos construídos me surpreendeu, pois, esta ferramenta de análise e democratização da construção do nosso planejamento desafiou a olhar para as crianças e perceber seus anseios para nossas aulas. Em votação, selecionamos dois dos temas descritos acima para estudo: skate para o primeiro semestre e brincadeiras diversas para o segundo. De fato, desenvolver um processo de escolha de temas de forma democrática não é fácil, porém, nesta etapa da minha formação, tornou-se ferramenta para potencializar a participação dos alunos na sistematização do trabalho, descentralizando o planejamento e organização das aulas, que antes eram focados apenas no professor. (Gomes, 2015, p. 2)

Pois bem, isso nos conduz a pensar que os docentes se submetem e vinculam ao currículo cultural, tornando-se governáveis precisamente em virtude desse engajamento no tocante à verdade. Tal conformidade quanto à verdade implica, pois, um *éthos* (atitude moral) e ainda determinada *tékhnē* (procedimento técnico) que, em outro lugar, Foucault (1993, p. 207) denominará de “técnicas ou tecnologias do eu”. Trata-se, em síntese, de um conjunto de procedimentos de constituição subjetiva, uma verdade que incita o sujeito a efetuar certas operações de autointervenção sobre si mesmo e, afora isso, reivindica o reconhecimento e o compromisso de enunciar as ações que pratica, um ato de verdade, portanto. Importa, contudo, que nos detenhamos, com algum vagar, acerca da submissão à verdade na pedagogia em foco.

A partir do ano de 2007, a rede municipal de São Paulo adotou o currículo cultural da Educação Física como política curricular oficial. Todavia, é digno de nota o fato de que alguns docentes que colocam em ação essa teoria curricular e, em seguimento, disponibilizam os relatos de suas experiências pedagógicas — em sua grande maioria integrantes<sup>8</sup> do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP (GPEF-FEUSP), espaço onde o currículo em pauta é sistematicamente

---

8 O nome dos integrantes está disponível no *site* do grupo de pesquisas.



debatido, experimentado e investigado —, atuam em escolas privadas ou estaduais. Mas afinal, qual a implicação disso? Ora, trata-se de instituições de ensino que, salvo exceção, não adotam a perspectiva em pauta.

Ainda assim, percebe-se o engajamento, a afiliação, a conversão ao currículo culturalmente orientado. Em outros termos, é o próprio sujeito docente que, em sua “liberdade e vontade”, compromete-se com tal racionalidade pedagógica. Desse modo, é pertinente fazer aqui a observação de que, em alguns dos relatos de experiências pedagógicas, visualiza-se nitidamente, logo nas primeiras páginas, o vínculo opcional de docentes que atuam, por exemplo, na rede de ensino estadual paulista aos pressupostos do currículo cultural, assumindo-o como verdade. Vamos a eles:

No ano de 2013, alguns projetos foram criados pela secretaria estadual de educação com a contribuição de professores da rede, na intenção de orientar a prática pedagógica dos demais educadores, porém, no meu entender esses projetos não conversam com a sociedade atual, permeada pela diversidade cultural e centrada na cultura. Por conta dessas questões, o Currículo Cultural presente na rede municipal de São Paulo também foi colocado em prática na rede estadual de ensino. (Santos, 2013, p. 1)

Essa experiência pedagógica caminhou na contramão das ideias educacionais empregadas pela rede estadual. Em 2008, a Secretaria Estadual de Educação publicou uma proposta curricular na tentativa de garantir a todos os estudantes uma base comum de conhecimentos, para que as escolas funcionem de fato como uma rede [...]. Analisei a proposta curricular e o caderno do professor e compreendi ser inviável o desenvolvimento de uma ação didática nos moldes da proposta oficial [...]. Uma proposta hermética, onde o que ensinar e fazer já estão determinados, pouco dialoga com os sujeitos requisitados pela sociedade contemporânea: identidades democráticas, críticas e sensíveis à diversidade cultural. Por essa razão, amparei-me nos pressupostos teóricos que subsidiam a perspectiva cultural da Educação Física — os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico — e iniciei as atividades com um mapeamento. (Santos Júnior, 2014, p. 1-2)

Ressaltamos que o documento oficial da ETEC não se alinha ao que é preconizado pelo currículo culturalmente orientado, mas ainda assim, afirmamos que as possibilidades de ressignificações, aprofundamentos, ampliações, bem como as diferentes problematizações realizadas durante as aulas se caracterizam em pontos de fuga. Mais adiante, explicitaremos as ações pedagógicas culturalmente orientadas desenvolvidas durante a tematização do futsal nessa unidade escolar. (Müller e Lima, 2017, p. 3)

Os currículos de Educação Física do Estado de São Paulo são baseados na prática esportiva e na Educação Física para a saúde. Trabalhar com a perspectiva cultural, o registro e, ainda por cima, legitimar culturas historicamente oprimidas é ir contra aquilo que é proposto (imposto?) pela secretaria de educação. (Müller, 2011, p. 5)

Resulta evidente que a aleturgia em voga implica não somente submissão, mas engajamento daquele que fala no tocante àquilo que enuncia e reivindica. Ora, importa ressaltar que “[...] o poder (e isso há milênios, em nossas sociedades) pede para os indivíduos dizerem não apenas ‘eis-me aqui, eis-me aqui, que obedeco’, mas lhes pede, além disso, para dizerem ‘eis o que eu sou, eu que obedeco; eis o que eu sou, eis o que vi, eis o que fiz’.” (Foucault, 2014, p. 76).

À luz dessa argumentação e perscrutando os excertos anteriormente selecionados, não é descabido inferir que, ao mesmo tempo em que os docentes definem e produzem ativamente o seu próprio “eu” pedagógico ou, para dizê-lo de outra forma, narram, exprimem o que são: sujeitos pedagógicos que aderem e, em seguimento, colocam em ação o currículo de Educação Física culturalmente orientado, tornando público o liame às verdades dessa pedagogia contemporânea, conferindo-lhe importância, deferência e credibilidade, excluem e não se assujeitam às orientações pedagógicas advindas da própria rede de ensino em que lecionam, o que denota os efeitos do currículo em foco no exercício da constituição da subjetividade. Digamos, abreviadamente, que a modulação das subjetividades envolve práticas ou processos de subjetivação constituídos historicamente. Esses processos de subjetivação, por sua vez, estão relacionados aos modos como o ser humano se transforma, se percebe e se compreende na qualidade de sujeito, enfim, trata-se de procedimentos particulares de se fazer a experiência de si (Foucault, 1995).

Logo se vê, portanto, que os relatos de experiências pedagógicas efetuados pelos sujeitos docentes operam como uma espécie de ritual aletúrgico. São sujeitos cuja conversão à verdade pode e deve ser conhecida, deve vir à luz. Ouçamo-los, pois, a título de exemplificação:

Como se trata de um dos primeiros ensaios na perspectiva cultural, consequentemente, ocorreram mudanças que considero significativas em minha prática pedagógica. Dificuldades se fizeram presentes como, por exemplo, a resistência de alguns alunos por atribuírem às aulas de Educação Física um sentido eminentemente prático, significação que acredito ter contribuído, já que eram meus alunos há vários anos. (Borges, 2013, p. 7)

Disse à colega de Educação Física que não seria simples, teríamos que nos preparar e lermos muito alguns artigos dos principais autores tanto da cultura corporal, como os autores que tratam dos Estudos Culturais. Esse novo modo (para nós) das aulas que iríamos começar neste ano causaria insegurança, pois quando se mexe num quadro que se repete por anos e anos qualquer mudança gera um certo ar de incerteza. Mas eu confiava nas leituras que havia feito durante as férias e estava ansioso, de novo, para a volta às aulas. (Feth Júnior, 2008, p. 2)

Poder-se-ia dizer, então, que essas narrativas pedagógicas de si e dos outros cumprem a função de manifestar a verdade, enunciar algo a alguém, e se impõem em função da “disposição”, da “solicitude” em dizer a verdade.

Vale lembrar que, no Brasil, um dos primeiros textos sobre as “tecnologias do eu” apareceria em 1994, numa obra organizada por Tomaz Tadeu da Silva. Num

dos capítulos dessa publicação, tomando o “último Foucault” como instrumental para auscultar as práticas pedagógicas, Larrosa (2008, p. 48) sinaliza, em seu célebre texto *Tecnologias do eu e educação*, o quanto somos incitados, no cotidiano escolar, a confessar e a revelar o que sentimos e pensamos e ainda que a aceção de quem somos depende, sobremaneira, das histórias, das narrativas que produzimos a nosso respeito: “Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.”. Tal raciocínio, ver-se-á, praticamente em nada difere, pois, dos elementos presentes nas formas aletúrgicas explicitadas por Foucault; ainda que, nesse caso, o contexto histórico e as modalidades de subjetivação pela verdade de si das expressões contemporâneas sejam acentuadamente peculiares.

Sob muitos pontos de vista, as narrativas pedagógicas em estudo, conforme apresentado, aproximam-se desse argumento, isto é, elas anunciam uma verdade pedagógica de si e dos outros, uma forma de vontade de verdade concernente ao currículo cultural. Outro aspecto que merece ser destacado é que, embora não tenham um endereçamento particular, como no caso das práticas cristãs de cariz confessional, que exigem necessariamente do confitente a presença de um outro, um confessor que escuta e obriga a falar, as verdades aqui manifestadas são públicas e tencionam alcançar diversos interlocutores, ainda que virtuais, tendo em conta que, como assinalado, os relatos de prática estão todos disponíveis para consulta no site do GPEF-FEUSP.

Mas voltemos a dispensar novamente um pouco de atenção à concepção dos atos de verdade, apontada anteriormente. Em seus últimos escritos, Foucault buscará examinar as formas históricas pelas quais certas prescrições, regras, determinações, parâmetros, normas, enfim, como determinadas experiências operaram como jogos de verdade que convocam, que incitam os sujeitos a constituírem-se de modos particulares. Sabe-se que, em cada época, há, sem dúvida, uma multiplicidade de jogos de verdade. Porém, na perspectiva analítica foucaultiana, esses jogos equivalem-se, ainda que tenhamos um ou alguns que predominam. Ora, a manifestação da verdade extrapola o sentido hermenêutico, o viés utilitário de determinado conhecimento ou os processos e métodos de verificação científica de um fato, considerados por Foucault tão somente como configurações viáveis de aleturgia, de manifestação do verdadeiro.

Admitir que a verdade contenha uma história implica contrapor-se à ideia de origem essencial. Quaisquer que sejam os jogos de verdade em análise, portanto, não se deve tomar como ponto de partida um apelo a explicações transcendentais, a uma suposta natureza humana ou ao método científico, mas tão somente à imanência das práticas, traçando as relações que se dispuseram em torno delas, enfim, sua contingência histórica. O que interessa, então, é demonstrar o poder, a força de um jogo particular de verdade e os modos pelos quais os sujeitos vinculam-se a essa verdade. Trata-se, diga-se desde logo, de compreender como os sujeitos são, de fato, ligados nas e pelas formas de veridicção na qual se engajam.

No que toca à temática, é interessante notar que o currículo cultural da Educação Física, inspirando-se em enunciados advindos da teorização pós-

-crítica, apropria-se em alguma medida da concepção aqui veiculada, quer dizer, a de que um dado jogo de verdade é validado não devido ao seu suposto grau de racionalidade e exatidão, mas por meio de relações de poder ou, se quisermos, através da interação entre as “tecnologias de coerção sobre os outros e as tecnologias de si” (Foucault, 1993; 2004; 2016). Sem embargo, decerto, isso aplica-se indubitavelmente ao seu próprio regime discursivo. Em outras palavras, a maquina pedagógica em pauta só foi viável porque foi produzida nesse domínio das práticas de governo pela verdade. Foi imperativo que houvesse condução das condutas dos outros e de si por si mesmo para que o currículo culturalmente orientado se fizesse possível.

## NOTAS FINAIS

A descrição arrolada indicou que, a despeito das modificações e do refinamento das estratégias e finalidades, as práticas de arquivamento do *eu*-pedagógico não se tratam, importa ressaltar, de expediente novo. Mais ainda se poderia dizer: tal delineamento indicou as distintas estratégias de arquivamento pelas quais somos instados a explicitar, de forma cada vez mais pormenorizada, a tornar o mais visível possível as nossas ações pedagógicas.

À luz dessas considerações e diante de todo o fomento ao registro das experiências pedagógicas — ao menos desde o advento da pedagogia moderna e, notadamente, com a irrupção da psicologia educacional —, presume-se, decerto, que não consiste em casualidade que tal aparato encontre espaço privilegiado nas pedagogias contemporâneas, como é o caso do currículo cultural da Educação Física.

Com efeito, ao perscrutar especificamente os relatos de experiências pedagógicas com o currículo cultural da Educação Física, depreendeu-se propriamente que o sujeito docente do currículo cultural da Educação Física está vinculado a uma forma aletúrgica, tornando-se governável precisamente em virtude desse engajamento com a verdade, legitimando-a em si mesmo e por si mesmo. Tal ato de verdade, como se viu, demanda modalidades específicas de dizer o verdadeiro, uma espécie de ritual performático, no qual o sujeito docente está inserido de diversas formas, com vistas à constituição de sua identidade pedagógica.

Desse prisma, a análise dos relatos de experiências pedagógicas viabilizou o entendimento de que o sujeito docente é o *operador*, é aquele que coloca em ação os princípios e as orientações didáticas do currículo cultural da Educação Física. Ele também exerce o papel de *testemunha* ou *espectador*, sobretudo ao exprimir aquilo que os estudantes fizeram, vivenciaram, falaram, silenciaram e questionaram. Sublinhe-se, por fim, que, ao registrar, narrar e refletir sobre a sua ação pedagógica, efetuando assim operações de autointervenção sobre si mesmo, o docente torna-se, pois, o próprio *objeto* da aleturgia. Em outros termos, tal registro narrativo não poderia ser efetuado “[...] sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si.” (Larrosa, 2008, p. 69).

## REFERÊNCIAS

- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 9-38, 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- AUGUSTO, C. N.; NEIRA, M. G. (Um) currículo cultural contrassexual? Movimentos que possibilitam corpos em trânsito. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 43, e002221, 2021. <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e002221>
- AVELINO, N. Nota introdutória. In: FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. p. 143-148.
- AVELINO, N. Sujeito a política: tecnologia confessional e controle da subjetividade. In: AVELINO, N.; VACCARO, S. **Governamentalidade**: segurança. São Paulo: Intermeios, 2014. p. 309-342.
- AVELINO, N. Confissão e normatividade política: controle da subjetividade e produção do sujeito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 1-22, 2017. <https://doi.org/10.17666/329304/2017>
- BORGES, C. C. O. **Jiu-jitsu na escola**: primeiros ensaios em uma perspectiva cultural. E.E. Profa. Ida Yolanda Lanzoni de Barros. Sorocaba, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-7. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/clayton\\_cesar\\_01.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/clayton_cesar_01.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.
- BORGES, C. C. O.; NEIRA, M. G. Gesto arquivístico e atitude crítica como leitmotiv analítico nas pesquisas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250058, p. 1-19, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250058>
- BOTO, C. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papiрус, 2017.
- CHEVALLIER, P. O cristianismo como confissão em Foucault. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. (org.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 45-56.
- CORAZZA, S. M. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 47-59, jul.-dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71718>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, S. M. Olhos de poder sobre o currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 46-70, jan.-jul. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71640>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?**: Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. **Michel Foucault**: As formações históricas. São Paulo: n-1 Edições e Editora Politeia, 2017.
- ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva da cultura**: uma escrita autopoietica. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- FETH JÚNIOR, M. **Uma viagem multicultural através do basquetebol**. EE Heidi Alves Lazzarini. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2008. p. 1-9. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/miguel\\_01.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/miguel_01.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.
- FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Imprópria: política e pensamento crítico**, Lisboa, n. 1, p. 57-80, 2012.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Subjectividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GEHRES, A. F.; BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Os corpos das danças no currículo cultural de Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e219772, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698219772>
- GOMES, C. A. O. **Skate na escola: uma proposta a partir dos alunos, um desafio para o professor**. EPG Clementina de Jesus. Guarulhos, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-9. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef\\_arquivos/Textos%20completos/carlos.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/carlos.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.
- HORN, C. I. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- JOAQUIM, M. O. X. **Maracatu: o som da nação**. E.E. Prof. Anthenor Fruet, Itu, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-11. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef\\_arquivos/Textos%20completos/mariana\\_xavier.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/mariana_xavier.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.
- KRAEMER, C. Crítica, liberdade, arte e transversalidade em Michel Foucault. *In*: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-64.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 35-86.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. O currículo de Educação Física na rede municipal de São Paulo: análise dos relatos de experiência. *Revista Brasileira de Educação Física escolar*, São Paulo, n. 1, v. 01, p. 32-43, ago. 2015. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/lima\\_e\\_neira.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/lima_e_neira.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.

MANICKI, A. Técnicas de si e subjetivação no cristianismo primitivo: uma leitura do curso do governo dos vivos. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. (org.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 57-72.

MIILER, P.; ROSE, N. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

MÜLLER, A. **Registros na aula de Educação Física**: formação da identidade a partir da perspectiva cultural. E. E. Friedrich Von Voith. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2011. p. 1-7. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Arthur%20Muller%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MÜLLER, A.; LIMA, M. F. **O futsal na ETEC José Rocha Mendes**: quando a mão entra no jogo. ETEC José Rocha Mendes. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-11. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo\\_ferreira\\_02.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo_ferreira_02.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.

NASCIMENTO, A. **Tematizando o rap na escola**: dias de luta ou dias de glória? EMEF Castor. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-11. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline\\_01.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_01.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 333 f. Tese (Livre-Docência) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: análise da produção discursiva de seus autores. *Revista Ímpetus*, Villavicencio, v. 7, n. 9, p. 7-13, 2013. Disponível em: <https://revistas.unillanos.edu.co/index.php/impetus/article/view/344/314>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NEIRA, M. G. Análise de relatos que abordaram o esporte nas aulas de educação física: indícios de uma mudança paradigmática. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 41-65, 2014. <https://doi.org/10.36556/eol.v0i16.68>.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 31, p. 276-304, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/5552>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: Inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiá: Paco, 2019. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_41.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.

- NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>
- NEIRA, M. G. O trabalho com relatos de experiência na formação inicial: por que é “muito importante ouvir os educadores da escola pública”? **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 131-146, 2021a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51619/37147>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- NEIRA, M. G. O possível e o impossível da Educação Física cultural em tempos de pandemia. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 61, p. 210-223, 2021b. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6934>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, v. 28, e40779, 2022. <https://doi.org/10.26512/lc28202240779>
- NEVES, M. R. **O maracatu nas aulas de Educação Física**: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! CIEJA Campo Limpo. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-13. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_ribeiro\\_08.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_08.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.
- NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/hugo\\_04.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/hugo_04.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.
- Ó, J. R. A criança problema e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880–1960): discursos e práticas. In: Ó, J. R.; CARVALHO, L. M. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)**: estudos comparados Portugal-Brasil. Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009. p. 15-154.
- Ó, J. R. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir dos finais do século XIX. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 175-194.
- OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. O movimento de um *ethos* profissional em um currículo de formação em Educação Física. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 17, n. 46. p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8667>
- OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Skate e patins**: o idoso no centro da tematização. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-8. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge\\_03.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_03.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.
- SANTOS, L. A. **O balé nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino**. E.E. Pastor João Nunes. Guarulhos, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-6. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Luiz%20Alberto%20dos%20Santos%20Bale%20nas%20aulas.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SANTOS JÚNIOR, F. N. **A várzea chegando ao centro**. E.E. Tenente Ariston de Oliveira. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-10. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio\\_nunes\\_01.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_01.pdf). Acesso em: 1 jul. 2022.



SIQUEIRA, C. C. **Práticas avaliativas nas aulas de Educação Física**. EMEF Professor Anézio Cabral. Osasco, SP. Relato de experiência. 2010. p. 1-4. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/semef2010/13-relato-Cindy-Siqueira.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SOUZA, R. A. P.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial. **Pensar a Prática**, v.25, 2022. <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.69552>

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

## SOBRE OS AUTORES

CLAYTON CESAR DE OLIVEIRA BORGES é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Centro Universitário São Roque (UNISR).

*E-mail:* prof.claytonborges@gmail.com

MARCOS GARCIA NEIRA é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da mesma instituição.

*E-mail:* mgneira@usp.br

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições dos autores:** Conceituação, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Primeira Redação: Borges, C. C. O. Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – Revisão e Edição: Neira, M. G.

*Recebido em 3 de agosto de 2021*  
*Aprovado em 26 de julho de 2022*

