

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

CLAYTON CESAR DE OLIVEIRA BORGES

Governo, verdade, subjetividade: *uma* análise do currículo cultural da Educação Física

São Paulo

2019

CLAYTON CESAR DE OLIVEIRA BORGES

Governo, verdade, subjetividade: *uma* análise do currículo cultural da Educação Física

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.76 Borges, Clayton Cesar de Oliveira
B732g Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física / Clayton Cesar de Oliveira Borges; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2019.
181 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação Física 2. Governo 3. Verdade 4. Subjetividade I. Neira, Marcos Garcia, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

À Mã e à Helô, meus amores

Agradecimentos

Numa de suas incursões acadêmicas ao Brasil, para agradecer a hospitalidade dos colegas brasileiros, o professor português António Nóvoa recorre ao *Tratado da Gratidão*, de São Tomás de Aquino. Esse compêndio apresenta três níveis de gratidão: o primeiro é o do reconhecimento intelectual, do nível cognitivo do reconhecimento; o segundo é o do agradecimento, do dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós; o terceiro é o nível mais profundo do agradecimento, é o do vínculo, é o nível do sentirmos vinculados e comprometidos com essas pessoas.

Prosseguindo, António Nóvoa faz questão de frisar que, em inglês ou em alemão, se agradece no nível mais superficial da gratidão. Quando se diz “thank you” ou quando se diz “zu danken”, estamos a agradecer no plano intelectual. E que na maior parte das outras línguas europeias, quando se agradece, utiliza-se o nível intermediário da gratidão. Assim, quando se diz “merci” em francês, quer dizer dar uma mercê, dar uma graça. Ou “gracias” em espanhol, ou “grazie” em italiano. Dou-lhe uma graça por aquilo que me deu, e é nesse sentido que eu lhe agradeço. Diz ainda que, possivelmente, só em português é que se agradece com o terceiro nível, o mais profundo do *Tratado da Gratidão*. Nós dizemos “obrigado”. E obrigado quer dizer isso mesmo: fico obrigado perante vós, fico vinculado perante vós, fico-vos comprometido a um diálogo.

Pois bem, parafraseando o professor português e dado o vínculo constituído neste período de doutorado, que certamente extrapola o âmbito acadêmico, gostaria aqui de agradecer ao meu orientador, professor Marcos Garcia Neira, por quem nutro muita admiração e respeito, com o terceiro nível da gratidão: muito obrigado por sua generosidade, amizade, orientação impecável, conhecimento partilhado e interlocução perspicaz.

Agradeço, também, à professora e aos professores que compõem esta banca de defesa final: à professora Luciana Maria Viviani, cuja orientação minuciosa durante o mestrado foi fundamental à continuidade dos meus estudos. Considero-me privilegiado pela oportunidade de ter sido seu orientando; ao professor Julio Groppa Aquino, pelos relevantes apontamentos na ocasião do exame de qualificação, assim como pelas problemáticas suscitadas no transcorrer da disciplina *Escrita Pós-Estruturalista e Educação*, pertinentes à redação desta tese; ao professor Celso Kraemer e ao professor Alfredo Veiga-Neto – referência no campo dos estudos foucaultianos em educação.

E, por fim, agradeço de modo particular às amigas e aos amigos do GPEF-FEUSP pela parceria, pelas conversações e, sobretudo, pela combatividade quando a palavra de ordem é abster-se.

RESUMO

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

A presente pesquisa devota-se a analisar o currículo cultural da Educação Física. A fim de operar uma tessitura de tal natureza, mediante uma atitude crítica enquanto *leitmotiv* analítico e uma lida arquivística com o *corpus*, visou-se perscrutar tanto os regimes discursivos pelos quais vêm constituindo-se, como objeto de saber possível, essa pedagogia do presente, quanto os contornos de seus *modi operandi*. Na investida de colocar em pauta os saberes que circunscrevem o currículo cultural da Educação Física, que consistiu na primeira etapa teórico-analítica, pôde-se observar que o multiculturalismo crítico, os estudos culturais e a cultura corporal emergem nas últimas décadas na esfera educacional e, há pouco, encontraram lugar e condição para a materialização no currículo em voga. Notou-se, ademais, que a partir das relações de força que o instituíram como objeto possível, e articulando regimes de enunciação fundados na formação discursiva das teorias curriculares críticas e pós-críticas, que constituem seus princípios e orientações didáticas, esse dispositivo curricular pedagógico busca responder a uma das exigências educacionais de nosso tempo, qual seja, trazer à baila problemáticas relativas às identidades culturais. Num segundo momento teórico-analítico, apresentaram-se, de saída, algumas estratégias históricas – via produção de registros e relatos – de arquivamento do *eu*-pedagógico e, em seguida, buscou-se sustentar a ideia de que os relatos de experiências pedagógicas fundamentados no currículo perscrutado expressam um ritual de manifestação da verdade. Argumentou-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 à verdade, legitimando-a em si mesmo e por si mesmo. O exame dos relatos de experiências pedagógicas propiciou inferir, ainda, a ocorrência de tecnologias pedagógicas de si que incitam, amiúde, à participação e à reflexão dos sujeitos discentes, de sorte que, por intermédio de um enlace entre códigos de comportamento e uma moral direcionada, em alguma dimensão, à ética, engendram subjetividades democráticas e multiculturais.

Palavras-chave: Educação Física. Governo. Verdade. Subjetividade.

ABSTRACT

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Government, truth, subjectivity**: an analysis of the cultural curriculum of Physical Education. 2019. 181 f. Thesis (Doctorate in Education) – Department of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

The present research devotes itself to analyzing the cultural curriculum of Physical Education. In order to operate a composition of this nature, by means of a critical attitude as analytical leitmotiv and an archival activity with the corpus, the aim was to examine both the discursive regimes by which this present pedagogy has been constituted as a possible object of knowledge, as the contours of its *modi operandi*. In the effort to specify the knowledge that circumscribes the cultural curriculum of Physical Education, which consisted of the first theoretical-analytical stage, it was observed that critical multiculturalism, cultural studies and body culture have emerged in the last decades in the educational sphere and very recently, have found place and condition for materialization in the current curriculum. It was also noted that, based on the relations of force that established it as a possible object, and articulating enunciation regimes based on the discursive formation of critical and post-critical curricular theories, which constitute its didactic principles and guidelines, this pedagogical curricular dispositive seeks to respond to one of the educational demands of our time, that is, to bring to the fore problems related to cultural identities. In a second theoretical-analytical moment, some historical strategies – through the production of records and reports – for archiving the pedagogic-self were presented and, after soon, the idea was sought that the reports of pedagogical experiences based on the curriculum examined express a ritual of manifestation of the truth. It was properly argued that the teaching subject of the cultural pedagogy of Physical Education is linked to an aleurgical form, becoming governable precisely by virtue of this engagement to the truth, legitimating it in itself and by itself. The examination of the reports of pedagogical experiences allowed to infer, in addition, the occurrence of pedagogical technologies of themselves that often incite to the participation and the reflection of the students subjects, so that, through a link between codes of behavior and a directed morality, in some dimension, to ethics, engender democratic and multicultural subjectivities.

Keywords: Physical Education. Government. Truth. Subjectivity.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GPEF/FEUSP	Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação	10
1. Instrumentarium investigativo	23
1.1 As ferramentas de análise foucaultiana na pesquisa educacional.....	23
1.2 Atitude crítica e gesto arquivístico.....	28
2. A invenção do currículo cultural da Educação Física	43
2.1 Condições de emergência do multiculturalismo e dos estudos culturais.....	43
2.2 Cultura corporal como acontecimento discursivo.....	57
2.3 Circulação do dispositivo curricular pedagógico.....	65
2.4 Formação discursiva do eixo pedagógico.....	73
3. Tecnologias pedagógicas do eu	81
3.1 Práticas de arquivamento do <i>eu</i> -pedagógico.....	81
3.2 Relatos de experiência enquanto expressão de um ritual aletúrgico.....	94
3.3 O <i>eu</i> -democrático.....	110
3.4 O <i>eu</i> -multicultural.....	128
Considerações Finais	144
Referências bibliográficas	149
Fontes	169

Apresentação

Desde o século XVII, com a Didática Magna, de Comenius; com a descoberta da infância, pelo Emílio, de Rousseau; com a institucionalização da educação, pela invenção da escola, a pedagogia e o currículo vêm, histórica e politicamente, se constituindo. Em função disso, somos filhos e seguidores de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensinar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver. Agora... nós não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos; quando criticamos os seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando. Porque esse é um jeito – o crítico ou desconstrutor – de também ser filiado àquela tradição (CORAZZA, 2005, p. 7).

À guisa de abertura, optou-se principiar este texto com a epígrafe de Sandra Corazza, uma vez que sintetiza de modo notável e, ao mesmo tempo, desconcertante, algumas das reflexões acerca da invenção da escola e da emergência, expansão e consolidação da pedagogia moderna, assim como a propósito de suas regularidades e descontinuidades em nossa época. De súbito, o cerne argumentativo da citação em questão nos conduz a pensar ainda que, decerto, em maior ou menor dimensão, todos somos legatários dessa secular e desmesurada “maquinaria escolar” de governo, para usar aqui a expressão consagrada no ensaio de Varela e Alvarez-Uria (1992).

Por intermédio de uma análise genealógica, evidenciam os autores d’A *maquinaria escolar* que a ruptura com as formas de educação oriundas da escolástica medieval possibilitou as condições de aparecimento da escola moderna e de uma série de aparatos a ela associados, a saber: a definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; a formação de um corpo de especialistas; o desmantelamento das formas de socialização não institucionalizadas como, por exemplo, os modos de educação conduzidos pela própria classe trabalhadora; por fim, mas não menos importante, a promulgação da obrigatoriedade escolar, alicerçada no ambicionado direito de todos à educação.

Poder-se-ia dizer que os sistemas educacionais, tal como os conhecemos na época contemporânea, resultam de um dos primeiros e talvez mais eficientes dispositivos de governo que irromperam no período que se convencionou denominar Modernidade, sinteticamente compreendida como um conjunto de transformações culturais, sociais, políticas e econômicas que tiveram início por volta do século XVI. Não por acaso, Silva (1995) pontua

que a educação escolarizada confunde-se com o próprio empreendimento da Modernidade, de modo que a escola pode ser caracterizada como instituição moderna *par excellence*.

Nesse mesmo segmento conceitual, Veiga-Neto (2008) e Ó (2009a), dois reconhecidos analistas das questões educacionais na vertente foucaultiana, igualmente advogam a importância crucial da escola e sua relação direta com o sistema social. Em outros termos, tratar-se-ia de uma instituição intimamente conectada ao projeto moderno de sociedade e *locus* singular de transmissão de seus fundamentos. Obviamente, o modo de pensar e praticar a educação não permaneceu sempre o mesmo no transcurso desses quatro séculos e, dada a sua centralidade, não é desinteressante delinear algumas de suas condições históricas de existência.

Em *Algumas raízes da pedagogia moderna*, Veiga-Neto (2004) prontamente afirmará que os saberes que organizam, que instituem o que denominamos pedagogia, não são algo natural, longe disso, esses saberes foram inventados e, evidentemente, possuem uma história. A emergência da pedagogia moderna começa a se desenhar ao menos desde o século XVI, a partir de uma ruptura acentuada em relação aos saberes pedagógico-educativos do medievo e, ainda, com a invenção de um novo modo de ordenar as coisas, não mais pela via das analogias, como ocorria na ordem medieval, mas das diferenças, ou seja, era preciso marcar as distinções, os afastamentos. Essa nova compreensão sobre a ordem e os processos de ordenação propiciou as condições de possibilidade tanto para o aparecimento da ciência moderna quanto do conjunto de saberes e práticas educacionais que deram origem à disciplina que reconhecemos enquanto pedagogia.

A título de exemplo, no que se refere à necessidade de ordenar, o autor menciona que Comenius dedicaria em sua *Didática Magna* – abalizada como uma das obras fundadoras da pedagogia moderna – não menos do que dois capítulos a respeito da ordem e da ordenação como procedimentos indispensáveis para a educação. Além do mais, como se sabe, as transformações do campo educacional à época ocorriam em paralelo e indissolúvelmente articuladas a tantas outras transformações, como aquelas concernentes ao âmbito social, econômico, religioso, político, geográfico, cultural etc.

Na trilha do pensamento foucaultiano, mais precisamente, recorrendo à história genealógica, Veiga-Neto (2004) deter-se-á, além da descrição da emergência da pedagogia moderna, em algumas de suas condições de proveniência, isto é, de onde propriamente provieram os saberes que a fundamentam. De modo perspicaz, assinala que o mundo moderno de então combinará e rearranjará muitos elementos da Antiguidade greco-romana, que haviam

sido em alguma medida esquecidos ou coibidos pelo mundo medieval – este último, por sua vez, alicerçado sobremaneira nas práticas e pensamentos cristãos.

Para dar conta do postulado relativo à proveniência dos saberes que estruturaram a pedagogia moderna, o autor menciona a princípio a progressiva interpretação e utilização dos pensadores clássicos – sobretudo Platão e Aristóteles – no período renascentista e que, então, alcançará a Modernidade. Argumenta, ainda, que a idealização contida na alegoria da caverna de Platão, qual seja: livrar-se da ignorância para aproximar-se da verdade – alcançada pela via da razão –, serviria, pois, de esteio à pedagogia moderna. Ainda a esse respeito, sublinha a forte influência platônica no pensamento de personagens ilustres da Modernidade, como Descartes e Galileu, e de Comenius, para mais uma vez citar o precursor da pedagogia moderna.

Passemos agora às reflexões de Varela (1999). Para a socióloga espanhola, é pertinente considerar, no interior das instituições pedagógicas, o entrecruzamento entre categorias espaço-temporais, regras que regem os saberes legitimados e as relações de poder que, em cada período histórico, resultaram em formas de produção de subjetividades particulares. Nessa linha argumentativa, esboça três modelos pedagógicos: as pedagogias disciplinares, as pedagogias corretivas e as pedagogias psicológicas.

Em alusão ao primeiro modelo pedagógico, que se inicia de modo incipiente a partir da segunda metade do século XVI e consolida-se nos séculos seguintes, Varela aponta que, gradativamente, a instituição escolar passaria por transformações notáveis em relação ao espaço e ao tempo, resultando, entre outros, na classificação, divisão, distribuição, controle, exame, correção e normalização cada vez mais intensiva dos escolares. Mais do que repressão e punição, enfatiza-se sobretudo a correção e a repetição incessante dos exercícios escolares. Como corolário, os efeitos de tal pedagogia seriam excepcionalmente produtivos no que concerne à ativação de uma nova percepção social do espaço e do tempo pedagógico, na produção de novos saberes vinculados a uma disciplina e, ademais, na conversão dos escolares em sujeitos individuais.

No que toca às pedagogias corretivas, que irrompem no início do século XX, retomam-se e reformulam-se as propostas pedagógicas das “Luzes”, mormente o modelo pedagógico de Rousseau. A escola pública obrigatória converter-se-á, então, em um dispositivo crucial de regeneração e profilaxia das crianças das classes populares. Nesse esquadro, rejeitando o controle empreendido pelas pedagogias disciplinares, os escolanovistas, à época, situam a criança no centro da ação educativa e a escola deverá, pois, adaptar-se aos supostos interesses “naturais” dos aprendizes. O controle, antes direto, torna-se

indireto, isto é, pretende-se uma organização do meio pedagógico que visa, em última instância, à autorregulação dos escolares. Para fundamentar cientificamente os seus pressupostos teóricos, oriundos da “nascente psicologia – em princípio, a psicofisiologia na condição de psicologia experimental e pouco tempo depois a psicologia genética” (VARELA, 1999, p. 91) –, tais pedagogias adquirem um caráter fortemente experimentalista, buscando as leis que regem o desenvolvimento “universal” das crianças. Desse prisma, todo e qualquer desvio e inadaptação de um pretendido padrão seria, portanto, prontamente classificado como anormal.

Como seguimento compatível às premissas implementadas pelas pedagogias corretivas, no decurso do século XX despontariam as mais distintas pedagogias psicológicas: psicologia genética, psicologia da aprendizagem, psicologia infantil, psicologia cognitiva e outras mais. Assim como nas pedagogias corretivas, a infância tida como anormal e, portanto, alvo de ajustamento e adaptação, tornar-se-ia aqui a questão fulcral. Mas isso não é tudo. Não deixa de ser provido de interesse lembrar que, numa escola psicologizada, suspostamente cada vez mais livre de coações e na qual, em princípio, respeitar-se-ia o ritmo individual de aprendizagem, a criatividade, a liberdade de expressão e as relações interpessoais, a criança passaria a ser vigiada e controlada “muito mais do que nas ‘velhas pedagogias’, porque não apenas se requeriam dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que mesmo seu verdadeiro mecanismo do desenvolvimento fosse controlado” (VARELA, 1999, p. 99).

Em outro estudo, para delinear o que denomina de “estatuto dos saberes pedagógicos”, Varela (2008) perscrutará algumas peculiaridades da pedagogia em dois momentos históricos: o início da Modernidade e a Ilustração. Dirá, então, que, desde o período renascentista e já com base em uma nova concepção de infância, inicia-se particularmente nos colégios jesuítas formas de educação que resultariam numa “pedagogização dos conhecimentos”. Isso significa que, além de instituir a educação das crianças em espaços fechados, nos colégios, havia a necessidade de selecionar os saberes que seriam transmitidos aos escolares nesses espaços. Esses saberes pedagogizados, advindos tanto da cultura clássica quanto da cultura cristã teriam, antes de tudo, uma carga acentuadamente moralizante.

No que se refere aos autores clássicos, se porventura seus escritos se distanciassem da ortodoxia católica ou protestante, seriam prontamente censurados ou, então, descontextualizados. Ademais, um dos efeitos dessa pretendida neutralidade é o fato de que os saberes advindos de certos grupos, como aqueles relacionados às questões sociais ou ao mundo do trabalho, passariam a ser desqualificados e, por vezes, classificados como erro e ignorância. O processo de pedagogização dos saberes implicou, ainda, atenção especial à

disciplina. Segundo Varela (2008, p. 89), instaura-se, de forma cada vez mais gradativa, um “aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais, que ligou a aquisição da verdade e da virtude à ascese e renúncia de si mesmo”.

Adensando a análise, a pensadora espanhola destaca a ocorrência de uma reordenação no “estatuto dos saberes pedagógicos”. Ora, ao menos desde os finais do século XVIII desponta, além de uma pedagogização do conhecimento, um “disciplinamento interno dos saberes”, um rigoroso mecanismo de objetivação designado à conformação de sujeitos dóceis e úteis, para fazer uso da conhecida expressão de Foucault em *Vigiar e punir*. Em consonância a uma série de mudanças ligadas ao mundo da produção, institui-se uma espécie de “desbloqueio epistemológico” que viabilizaria, portanto, tanto a proliferação de novos saberes – como àqueles presentes na *Enciclopédia* –, quanto à desapareição de outros, como a casuística jesuíta. Dessa perspectiva, tem-se “a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência” (VARELA, 2008, p. 91).

Diagnóstico semelhante, mas não de todo coincidente, é oferecido por Noguera-Ramírez (2009, 2011). Mediante uma arqueogenealogia dos discursos e das práticas pedagógicas, assevera que é viável pensar a Modernidade como uma sociedade educativa e identifica ao menos três modos de pensar e praticar a educação nessa temporalidade, resultando na constituição de modos particulares de sujeitos da educação.

Do século XVII até meados do século XVIII, conforme bem exprime o professor colombiano, prevaleceu um modelo de “sociedade do ensino” baseado em uma razão de Estado, intimamente relacionado à expansão das disciplinas – numa dupla acepção, isto é, tanto no sentido de um conjunto de saberes quanto no de determinadas técnicas de governo das condutas –, em que a Didática constituiu-se no saber fundamental, e cuja forma de subjetivação corresponde à produção do *homo docibilis*, um indivíduo obediente e receptivo à instrução. Em tal circunstância, tida como a configuração inicial da constituição da pedagogia moderna, ocorreria um alastramento cada vez maior das práticas pedagógicas, numa proporção e formato – para não ser categórico – diminutamente comparável ao período anterior, tendo em vista que nesse novo cenário ambicionava-se, amiúde, educar toda a população. Justifica-se, pois, por essa tecla, a ideia sustentada pelo autor atinente à irrupção de uma sociedade educativa já no limiar da Modernidade.

Examinando o que considera uma segunda conjuntura da composição das tradições pedagógicas modernas, Noguera-Ramírez (2009, 2011) explicita que, ainda que não seja unicamente um tratado de educação ou de pedagogia, é sobremaneira a partir das reflexões advindas do *Emílio* de Rousseau – um texto filosófico e literário que, entre outros tópicos

tratados com finura, os conceitos de educação e infância adquirem um significado “moderno” – que despontaria uma nova forma de governmentação dos escolares, não mais tão atrelada à governmentabilidade disciplinar, mas anexada a uma racionalidade educativa de caráter liberal.

Do ponto de vista de Noguera-Ramírez (2011, p. 149), portanto, “o *Emílio* é essa primeira superfície de emergência de novos enunciados ou regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal”. Educação liberal que, importa destacar, não significa propriamente oposição a uma educação “conservadora”, porquanto se refere à liberdade de movimento, de ação dos sujeitos infantis. Não obstante, essas novas formas de saber derivadas do pensamento educacional rousseauiano estabelecer-se-ão, de fato, somente um século depois, por volta das décadas finais do século XIX, especialmente com o desenvolvimento das psicopedagogias francófonas, germânicas e anglo-saxônicas, que contribuíram para a concepção do *homo civilis*, um indivíduo civilizável ou, caso se prefira, uma subjetividade arquitetada por intermédio da educação e da participação “voluntária” ao contrato social requerido.

Finalmente, a terceira tradição pedagógica moderna iniciar-se-ia a partir dos alvares do século XX, decorrente dos diversos desdobramentos do estilo de governmentabilidade liberal – e posteriormente neoliberal – e tendo como configuração principal de saber a psicopedagogia. Na acepção de Noguera-Ramírez (2011), o que a princípio despontaria nos séculos XVI e XVII como sociedade de ensino configura-se, pois, enquanto sociedade de aprendizagem na contemporaneidade. Isso significa que a concepção de aprendizagem ao longo da vida adquire aqui centralidade e, como resultante, idealiza-se o *homo discens*, um indivíduo ativo e que deve aprender a aprender, não apenas no âmbito escolar, mas em todos os espaços e no decorrer da vida. As discussões e discursos pedagógico-educacionais, nesse esquadro, adquiririam um caráter cada vez mais globalizado e, por via de consequência, mais homogêneo. A globalização ou “mundialização” do discurso pedagógico no decorrer do século XX é impulsionada especialmente pela tradição anglo-saxônica dos *curriculum studies*, a tal ponto que, em diversos estudos concernentes à educação produzidos nas últimas décadas, o termo currículo passa a abarcar, invariavelmente, “tudo” o que ocorre na esfera educacional.

Cumprido entender, contudo, que nos modelos educativos supracitados, são diversas as formas de governo das condutas, que resultam igualmente em técnicas disciplinares de instrução, vigilância, controle e autorregulação específicas. Como postula Ó (2009a), as artes de governo efetuadas nos estabelecimentos de ensino, cujo ritual principal é o exame, não apenas do conhecimento, mas também das condutas, impuseram-se praticamente sem

resistências, desde o projeto de massificação do ensino das populações. Vistas essas questões, não seria descabido dizer que ora reativando, ora refinando as estratégias de governo das condutas existentes, parecem existir poucas dúvidas de que a educação escolarizada vigente continua a marcar decisivamente nossas subjetividades.

Pois bem, esse esboço geral ou, se quisermos, essas definições dos modos de educação digamos *lato sensu*, apresentadas rapidamente nos parágrafos acima, são pormenorizadas – com enfoques, temporalidades e nomenclaturas distintas – por alguns teóricos da educação (POPKEWITZ, 2008; CAMBI, 1999; HAMILTON, 1992; LOPES; MACEDO, 2002, 2011; GOODSON, 1997, 2008a, 2008b; LOPES, 2008, 2013; PARAÍSO, 2004; MOREIRA, 1995; SILVA, 1995, 2000, 2008, 2011; BOTO, 2017; GONDRA, 2018) que se debruçam nas discussões referentes aos discursos e práticas pedagógicas.

Silva (2011), por exemplo, no eminente texto *Documentos de identidade*, decompõe, com fins didáticos, as teorias do currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas, e discorre sobre as suas cronologias, conceitos, estruturas, epistemologias fundantes, sujeitos requeridos e alguns dos autores mais renomados em relação ao desenvolvimento das respectivas teorias. O recorte efetuado pelo autor remonta às primeiras décadas do século XX, ocasião em que a organização do currículo por setores especializados adquire significados aproximados daqueles que lhe atribuímos na atualidade.

Em tal conjuntura, os modelos tradicionais de currículo possuíam como incumbência crucial formar o trabalhador capacitado. As pedagogias tradicionais passariam, então, a ser contestadas por volta do último quartel do século XX pelas teorias críticas do currículo que, notadamente sob a influência dos escritos de fundamentação marxista, efetuam um questionamento radical da escola, considerada como instância capitalista. As relações e os saberes advindos da cultura dominante que essa instituição preconiza, são responsabilizados pela manutenção dos arranjos sociais existentes, na ótica da teorização curricular crítica.

Contraopondo-se às teorias curriculares tradicionais, as perspectivas curriculares críticas contribuíram, grosso modo, para a melhor compreensão da vinculação da educação com a política econômica, bem como os nexos entre cultura e poder. À vista disso, apregoam que constantemente nos interroguemos sobre quais classes sociais são beneficiadas na composição do conhecimento veiculado no currículo. Nesse quadrante, são recorrentes enunciações alusivas à consciência crítica, à emancipação, à liberdade, à razão, à alienação etc.

A despeito do aporte da teorização curricular crítica, Silva (1995) chama a atenção para a incoerência de alguns de seus questionamentos, tendo em vista que, em última

instância, tal perspectiva curricular não impugna os ideais do projeto educacional moderno liberal, mas tão somente à inexecutabilidade de suas promessas emancipatórias e de progresso social. Assim sendo, supostamente bastaria que as deformidades da sociedade capitalista fossem obstadas para que a escola pudesse finalmente concretizar os desígnios arrogados pelas pedagogias críticas. Em outra ocasião e a partir de ponto de vista análogo, Silva (2000) anuncia ironicamente o esfacelamento do sujeito crítico e emancipado reclamado pelas diversas vertentes da pedagogia crítica.

É inicialmente com a Psicanálise e, notadamente, com a teoria pós-estruturalista que a concepção essencialista de sujeito enquanto base e fundamento da ação será categoricamente posta em xeque. Influenciada pelas correntes rotuladas de pós-estruturalistas e pós-modernas, a teorização pós-crítica no campo da educação amplia as análises efetuadas pelas teorias críticas, basicamente restritas à esfera econômica e à classe social. Ganha destaque, então, o entendimento de linguagem como um sistema de significação contingente e dependente das relações de poder, assim como problemáticas relacionadas à sexualidade, gênero, etnia, raça, idade, região, acessibilidade, religião entre outros (SILVA, 2000). Perscrutando os efeitos das pesquisas educacionais abalizadas nas teorias curriculares pós-críticas, que irrompem no Brasil por volta de década de 1990, Paraíso (2004) indica uma diversidade significativa de ferramentas conceituais e analíticas. Inspiradas sobremaneira pelo pensamento foucaultiano, tais investigações têm problematizado, em linhas gerais, os efeitos de verdade e os processos de subjetivação nas inúmeras propostas curriculares que povoam o cenário educacional.

Certamente muito se poderia avançar na exposição sobre a especificidade das políticas de currículo. Não importa aqui desenvolver em pormenores tal questão, o que não significa que não seja interessante nem mesmo significativo, mas seria preciso entrar num domínio de detalhes que se distanciaria do escopo do estudo. Acredita-se, contudo, que nessa sintética narrativa empreendida entrevê-se que o currículo é um artefato cultural contingente e, à vista disso, em constante disputa, em permanente tensão, no qual diferentes grupos lutam a fim de que os significados que veiculam sejam validados, conforme assinalou Silva (2011). Não obstante, dentre todas as variações pelas quais passou o currículo desde seu advento, juntamente com demais dispositivos forjados na Modernidade, Veiga-Neto (2008) faz questão de enfatizar que nenhuma é comparável com as da época atual, em que se multiplicam inovações curriculares.

Ora, as transformações e, em consequência, os acentuados questionamentos das novas propostas curriculares advêm, segundo Veiga-Neto (2008), de uma crise da Modernidade ou, se preferirmos, uma crise da razão. A diversidade de políticas curriculares decorre ainda, entre

outras questões, de uma transição nas estratégias de governo. Assim, a obstinação pela produção de corpos dóceis via disciplinamento cede lugar, pouco a pouco, às técnicas de controle e à constituição de corpos flexíveis, imprescindíveis à volatilidade da sociedade contemporânea. Dessa perspectiva, em uma sociedade como a nossa, a fabricação dos sujeitos se dá em todos os espaços, de modo que a escola certamente já não é a única instância envolvida na produção de subjetividades de modo sistematizado, embora seu papel não possa ser subestimado.

A concepção de multiplicidade de territórios de aprendizagem e, por conseguinte, as subjetividades daí resultantes são, sem dúvida, uma das temáticas de interesse analítico do campo de conhecimento interdisciplinar denominado estudos culturais. Cabe notar, nesse sentido, que artefatos sociais dos mais diversos como o cinema, a televisão, a música, o esporte, a igreja, a internet passam a ser considerados pedagógicos, ou seja, além da educação escolar institucionalizada, “outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2011, p. 139). Além do que, notadamente a partir da introdução dos estudos culturais na teorização educacional curricular, tornar-se-ia viável pensar o currículo escolar não mais somente sob o esteio do conhecimento científico, tendo em conta que os estudos culturais posicionam no mesmo patamar os saberes acadêmicos e aqueles oriundos do cotidiano (não acadêmicos).

A partir daí, em decorrência das recentes transformações nos elementos constitutivos do currículo como, por exemplo, aqueles consoantes à seleção de conteúdos, “[...] abrem-se possibilidades interessantes de estudos para o novo campo de saberes pedagógicos denominado pedagogias culturais” (VEIGA-NETO, 2008, p. 147). Será, pois, particularmente em tal quadro conjuntural que irrompe o currículo cultural no campo da Educação Física – objeto desta investigação – assentado, entre outros campos teóricos, nos pressupostos dos estudos culturais. Ora, mas afinal, por qual razão interessaria perscrutar particularmente tal pedagogia cultural?

Saliente-se aqui que, através de um conjunto de estratégias biopolíticas, tanto as propostas curriculares que visam normatizar e esquadrihar, difundidas no campo da Educação Física de modo mais ordenado ao menos desde as primeiras décadas do século XX, sobretudo através das ginásticas e dos esportes (VILAÇA, 2011; SOARES, 2006; SILVA, 2012), quanto àquelas mais recentes, que despontam por volta da década de 1980, parecem não assegurar ações pedagógicas que respeitem a pluralidade de subjetividades dos sujeitos da educação (NEVES; BONETTO, 2016; BONETTO; NEVES; NEIRA, 2017).

Sendo assim, com o intuito de fazer emergir novas possibilidades, diferentemente daquelas que difundem aproximadamente as mesmas práticas, uma proposta curricular vem sendo experimentada há pouco na educação básica, visando inventariar ações educativas voltadas para a formação de sujeitos a favor das diferenças culturais. Trata-se do currículo cultural da Educação Física, que se materializa de modo mais sistematizado com o lançamento da obra *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*, de Neira e Nunes (2006). Desde então, o currículo em questão conta com uma extensa produção no campo acadêmico e, ao que tudo indica, crescente repercussão na prática pedagógica.

Destarte, dada a crítica contumaz aos impasses normatizantes da instituição escolar desde a sua invenção na Modernidade, e na medida em que esse arranjo discursivo do currículo cultural anuncia escapes dos excessos de governo no campo da Educação Física, indicando como objetivo a constituição de experiências subjetivas não homogêneas que, por sua vez, estaria em conformidade com uma sociedade tida como multicultural (NUNES, 2016; NEIRA, 2016a), justifica-se, pois, o interesse da presente investigação.

Segue-se então o objetivo principal da pesquisa: delinear a partir de quais regimes discursivos vêm constituindo-se, como objeto de saber possível, o currículo cultural da Educação Física, assim como explicitar os contornos de seus *modi operandi* – tomados aqui enquanto formas ou jogos de veridicção¹ – que, através da justaposição entre tecnologias de dominação e técnicas de si, convocam, incitam, conduzem os sujeitos pedagógicos a constituírem-se de modos particulares. Para dizer de outra forma, a finalidade é fazer aparecer, colocar em pauta tanto o conjunto de saberes que dão sustentação à pedagogia em questão, quanto às tecnologias de condução das condutas que aí intervêm. Numa palavra, poder-se-ia indagar: quais são as práticas de objetivação e de subjetivação em funcionamento no currículo cultural da Educação Física?

Assinale-se que, colocar em causa tal problemática, acredita-se, oferece ocasião privilegiada para trazer à baila a percepção do sujeito do currículo cultural da Educação Física em seu duplo aspecto, quer dizer, enquanto objeto de saberes que versam a seu próprio respeito e na condição de sujeito moral que age sobre si mesmo e sobre os outros.

Do ponto de vista de Foucault (1995, 2004a), as práticas de objetivação possibilitam pensar o sujeito como objeto de estudo, como objeto de saber, de determinada relação de conhecimento. Já os processos de subjetivação relacionam-se aos modos como o ser humano se transforma, se percebe e se compreende na qualidade de sujeito. Em ambos os casos,

¹ Ao final de seu percurso teórico, o termo seminal *veridicção* é usado por Foucault (2014a) para designar, em síntese, a manifestação ou produção da verdade, a constituição do discurso tido como verdadeiro.

contudo, é o investimento político sobre o corpo individual e social que possibilita a constituição do indivíduo moderno enquanto objeto e sujeito. É interessante lembrar que, na perspectiva foucaultiana, existe uma ambiguidade entre ser sujeito e ser objeto, os modos de objetivação/subjetivação são mútuos, operam paralelamente, entrecruzam-se, são conceitos complementares. Isso posto, não se pode pensar o sujeito senão como resultante de processos de objetivação/subjetivação que, convém assinalar, por vezes são contraditórios entre si.

Este estudo propõe não uma diretividade prescritiva ou o saneamento de possíveis entraves, mas consiste, antes de tudo, numa possibilidade de pensamento. Não se trata, portanto, de conjecturar sobre como, eventualmente, o currículo cultural da Educação Física deveria ou não ser, mas escrutinar o que ele vem sendo, tentar compreender como ele é tomado como verdade. Ora, na esfera educacional bem como em tantas outras, o engajamento para que as coisas se tornem o que imaginamos que elas deveriam ser possui, seguramente, seu mérito. Todavia, o intuito preponderante aqui é de outra conjuntura. Tentemos, então, especificá-lo.

Antes de avançar, contudo, talvez se faça necessário enunciar neste momento que, além de pesquisador, reconheço a condição – ou, ao menos, a tentativa – de ativista do currículo cultural da Educação Física. Em seu modo peculiar de escrita, Veiga-Neto (2012) pontilha que, embora proveniente do mesmo campo semântico, o ativismo difere da militância; esta última se assemelha à ação militar – uma *actio militaris* – e é regida pela lógica da obediência hierárquica e, correntemente, não consente questionamentos. O ativismo, por sua vez, não comporta dogmatismos arbitrários, alçados à condição de verdade absoluta. Ao contrário, supõe um *êthos* hipercrítico, que constantemente questiona de onde provém o que se toma como verdade em um dado contexto, enfim, trata-se de uma constante vigilância e desconfiança epistemológica, até mesmo – e, quiçá, ainda mais – daquelas teorizações que constituem a base de nosso pensamento e ação pedagógica. Tarefa nada trivial, certamente.

Restar-nos-ia, então, à luz desses apontamentos, valer-mo-nos de uma “atitude crítica” (FOUCAULT, 2010a, 2012) diante da força da verdade curricular em análise, quer dizer, reconhecer suas regularidades, delinear seus limites, colocá-la em xeque, problematizá-la, por mais eloquente que eventualmente esta nos pareça. Outrossim, adotar uma atitude crítica no tocante à análise do currículo cultural da Educação Física não poderia encontrar-se desvinculada, acredita-se, do manejo, da lida com um dado arquivo ou, melhor dizendo, implica certo “gesto procedimental arquivístico” (AQUINO; VAL, 2018). Tendo em conta a descrição mais detalhada no capítulo adiante digamos, por ora, que a noção de crítica – estreitamente associada à problemática do governo (SENELLART, 1995) –, no sentido que

lhe atribui Foucault em seus últimos escritos, será tomada aqui enquanto *leitmotiv* analítico que, por sua vez, demanda um procedimento arquivístico, o qual supõe a composição, a reconfiguração dos modos ou jogos de veridicção de uma narrativa histórica particular.

Dessa feita, na qualidade de *corpus* empírico da investigação, foram selecionados basicamente alguns textos (artigos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses) relativos às orientações didáticas e princípios do currículo cultural da Educação Física, assim como 138 relatos de experiências pedagógicas que se fundamentaram no currículo em voga, que equivale a todas as narrativas de práticas disponíveis no *site*² do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP), produzidos entre os anos de 2006 e 2018. Para lidar com as fontes empíricas indicadas e congruente à “ideia de arquivo” (AQUINO; VAL, 2018), considerou-se, pois, paralelamente, *corpora* de escritos que, embora preliminarmente não consistissem em objetos específicos de análise, constituíram-se em referências pertinentes para a estruturação, para a montagem da pesquisa aqui levada a cabo.

No presente estudo, a fim de alcançar o objetivo elencado, sobretudo por intermédio de um percurso de inspiração foucaultiana, realizou-se uma dupla entrada investigativa – de características teórico-analíticas – nos traços discursivos arquivados.

Tendo em vista que o currículo cultural da Educação Física é inventado e fabricado no interior de práticas discursivas que lhes são contingentes, na primeira parte da analítica empreendida, concernente aos fundamentos epistemológicos da pedagogia em voga, destacou-se, sinteticamente, a emergência de alguns dos regimes discursivos que lhes dão sustentação, a saber: os estudos culturais, o multiculturalismo crítico e a cultura corporal. Observou-se que esses campos discursivos despontam nas últimas décadas na esfera educacional e, há pouco, encontraram lugar e condição para a materialização no âmbito da Educação Física, ocasionando transformações articuladas nos saberes dessa disciplina.

Ademais, conceituando o currículo cultural da Educação Física na qualidade de um dispositivo pedagógico filiado às pedagogias culturais – que responde, *inter alia*, à urgência histórica das questões atinentes às identidades culturais –, delinearam-se algumas de suas condições de aparecimento no campo da Educação Física. Finalizando a primeira etapa e ainda com relação ao conjunto de saberes do currículo cultural da Educação Física, foram colocadas em pauta a formação e a ordem discursiva de seus princípios e procedimentos

² <<http://www.gpef.fe.usp.br>>.

didáticos que, em alguma medida, indicam um campo de coexistências com enunciados característicos da teorização curricular crítica.

Num segundo movimento analítico, particularmente através da investigação dos relatos de experiências pedagógicas alicerçados no currículo cultural da Educação Física, examinaram-se quais formas de governo das condutas são empreendidas por esse dispositivo curricular culturalmente orientado. Partiu-se, então, de uma descrição do aparecimento e da disseminação do registro das práticas no âmbito educacional, assim como a caracterização específica dos registros e relatos de experiências pedagógicas embasados no currículo perscrutado.

Logo em seguida, buscou-se sustentar a ideia de que, ao narrar e refletir sobre a sua própria ação pedagógica – explicitada nos relatos de experiências pedagógicas –, o sujeito docente do currículo cultural da Educação Física está anexado a uma forma aletúrgica, tornando-se governável precisamente em virtude dessa vinculação à verdade. Tal governo pela verdade, por sua vez, implica determinadas tecnologias pedagógicas do eu ou, em outras palavras, um conjunto de procedimentos de constituição subjetiva.

Desse ponto de vista, o exame dos relatos de experiências pedagógicas propiciou inferir, em seu conjunto, a ocorrência de duas tecnologias pedagógicas de si que entrecruzam-se, engendrando subjetividades democráticas e multiculturais. Consoante especificamente à subjetividade democrática, embora esta consubstancie-se numa certa demanda do presente educacional, visualizou-se, através de um recuo histórico, que as condições de sua possibilidade parecem incidir ao menos desde as *Lumières*. No foco último da analítica efetuada ressaltou-se ainda que, para fabricar os sujeitos pedagógicos preconizados, a pedagogia em questão se vale de um enlace entre códigos de comportamento e uma moral direcionada, em alguma medida, à ética.

Capítulo 1. *Instrumentarium* investigativo

1.1 As ferramentas de análise foucaultiana na pesquisa educacional

Embora Foucault raramente tenha falado em teorias ou metodologias ao longo de seus escritos e optado utilizar, por exemplo, expressões como “modo de ver as coisas”, Veiga-Neto (2009, 2011) sustenta a ideia de que é factível pensar em teorizações e métodos foucaultianos se os considerarmos em um sentido amplo; na contramão, portanto, de um sentido cientificista de método como algo universalmente aplicável. Em um olhar de conjunto sobre o projeto foucaultiano, Veiga-Neto (2009) infere que este último se caracteriza como uma *technê* de investigação, um agrupamento metodológico sucessivo e articulado, tendo em consideração que no domínio genealógico as questões arqueológicas não foram suprimidas, daí a recorrência da expressão arqueogenealogia para denominar perspectivas de análise que recorrem tanto às questões do saber quanto do poder.

Se, como diziam Deleuze e Guattari (1992), a tarefa da filosofia é forjar, criar, inventar conceitos, Foucault foi, sem dúvida, um exímio “inventor”; é evidente a multiplicidade de seu pensamento, que serve de esteio para distintas áreas de conhecimento na contemporaneidade, dentre tantas, o campo da educação tem recorrido com certa regularidade à instigante “caixa de ferramentas” por ele forjada.

O filósofo costumava nomear os operadores conceituais e analíticos que inventava de ferramentas, como em uma entrevista concedida a Jacques Rancière (FOUCAULT, 2006a). Tais ferramentas deveriam ser fabricadas sempre com vistas a um desígnio específico, podendo, no entanto, ser utilizadas por outros da maneira que melhor lhes conviesse. Em uma palavra, trata-se de um convite de Foucault a pesquisadores em potencial, de modo que dessem prosseguimento às investigações levadas a cabo pelo próprio filósofo. Sigamos seu raciocínio em outra ocasião a esse respeito:

Qualquer um que tente fazer qualquer coisa – elaborar uma análise, por exemplo, ou formular uma teoria – deve ter uma ideia clara da maneira como ele quer que sua análise ou sua teoria sejam utilizadas; deve saber a que fins ele almeja ver se aplicar a ferramenta que ele fabrica – que ele próprio fabrica –, e de que maneira ele quer que suas ferramentas se unam àquelas fabricadas por outros, no mesmo momento. De modo que considero muito importantes as relações entre a conjuntura presente e o que fazemos no interior de um quadro teórico. É preciso ter essas relações de modo bem claro na mente. Não se podem fabricar ferramentas para não importa o quê; é preciso fabricá-las para um fim preciso, mas saber que serão, talvez, ferramentas para outros fins (FOUCAULT, 2006b, p. 265-266).

Em *Os intelectuais e o poder*, uma conversa entre os filósofos Foucault e Deleuze, que aconteceu em março de 1972, é o autor de *Diferença e repetição* que inicialmente recorre à metáfora da caixa de ferramentas, na direção de enfatizar a funcionalidade da teoria à consecução dos propositivos investigativos de quem a emprega. Ouçamo-lo a esse respeito: “Uma teoria é uma caixa de ferramentas [...]. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou [...]” (FOUCAULT, 1998b, p. 71).

Em um *tour* pela vasta “oficina” de Foucault, Veiga-Neto (2006) nos convida a observar e tatear cuidadosamente o conjunto de ferramentas sob a bancada do filósofo, não para reproduzi-las somente, o que, diga-se de passagem, não é tarefa fácil, mas quem sabe inventarmos, criarmos nossas próprias ferramentas e aplicá-las ao campo minado da educação, marcado por essencialismos e prescritivismos de todas as ordens. Trata-se, portanto, de uma “fidelidade infiel” ou, se assim preferirmos, uma “infidelidade fiel” (VEIGA-NETO, 2006, p. 83), o que não implica incongruência, pois é a oportunidade conforme, aliás, vimos nas linhas acima, de praticarmos aquilo que o próprio filósofo postulava: torcer e retorcer o seu pensamento.

Se, porventura, considerarmos a escola em seu formato atual como herdeira dos pressupostos Iluministas que, no mais das vezes, prioriza a circulação e apropriação de verdades universais, invariavelmente justificadas por meio de uma racionalidade *hard* e, por mais paradoxal que pareça, como instituição que objetiva a autonomia e emancipação via esquadramento sistemático dos corpos e das condutas dos sujeitos da educação, o *instrumentarium* foucaultiano parece, assim, muito promissor para problematizar o campo educacional. É dessa perspectiva que, em *Foucault & a Educação*, obra que apresenta uma série de possíveis contribuições do pensamento foucaultiano para perscrutar a esfera educacional, Veiga-Neto (2011, p. 15) dirá que foi “com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”.

Embora potente para problematizar as questões educacionais atuais e, quiçá, produzir outros modos de educação, acontece que a adoção do pensamento foucaultiano nas pesquisas educacionais – segundo alguns teóricos (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004; PETERS; BESLEY, 2008; RODRIGUES, 2011) alinhados à perspectiva em voga – tem apresentado alguns empecilhos tanto de ordenamento conceitual quanto metodológico. Adentremos a questão.

Em um diálogo perspicaz sobre a pertinência de Foucault nas pesquisas em educação, Veiga-Neto e Fischer (2004) apontam que, durante muito tempo, as análises de inspiração foucaultiana na esfera educacional se detiveram somente na questão do poder, tendo na obra *Vigiar e punir* a referência fundamental.

Ainda segundo esses autores, não é raro a redução do pensamento do filósofo a frases feitas como, “em Foucault tudo é poder” ou, ao contrário, a generalizações abusivas, mas sobretudo errôneas do pensamento foucaultiano. Errôneas não porque demandam uma obediência rígida e grau máximo de exatidão daqueles que enveredam pelo pensamento em questão, o que, aliás, seria impossível e mesmo contraditório, já que o próprio Foucault nos convida a levar adiante seu pensamento, mas, especificamente, por completa ausência de rigor, resultando numa flexibilização do ponto de vista foucaultiano entendido como “vale qualquer coisa” ou “vale tudo” e, convenhamos, isso é bem diferente.

Em direção semelhante, mas referindo-se principalmente a experiências em países de língua inglesa, Peters e Besley (2008) ressaltam que, embora não haja de fato uma leitura “correta” e “verdadeira”, é frequente uma espécie de dilaceramento do pensamento foucaultiano por parte de pesquisadores e teóricos do campo da educação. Trata-se de interpretações e de utilizações do projeto foucaultiano que, na acepção dos autores, são incorretas, distorcidas e se afastam diametralmente da formulação original. “Foucault é como se fosse o ‘Senhor Elástico’, o pensador original *portemanteal*” (PETERS; BESLEY, 2008, p. 14).

Crítica ainda mais severa é efetuada por Rodrigues (2011), ao atestar que as investigações que fazem uso dos escritos de Foucault resultam, entre outros, em dogmatismos, citações extensas e decorativas, apropriações simplificadoras, fragmentação e estratégias de normalização nas aplicações de seu pensamento. É preciso, sem dúvida, considerar as pertinentes indicações mencionadas no tocante às distorções ou à mera citação mecânica do pensamento foucaultiano nas pesquisas em educação. Como diz Veiga-Neto (2011), Foucault não é “pau para toda a obra”.

Não são restritas, entretanto, as escritas investigativas que parecem fazer uso do ferramental foucaultiano levando-o adiante³, conforme requeria o filósofo francês ou,

³ A esse respeito, embora o estudo de Júlio Aquino (2013) tenha enfatizado a difusão e não especificamente a apropriação do pensamento de Foucault na educação brasileira, parece haver certo consenso sobre a importância dos estudos pioneiros de Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva em relação à temática, seguidos de produções não menos relevantes do próprio autor do estudo em questão e de autores e autoras como: Rosa Maria Bueno Fischer, Silvio Gallo, Maria Isabel Bujes, Marlucy Paraíso, Maura Corcini Lopes, Sandra Corazza, Paula Henning, Fabiana Marcello, Pedro Pagni, Sylvio Gadelha, Walter Kohan entre outros que, por descuido ou desconhecimento, não foram aqui mencionados.

novamente parafraseando Veiga-Neto (2011), sendo fiel ao pensamento de Foucault que implica, ao mesmo tempo, certa infidelidade, ou seja, não se trata de segui-lo de modo incondicional, mas utilizá-lo como uma tática.

Nesse sentido, o estudo de Fischer (2003) sugere que é viável, a partir do legado foucaultiano – que nos oferece inúmeras ferramentas teóricas e metodológicas – outros modos de pesquisar em educação. Em tal empreendimento, enfatiza a necessidade de determinadas “atitudes metodológicas” àqueles que se arriscarem a caminhar nas trilhas abertas por Foucault.

Tais atitudes metodológicas, segundo a autora, podem “revolucionar a pesquisa em educação”. Uma delas é levar em conta as lutas discursivas em torno do controle da linguagem, que ultrapassa o caráter simplesmente linguístico, já que é produtora de efeitos de verdade. Outra indicação refere-se a considerar a multiplicidade das práticas discursivas e não discursivas, as quais, sejam institucionais ou não, estão sempre envoltas em complexas relações de poder e a modos específicos e históricos de constituição dos sujeitos. Ademais, importa ter em mente que, independentemente do *corpus* empírico adotado, este seja perscrutado na condição de acontecimento(s) discursivo(s).

Fischer (2003) alerta ainda para a importância de se manter uma atitude de desconfiança em relação aos discursos, sobretudo aqueles tidos como inquestionáveis, unívocos, visto que na perspectiva foucaultiana é necessário compreender e descrever minuciosamente os jogos de verdade em dada formação social, desnaturalizando-os. Em suma, precauções metodológicas largamente enunciadas por Foucault, algumas com maior ou menor ênfase ao longo de seus ditos e escritos.

Comumente, a periodização do pensamento foucaultiano é dividida no tríptico: arqueologia do saber, genealogia do poder e ética ou genealogia da ética. Os primeiros projetos, que compreendem as publicações da década de 1960, como *História da loucura* (1961), *Nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1969) são apresentados por Foucault como uma arqueologia. Embora não haja, de fato, uma unidade nas pesquisas arqueológicas efetuadas ao longo da década de 1960, tendo em vista que cada uma delas apresentou particularidades quanto ao objeto estudado, variações de seus princípios e, ainda, “correções e críticas internas” (FOUCAULT, 2008a, p. 18), em linhas gerais, a arqueologia procurou demonstrar as condições históricas de surgimento das ciências humanas e demais saberes em vias de cientificação que se constituíram no século XIX.

Todavia, dificilmente se pode falar de um único procedimento de pesquisa empreendido por Foucault que não tenha passado por diversas modulações. Têm início, então, na década de 1970, as investigações propriamente genealógicas, nas quais se constata o deslocamento de ênfase das preocupações unicamente com a constituição dos saberes e suas transformações para a problematização do poder em suas amarrações com o saber. Noutras palavras, Foucault sustenta a tese de que aquilo que é convencionalizado como verdade se dá na imbricação mútua entre técnicas de saber e estratégias de poder. É preciso dizer, ainda, que a mobilidade metodológica e as definições provisórias de seus estudos permanecem. Não por acaso, o filósofo dirá na aula de 7 de janeiro de 1976 do curso *Em defesa da sociedade* que, nos últimos anos, “se delinearam pesquisas genealógicas múltiplas” (FOUCAULT, 2005a, p. 13).

O terceiro domínio analítico de Foucault, amiúde denominado de fase ética ou genealogia da ética, ainda pouco discutido nos estudos em educação em relação à acolhida da analítica foucaultiana do poder (PAGNI, 2011; GALLO, 2011; COELEN, 2008), é motivo de alguns questionamentos. Evidenciando as “inconsistências” no que diz respeito às divisões do pensamento foucaultiano, que habitualmente combina os critérios cronológico e metodológico, Veiga-Neto (2011, p. 37) argumenta que “na terceira fase não há um método novo; a ética é um campo de problematizações que se vale um pouco da arqueologia e muito da genealogia, o que leva alguns a falar que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico”.

Tal divisão, é preciso dizer, não supõe o encerramento de uma fase e início de outra, são dimensões metodológicas inter-relacionadas, sucessivamente incorporadas às analíticas levadas a cabo por Foucault. Ora, ao operar por deslocamentos estratégicos, o pensamento foucaultiano não comporta sistematização, embora tampouco se trate de um projeto aleatório.

Feita essa sintética caracterização acerca da *technê* de investigação foucaultiana, é oportuno apontar que, embora ao longo do percurso investigativo aqui levado a cabo recorreu-se, em alguma dimensão, aos operadores conceituais e analíticos caros ao empreendimento arqueológico e genealógico – ou, caso se prefira, a algumas ferramentas da oficina de Foucault –, optou-se por pensar o presente estudo como uma análise de discurso de inspiração foucaultiana. Para tanto, valemo-nos de uma atitude crítica (FOUCAULT, 2012) enquanto *leitmotiv* analítico e, além do mais, de um modo de operação arquivístico com o *corpus* empírico que, por sua vez, implica duas estratégias investigativas complementares: o arquivamento e a arquivização (AQUINO; VAL, 2018). Passemos, então, às explicações.

1.2 Atitude crítica e gesto arquivístico

Em maio de 1978, pouco após encerrar as aulas do curso *Segurança, território, população*, Foucault (2012) proferiu na Sociedade Francesa de Filosofia a conferência *O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)*, publicada adiante, em 1990, no *Bulletin de la Société Française de Philosophie*. Ali, manifesta a pertinência de abordar um tema tão amudado na filosofia, que é a questão sobre o que seria a crítica, e adverte que, diante das incontáveis possibilidades de se fazer uma história da atividade crítica, ocupa-se precisamente daquela concernente a certa suspeição acerca das artes de governar que irrompe nos séculos XV e XVI. Saliente-se que é nesse quadro conjuntural que sucede no Ocidente, notadamente em decorrência de uma crise do pastorado cristão, uma expansão acentuada dos mais variados domínios – pedagógicos, familiares, políticos, econômicos, militares – envolvidos nas artes de governar os homens fora da esfera religiosa, uma espécie de laicização das artes de governar.

Segundo o viés foucaultiano (FOUCAULT, 2012), esse movimento de intensificação da governamentalização, ou seja, de um Estado que cada vez mais ambiciona a sujeição dos indivíduos e da sociedade, não poderia, por sua vez, ser desassociado de um confronto, de certa desconfiança no tocante à própria submissão que é requerida às artes de governar – sejam elas quais forem – o que induziria, portanto, a indagar sobre como não ser governado de tais ou quais modos. Essa questão não significa exiguidade de governo ou desobediência em termos absolutos, mas busca outras formas de condução e, em consequência, de desassujeitamento, de invenção de novas subjetividades ante uma tecnologia de governo. “Lembremo-nos de que Foucault tenta compreender a possibilidade de desassujeitamento dentro dos quadros de racionalização sem afirmar que há uma fonte de resistência que está alojada no sujeito ou em algum outro campo fundacional” (BUTLER, 2013, p. 173).

É desse ângulo que Foucault (2012) sustenta a ideia de que despontaria um modo de pensar, uma forma de crítica que seria específica da civilização moderna, uma crítica enquanto vontade decisória de não ser governado para tal intento, para tal finalidade. Ouçamo-lo.

No lado oposto, e como parte contrária, ou melhor, como parceira e adversária tanto das artes de governar, enquanto forma de desconfiar delas, de as recusar, de as limitar, de lhes encontrar uma justa medida, de as transformar, de procurar escapar a essas artes de governar ou, em qualquer caso, as deslocar, a pretexto de reticência essencial, mas também e por isso mesmo como linha de desenvolvimento das artes de governar, teria havido qualquer coisa a nascer na Europa nesse momento, uma espécie de forma de

cultura geral, tanto moral como política, maneira de pensar, etc., e que eu chamaria simplesmente arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a este preço. E portanto eu proporia, como primeira definição de crítica, esta caracterização geral: arte de não ser de tal modo governado (FOUCAULT, 2012, p. 59).

A essa demarcação um tanto quanto genérica, Foucault (2012) apresenta de forma deveras abreviada uma genealogia da atividade crítica enquanto contraconduta dos processos de governamentalização pelos quais os sujeitos tornam-se assujeitados, e que se desenrola a partir do século XVI mediante três pontos de ancoragem, a saber: uma crítica ligada à Escritura, que indaga basicamente sobre o tipo de verdade presente nos elementos da vida religiosa e na autoridade eclesiástica, aspirando limitá-las ou mesmo modificá-las; uma forma de crítica que questiona os limites do direito de governar, e que intenciona não mais aceitar as leis tidas como injustas, ilegítimas – crítica precipuamente jurídica, portanto; enfim, uma crítica que se destina a não mais reconhecer algo como verdade pelo simples fato de ser enunciado por uma autoridade, exceto se houver razões críveis para tanto.

Nesses termos, depreende-se que a atividade crítica não é autônoma, não existe por sua própria conta, não há exterioridade entre a crítica e a condução das condutas, “ela se exerce sempre em um domínio ou com relação a um domínio – a filosofia, a ciência, o direito, a economia, a política” – específico. Poder-se-ia supor, portanto, tratar-se de uma “crítica possível” (FOUCAULT, 2019, p. 13), uma crítica inerente às contracondutas e pensada em termos de reflexão e conhecimento.

Tal definição de crítica, inseparável do tema do governo das condutas – problemática que passaria a constituir uma das questões fulcrais do “último Foucault” –, guardaria similaridade com a tradição filosófica das Luzes, argumento defendido por Foucault (2012), como se sabe, particularmente a partir da leitura do opúsculo kantiano de 1784 acerca do que é a *Aufklärung*, cuja máxima é definida por Kant (2005, p. 64) como *sapere aude*, isto é, enquanto “coragem de fazer uso de teu próprio entendimento” sem a direção de outrem.

Antes de avançar, há que se observar que o filósofo francês caracteriza as Luzes aqui menos como um período histórico do que na condição de um espaço delimitado por um *êthos*, uma “atitude de modernidade” (FOUCAULT, 2003a, p. 341), um modo de se atuar sobre as questões do presente que não deixa de submeter à crítica ininterrupta tudo aquilo que se diz verdadeiro, destarte, acenando para uma relação outra com o saber. “Há, portanto, em Foucault, um pensamento da crítica. É, com efeito, segundo ele, nessa contestação da evidência que reside a ‘modernidade’ da crítica da qual ele faz de Kant o inventor, e das Luzes, o momento” (FASSIN, 2014, p. 293).

A prática da crítica significa, portanto, empenhar-se em melhor compreender as condições de aceitabilidade, em interpelar os vínculos, a justaposição entre aparatos coercitivos e determinado sistema de saberes para, quiçá, limitá-los, deslocá-los, transformá-los. Nesse sentido, encontra-se na atitude crítica uma ligação intrínseca entre saber, poder e sujeito. Mais precisamente, a atitude crítica é, no interior de uma determinada experiência histórica, “o movimento pelo qual o sujeito se atribui o direito de interrogar a verdade acerca de seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 60-61).

Vemos de imediato que a atitude crítica apregoada por Foucault (2012) corresponde a uma desconfiança acerca das artes de governar e, à vista disso, caracteriza-se como um exercício de indagação permanente da atualidade, propiciando assim levantar questões como: “O que se passa neste momento específico da história em que estamos?”; “O que estamos fazendo com o que somos enquanto pertencentes à atualidade?”.

Faz-se mister ressaltar que, além da conferência de 1978, Foucault faz alusão à crítica enquanto atitude em outras ocasiões. Tome-se como exemplo a autobiografia que, sob o pseudônimo de Maurice Florence, ele escreve no *Dictionnaire des Philosophes*, na qual anuncia que seu empreendimento analítico inscrever-se-ia na tradição crítica inaugurada por Kant, podendo-se bem:

[...] nomear sua obra *História crítica do pensamento* [...]. Se por pensamento se entende o ato que coloca, em suas diversas relações possíveis, um sujeito e um objeto, uma história crítica do pensamento seria uma análise das condições nas quais se formaram ou se modificaram certas relações do sujeito com o objeto, uma vez que estas são constitutivas de um saber possível (FOUCAULT, 2004a, p. 234, itálico do autor).

Numa conversa com Didier Éribon, em 1981, intitulada *É importante pensar?*, Foucault enuncia que a crítica é um procedimento que objetiva distinguir e, em consequência, interrogar os modos de pensamento que fundamentam as práticas e comportamentos cotidianos que tomamos como verdade. Trata-se de pôr em questão a nossa relação com a verdade, problematizando como esta foi instituída e que racionalidades a sustenta. Dessa feita, a crítica consiste em “mostrar que as coisas não são tão evidentes como cremos, fazer de sorte que o que aceitamos como indo de nós não tenha mais de nós. Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples” (FOUCAULT, 2010b, p. 356).

Nas duas primeiras aulas⁴ do curso *O governo de si e dos outros*, de 1983, uma vez mais Foucault (2010a) retoma o artigo kantiano *Was ist Aufklärung?* (O que é o Esclarecimento?). De acordo com o filósofo francês, Kant é um dos primeiros filósofos a problematizar sua própria atualidade e inaugura duas tradições distintas de interrogação crítica entre as quais se decompõem a filosofia moderna: uma racionalista e universalista relativa às condições formais em que um conhecimento é tido como verdadeiro; e outra, pela qual se vincula e se interessa maiormente, que diz respeito à reflexão kantiana acerca do sentido do que acontece na atualidade da qual se faz parte, e que analisa e interroga as condições históricas de possibilidade, o sistema de aceitabilidade de racionalidades singulares do qual fazemos uso e que se configura, com efeito, numa nova maneira de colocar a questão do presente. Em outras palavras, “tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos” (FOUCAULT, 2010a, p. 21).

Foucault (2010a) acresce que o cerne do texto kantiano sobre o processo do Esclarecimento é justamente advogar de modo taxativo pelo desprendimento, por um movimento de saída (*Ausgang*) do homem do estado de menoridade no qual se encontra – uma espécie de *déficit* na relação de autonomia consigo mesmo, cujos exemplos citados por Kant são: quando o livro toma o lugar do meu entendimento, quando o diretor espiritual faz as vezes da minha consciência e quando um médico decide por mim sobre minha dieta – em direção à maioridade, o que implica, como se escreveu acima, uma operação sobre si mesmo através do uso da razão, significa ser capaz de servir-se do próprio entendimento sem se submeter à tutela de nenhuma autoridade externa, e que demanda a atitude e a coragem de fazê-lo. Entretanto, Foucault identifica que Kant não levou o próprio mote da *Aufklärung* às últimas consequências e, então, visa atualizar a questão kantiana.

⁴ Uma parte da primeira aula foi selecionada e publicada sob a forma de artigo intitulado O que são as Luzes?, em 1984. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. É oportuno destacar ainda que, conforme nota da tradução independente (**O que é a crítica?** Michel Foucault. Editora LUG, 2019) da recente publicação francesa da conferência de 1978 (FOUCAULT, M. **Qu'est-ce que la critique?** suivi de *La culture de soi*. Librairie Philosophique J. Vrin, 2015), o acontecimento histórico da *Aufklärung* é retomado por Foucault em diversas outras ocasiões. Conferir, por exemplo: FOUCAULT, M. Para uma moral do desconforto. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010; FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995; FOUCAULT, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005; FOUCAULT, M. A vida: a experiência e a ciência. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008; FOUCAULT, M. A tecnologia política dos indivíduos. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

[...] se a questão kantiana era saber a que limites o conhecimento deve renunciar a transpor, parece-me que, atualmente, a questão crítica deve ser revertida em uma questão positiva: no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do que é singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias. Trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível. Aquilo que, nós o vemos, traz como consequência que a crítica vai se exercer não mais na pesquisa das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos. Nesse sentido, essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica: ela é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método (FOUCAULT, 2003a, p. 347-348).

Ressalte-se que, conquanto seja explícita a vinculação de Foucault ao pensamento kantiano – desde as suas publicações iniciais, com ângulos de abordagem que variam (KRAEMER, 2008; CASTRO, 2014; STIVAL, 2015a) –, em linhas gerais, essa filiação se configura, arremata Deleuze (2005, 2017), num neokantismo *sui generis*. Com efeito, é por valorizar os autores com quem dialoga que Foucault torna-se infiel ao escopo de suas reflexões, recolocando-as. Isso significa que a leitura e a problematização efetuada pelo filósofo francês é, no mais das vezes, dissemelhante das apresentadas por Kant, assim como das leituras mais canônicas empreendidas por comentaristas que se inclinam à filosofia kantiana. Em que pese o fato de que não se aspira aqui erigir uma oposição conceitual acurada entre os dois filósofos em questão, que se nos permita uma palavra a esse respeito.

Foucault não reivindicou, em medida alguma, uma ética fundamentada num imperativo categórico, algo como uma universalidade de valores e normas corporificadas na esfera pública e nas instituições do Estado de direito ou, ainda, uma teoria do sujeito que considera as possibilidades de ação em termos transcendentais, conforme pleiteara Kant. Sendo assim, a implicação kantiana em seu projeto teórico, particularmente nos escritos ulteriores (GROS, 1995, CASTRO, 2016), refere-se, notadamente, à interrogação filosófica inaugurada pelo filósofo de Königsberg acerca do momento presente, isto é, uma atitude histórico-crítica frente às questões que o presente propõe.

Não obstante, estabelecendo um ponto de vista próprio, Foucault reordena o empreendimento kantiano relativamente à *Aufklärung* ao fabricar novas “ferramentas” para lidar com as questões e os desafios de um presente em transformação. O importante para ele a partir da análise do texto kantiano, não é decifrar quem somos, mas identificar como chegamos a ser quem somos. À vista disso, o kantismo de Foucault equivale a um “kantismo para além de Kant” (BRESOLIN; VALEIRÃO, 2015), uma vez que “[...] a referência ao

modelo kantiano não constitui, para Foucault, um retorno a Kant, mas um esforço para desvencilhar a *atitude crítica* dos limites nos quais, desde o próprio Kant, a *questão crítica* a havia encerrado” (SENELLART, 1995, p. 5, itálico do autor).

Nesse mesmo diapasão, Lemke (2017a, p. 86) esclarece que tanto na conferência de 1978 sobre a *Aufklärung* quanto nos escritos subsequentes a esse respeito, Foucault buscou reverter a negatividade em que a noção de crítica comumente se apoiava, isto é, um procedimento crítico ligado a um pensamento de caráter jurídico-discursivo e que objetivava, no fim das contas, “jugar e condenar, negar e rejeitar”. Em direção diametralmente oposta, Foucault propõe tratar a atividade crítica enquanto procedimento positivo, que resulta numa escolha teórico-metodológica particular. Tal inclinação investigativa, grosso modo, implica explicitar a singularidade e a contingência das práticas tomadas como evidência em dado contexto histórico, visando assim melhor compreender a “forma como pensamos e julgamos certos objetos a fim de distanciarmo-nos da sua naturalidade ou autoevidência” (LEMKE, 2017a, p. 92).

Ainda concernente à atitude crítica, compete ressaltar que, no desmesurado léxico foucaultiano, o termo “problematização” (FOUCAULT, 2004b, 2004c, 2017a) aparenta ter significado aproximado daquele reputado à atitude histórico-crítica. Vejamos, pois, de súbito, a perspectiva de alguns de seus interlocutores ulteriores a esse respeito. “A ‘problematização’ consiste, então, em um método de interrogação do presente a partir de uma atitude crítica que considera que a experiência dos homens é construída historicamente” (CHEVALLIER⁵, 2013 *apud* GROS, 2015, p. 296).

No mesmo passo e partidário da problematização enquanto possibilidade para a realização de pesquisas no âmbito educacional, Marshall (2008) explica que problematizar consiste em refletir sobre um dado objeto de pensamento como um problema, de modo a tomá-lo não como uma verdade absoluta ou, o que é o mesmo, não partir dos universais, mas considerar de início sua contingência, questionar suas condições concretas de existência, suas regras de ação, colocar em questão os modos pelos quais se aceita o poder – livre, portanto, de interpretações de antemão.

Lemke (2017a) semelhantemente faz questão de frisar que a atividade da crítica é marcada por um gesto de problematização. Esse termo utilizado por Foucault comportaria, segundo o sociólogo alemão, dois sentidos: um que visa descrever a emergência e as

⁵ CHEVALLIER, P. Que veut dire faire une histoire des problématisations? In: BOQUET, D.; DUFAL, B.; LABEY, P. (Dir.). **Une histoire au présent. Les historiens et Michel Foucault**. Paris: CNRS, 2013. p. 121-135.

condições de possibilidade de dado objeto de análise; e outro, concernente à própria atividade do pesquisador ao problematizar experiências singulares. “Aqui, a problematização não é mais objeto, mas objetivo da investigação crítica” (p. 93).

Ainda que não haja uma única definição em seus escritos, poder-se-ia argumentar que o conceito de problematização, que aparece de modo bastante pontual ao longo dos escritos de Foucault, relaciona-se a uma atitude investigativa norteadora de toda a sua produção, de acordo com o próprio: “A noção que unifica os estudos que realizei desde a *História da loucura* é a da problematização” (FOUCAULT, 2004b, p. 242). Tal atitude, em linhas gerais, não se refere à busca de uma suposta resolução ou em apontar eventuais defeitos, mas em guardar certa “distância crítica, de ‘desprender-se’” (REVEL, 2005, p. 71) dos problemas para, então, interrogá-los.

Voltemos, pois, a questão atinente à atitude crítica. Em estudo no qual examina a crítica da razão governamental moderna efetuada por Foucault, Senellart (1995) descreve que, na ótica foucaultiana, a crítica, depois de Kant, seria como que uma espécie de contrapoder contínuo que teria por finalidade obstar os excessos de poder da racionalidade política moderna – que resulta numa vigorosa governamentalização do Estado. Tal governamentalização, como se sabe, começa a se substancializar no século XVI seguindo a lógica das diferentes técnicas do poder pastoral e, ainda, de uma razão do Estado que estabelece princípios racionais e formas de cálculo específicas para um novo modo de atuação estatal, visando seu fortalecimento. A partir do século XVIII, essas duas tendências articulam-se a um Estado de polícia, isto é, um Estado que, para expandir seu poder passa a ocupar-se, de modo circunstanciado, com a felicidade de seus súditos, daí o termo Estado de bem-estar (*Wohlfahrtsstaat*).

O filósofo prossegue seu texto explicitando que a noção de crítica, conforme proposta por Foucault, ocasionalmente traz à baila algumas questões. Uma delas indaga, no mais das vezes, se a crítica “seria a forma apaziguada da luta quando a revolução deixa de ser desejável?” (SENELLART, 1995, p. 3). Outro questionamento diz respeito ao prisma pelo qual a crítica poderia ser exercida, uma vez que, segundo o viés foucaultiano, não há exterioridade em relação ao poder. Questiona-se, ainda, quais vínculos a concepção de crítica guardaria com o pensamento kantiano quando Foucault analisa o liberalismo enquanto reflexão crítica da razão governamental. A princípio, adverte, esses questionamentos podem parecer distintos, contudo, mantêm conexões uns com os outros e “organizam-se em torno da busca de uma atitude que associa, num mesmo movimento, resistência ao poder, a constituição de si e o diagnóstico do presente” (SENELLART, 1995, p. 3).

No que toca às objeções supramencionadas, Senellart aponta que a crítica procede de uma espécie de crise da governamentalização da sociedade, contudo, “escapa à imputação de reformismo, sem cair por isto no impasse da negação radical” (SENELLART, 1995, p. 3). O reformismo tem por função certa estabilização de um sistema de poder ao desfecho de um processo de mudanças. De modo oposto e através de uma investida permanente, o procedimento crítico tem por finalidade a desestabilização ininterrupta dos mecanismos de poder. Não se trata, é preciso dizer, de rechaçar a eventual possibilidade de reforma, de transformação, mas esta, na ótica de Foucault, deve ser resultante de uma alteração real – e sempre provisória – em dada relação de forças.

Assinale-se, todavia, que a atitude crítica se insere no cerne da racionalidade governamental moderna ao mesmo tempo em que a interpela. Com efeito, isso constitui uma clivagem com o pensamento metafísico, com a busca de um transcendental, uma vez que a crítica enquanto atitude não se situa na exterioridade, mas opera a partir do próprio interior da racionalidade na qual se dispõe e, à vista disso, não pode intencionar rompê-la ou rejeitá-la inteiramente. Em tal maneira de agir, busca-se então atuar nas zonas limítrofes de dada racionalidade, “em seus pontos de tensão ou de fragilidade” (SENELLART, 1995, p. 6), com vistas a aventar outros modos de pensá-la.

A concepção de atitude crítica como uma espécie de contraponto ao espraiamento das artes de governar, conforme Senellart (1995), nos ajuda a melhor compreender como opera a analítica crítica de Foucault sobre o liberalismo, assim como a sua proximidade com a *Aufklärung* kantiana. De acordo com a analítica histórico-crítica foucaultiana, o liberalismo irrompe precisamente nessa conjuntura de inquirição aos excessos de governamentalização da sociedade moderna, sobretudo a partir da seguinte questão: como governar, contudo, se se governa sempre demais? Ainda que o liberalismo se inscreva em tal esquadro, Foucault explana que, assim como o Estado de direito se evidenciou conciliável com alguns regimes totalitários, igualmente a economia liberal produziu políticas antiliberais.

Isso não é tudo. O imperativo da liberdade preconizado pelo liberalismo compreende uma relação efetivamente problemática, uma vez que ela demanda, forçosamente, coerção, regulação, prescrição etc. Poder-se-ia dizer que a liberdade é fabricada por meio de numerosas e minuciosas intervenções governamentais (SENELLART, 1995). Trata-se, no fim das contas, de governar as formas de autogoverno, de estruturar e moldar o campo de ação possível dos sujeitos.

Com a agudeza e profundidade que lhe é peculiar, Veiga-Neto (2011) também se propõe a dar visibilidade à crítica foucaultiana, designando-a de “hipercrítica”. O autor

assinala que Foucault, como Kant, busca as condições de saber, porém, a crítica foucaultiana não é tomada, como propunha o filósofo alemão, como caminho pelo qual através da racionalidade alcançaríamos uma suposta maioria humana, visto que a hipercrítica se refere a um *êthos*, a uma atitude de permanente questionamento, que “está sempre pronta para a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2011, p. 24). Outrossim, a hipercrítica não recorre a qualquer entidade subjetiva *a priori*, que indicaria as condições de totalidade das experiências possíveis; longe disso, o *a priori* foucaultiano é histórico, desse modo, se detém na analítica do mundo “concreto”, das experiências efetivas, buscando apresentar e problematizar as suas regularidades e descontinuidades.

Do que acabamos de expor, pode-se dizer, sem grandes pormenores, que a atitude crítica, nos termos de Foucault (2003a, 2012, 2010a, 2004a) e de alguns de seus comentadores (SENELLART, 1995; KRAEMER, 2008; LEMKE, 2017a, GROSS, 1995; VEIGA-NETO, 2011), refere-se a uma atitude investigativa que, em vez de buscar a objetividade e neutralidade de seus objetos, intenta explicitar e problematizar as condições de possibilidade pelas quais a verdade e o sujeito são constituídos. Numa palavra, trata-se de uma ferramenta de análise da atualidade, uma analítica crítica a respeito das formas históricas que conformam o nosso presente.

Se a crítica foucaultiana demanda um procedimento de suspeição ininterrupta no que se refere àquilo que na atualidade é tido como universal, imprescindível, verdadeiro, aspirando justamente sublinhar sua arbitrariedade, sua contingência, sua fabricação, caber-nos-ia perguntar: quais práticas sociais, senão as pedagógicas, propiciariam *lôcus* tão privilegiado para a efetuação de tal *modus operandi*?

É, portanto, na esteira de tal empreendimento crítico que se pretende levar a cabo *uma* analítica crítica do currículo cultural da Educação Física, o que implica especificar algumas condições de aparecimento histórico das verdades que organizam essa pedagogia do presente, além de problematizar acerca dos possíveis efeitos que tais verdades, através de tecnologias pedagógicas de governo específicas, exercem na subjetividade dos sujeitos pedagógicos a ela anexados.

Por essa via investigativa crítica, entende-se que a compilação e a organização do *corpus* de análise demanda considerar e operar com a noção de arquivo, no sentido que lhe atribui Foucault e alguns de seus interlocutores.

Comumente, o arquivo é compreendido como um local de armazenamento, classificação e preservação de documentos, um repositório de coisas ditas e feitas abalizado

como uma representação direta e presumidamente imparcial dos fatos do passado. Logo, o acesso a um dado arquivo implicaria, no mais das vezes, tão somente reafirmar leituras já consagradas e tradicionalmente estabelecidas. Contrariamente a essa noção tradicional de arquivo, cuja finalidade seria unicamente técnica e que possibilitaria acessarmos o passado de forma supostamente autêntica e definitiva, alguns autores (FOUCAULT, 2008a; FARGE, 2009; ARTIÈRES, 1998, 2011, 2014; DIDI-HUBERMAN, 2012; AQUINO; VAL, 2018; SALOMON, 2011, 2019) sinalizam uma dimensão-outra do arquivo, isto é, advogam a viabilidade de novas estratégias para explorarmos o arquivo, através de uma composição multidirecional. Guardadas as devidas peculiaridades de cada estudo, é claro, cumprir-nos-ia dizer, em termos latos, que o arquivo é entendido enquanto vestígio discursivo de um dado contexto e que demanda releitura, exploração, desconstrução, recontextualização, criação.

Sabe-se, contudo, que quando se mobiliza a palavra arquivo, é possível que venham à tona interpretações ambíguas, além das supracitadas. Não seria do maior interesse detalhar aqui tal questão. Em todo caso, ainda que com Derrida (2001) possamos recuar à Grécia Antiga para visualizar o aparecimento histórico da palavra “arquivo”, contendo em si a noção de *arquê* que, por seu turno, significa, indistintamente, origem e comando, efetiva-se em nossa atualidade, em alguma dimensão, certa ideia de arquivo como um material sujeito a “transformações, releituras e sobrevivências” (DUARTE, 2018), rompendo assim com a habitual ordem do arquivo. Outrossim, desponta ainda, conforme argumenta Artières (2011), novos usos sociais do arquivo.

Na contemporaneidade, os arquivos deixaram de ser objeto de interesse exclusivo de historiadores e arquivistas, pois há uma gama cada vez maior de pesquisadores, dos mais distintos campos de conhecimento, lidando com a prática arquivística. Além disso, em determinadas circunstâncias, as políticas de descentralização das finanças públicas, os investimentos em equipamentos culturais, bem como a “valorização do indivíduo anônimo como figura da história” (ARTIÈRES, 2011, p. 103), têm propiciado a compilação e o reconhecimento de arquivos antes menosprezados, como aqueles relativos aos arquivos pessoais, às histórias de si (cartões postais, papéis administrativos, cartas, cadernos escolares etc.). A esse respeito, Artières faz menção, entre outros, ao documentário *No Pasaran*, de 2003, dirigido por Henri-François Imbert, que se vale nomeadamente de um conjunto de fotografias que representam refugiados republicanos, em 1936, na fronteira franco-espanhola.

Acrescente-se que, se anteriormente era necessário ir a um centro de arquivos e debruçar-se sobre maços de papéis, manuseando-os “com toda delicadeza por medo de que um anódino princípio de deterioração se torne definitivo” (FARGE, 2009, p. 9), atualmente a

digitalização e a disponibilização *on-line* facilita e impulsiona notavelmente o acesso de pesquisadores aos mais diversos tipos de “arquivos digitais, um objeto que não mais acumula poeira, que as bactérias não atacam e, sobretudo, que não são afetados pela consulta” (ARTIÈRES, 2011, p. 107). Com efeito, essa nova configuração tem possibilitado, por vezes, a ampliação, o acréscimo de novos elementos a um dado arquivo existente.

Nesse bojo de expansão e migração dos acervos arquivísticos para o universo virtual, o arquivo que diretamente interessa ao estudo, já o dissemos, é aquele relativo ao conjunto de enunciados concernentes ao currículo cultural da Educação Física, expresso em artigos, livros, dissertações, teses e, maiormente, nos relatos de experiências pedagógicas culturalmente orientadas – disponíveis para consulta *on-line* no *site* do GPEF-FEUSP. Tais materiais são aqui entendidos como *locus* de circulação e validação da pedagogia em questão, imprimindo materialidade ao arquivo em análise.

Em *A arqueologia do saber*, trabalho que pode ser considerado metodológico, Foucault (2008a) desenvolve uma quantidade enorme de expressões e conceitos, dentre eles, o de arquivo. O filósofo compreende o conceito de arquivo de modo muito particular e explana que, a partir deste último, gravitam outros conceitos operatórios como, por exemplo, enunciado, formação discursiva, função enunciativa, descontinuidade, acontecimento discursivo, práticas discursivas. Segundo a perspectiva foucaultiana, existe uma relação muito particular, um vínculo do arquivo (conjunto de enunciados) com o enunciado (molecular) – considerados conceitos nucleares – fundando assim uma circularidade e reciprocidade entre os dois conceitos. Não por acaso, essas duas noções ocupam todo um capítulo d’*A arqueologia do saber*.

O enunciado é a unidade elementar do discurso e pode estar presente numa série de signos ou eventualmente em um único signo, desde que se considere sua característica substancial, qual seja, a função enunciativa. Esta última, por sua vez, permitirá descrever as condições de existência e produção do enunciado, as regras que o controlam e o seu espaço de correlações com outros enunciados. O arquivo rege o sistema de enunciabilidade e define tanto a irrupção quanto a modificação do enunciado. Ao ver de Foucault (2008a, p. 147), o arquivo é o registro de objetos de conhecimento, é a “[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”.

A título de exemplificação, é admissível dizer que nossa sociedade possui um arquivo sobre o que é a *Educação*. Esse arquivo forma e transforma aquilo que podemos enunciar acerca da escola, do currículo, do ensino, da aprendizagem, da aula, do docente, do aluno, da didática, da avaliação etc.

Nas palavras de Revel (2005, p. 18-19), os trabalhos de pesquisa de Foucault sob o viés arqueológico objetivaram, grosso modo, retomar num arquivo de determinada época, os “traços discursivos susceptíveis de permitir a reconstituição de um conjunto de regras que, num dado momento, define ao mesmo tempo os limites e as formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação”. Todavia, a autora não deixará de assinalar certa mudança de estatuto no domínio genealógico dos escritos de Foucault, uma vez que a problemática da subjetividade passa a ser incorporada cada vez mais. Desse ponto de vista, o arquivo “funciona mais como traço de existência do que como produção discursiva” (REVEL, 2005, p. 19).

Diagnóstico análogo, mas não inteiramente equivalente no que concerne a certo deslocamento ou, se se quiser, a um novo tipo de interesse na lida arquivística de Foucault, é ofertado, mais recentemente, por Salomon. Analisando particularmente o que esteve em jogo no gesto arquivístico empreendido pelo filósofo francês ao editar e publicar materiais concernentes ao mundo dos anônimos e desclassificados sociais – como as memórias do parricida normando *Pierre Rivière* (1973), os extratos do livro de um desconhecido libertino inglês, intitulado *My secret life* (1977), o dossiê da hermafrodita *Herculine Barbin* (1978) e, por fim, uma compilação de documentos judiciais, denominado *Le désordre des familles* (1982), coescrito com Arlette Farge –, o autor elucida que se tratava de delinear nesses textos o acontecimento que denota o momento em que anônimos passam a falar de si mesmos e, então, inscrevem-se na história, isto é, no arquivo. Destarte, a “arquivologia foucaultiana não é uma fenomenologia dos *rastros*, mas uma análise do que *os* torna possíveis, isto é, uma análise dos tipos de estratégias de poder que tornam possível o arquivo como saber” (SALOMON, 2019, p. 240, *italico do autor*).

É digno de nota que, em termos foucaultianos, o arquivo rompe com o postulado de formas lineares e cronológicas e supõe detectar a formação e a transformação dos enunciados a partir de uma diversidade de textos, de uma massa documentária. Dessa feita, “a analítica dos arquivos constitui, na aurora do pensamento foucaultiano, um novo modo de interrogar a história sobre suas marcas presentes, não mais buscando a permanência, mas sim suas dispersões, limiares e descontinuidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 171). Sublinhe-se, porém, que o arquivo não deve ser tratado como uma totalidade, não é praticável acessá-lo na íntegra, tampouco pode ser considerado como a soma de todos os textos de uma época, de uma cultura ou de uma sociedade. É um suporte material em que é viável pensar as práticas discursivas e examinar suas regras, suas condições de existência e seu funcionamento. “Um mesmo arquivo

possibilita, portanto, várias configurações, a depender dos problemas e das grades de leitura do pesquisador que o toma” (AQUINO; VAL, 2018, p. 47).

Assim, o arquivo aqui disposto neste estudo é tão somente *uma* possibilidade de leitura, extração, criação e reconstituição da parte de seu arquivista. Sempre haverá, portanto, uma inacabável lida arquivística em um dado arquivo. Com efeito, cumpre assinalar, ademais, o caráter lacunar do arquivo, como observa Didi-Huberman.

Cada vez que tentamos construir uma interpretação histórica – ou uma ‘arqueologia’ no sentido de Michel Foucault –, devemos ter cuidado de não identificar o arquivo do qual dispomos, por muito proliferante que seja, com os feitos e gestos de um mundo do qual não nos entrega mais que alguns vestígios. O próprio do arquivo é a lacuna, sua natureza lacunar. Mas, frequentemente, as lacunas são resultado de censuras deliberadas ou inconscientes, de destruições, de agressões, de autos de fé. O arquivo é cinza, não só pelo tempo que passa, como pelas cinzas de tudo aquilo que o rodeava e que ardeu (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 210-211).

Mas isso não é tudo. Como argumentou Foucault (2008), todo enunciado é definido por uma rede de relações associativas com outros enunciados que o antecedem, o reatualizam ou, ainda, que coexistem simultaneamente. Escrito de outro modo: todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, todo dito é um “já dito” alhures, responsável pela ativação ou esquecimento de determinadas representações arquivadas na memória discursiva. Na esteira de tal perspectiva e para dar conta dos propósitos da pesquisa, além do *corpus* supramencionado – que constituiu o ponto de partida arquivístico –, evocou-se, paralelamente, *corpora* de textos suplementares, isto é, fez-se necessário recorrer a fontes múltiplas e heterogêneas no decorrer da investigação e que, a princípio, não haviam sido consideradas no arquivo inicial como, por exemplo, aquelas que contribuíram para a compreensão da irrupção, da regularidade discursiva e da descontinuidade de alguns fundamentos epistemológicos do currículo cultural da Educação Física, assim como das práticas de registro e do discurso democrático na esfera educacional. De modo perspicaz, tal procedimento é designado por Aquino e Val (2018) de arquivamento que, convém advertir, em nada coincide a uma exegese interpretativa documental.

O *arquivamento* é oportunizado por uma nítida inquietação acerca de um tema-problema investigativo, propulsora de uma imersão vertical na densidade e na dispersão de diferentes fontes correlatas (desde aquelas molares até as tópicas, laterais, adventícias etc.) com as quais o pesquisador se defronta em sua lida [...] (AQUINO; VAL, 2018, p. 48, itálico dos autores).

É, portanto, no confronto com o arquivo e para dar conta da problemática delimitada, que o tema-problema se espraia, se expande, ou seja, poderá percorrer caminhos que, no mais das vezes, distanciam-no da temática investigativa elencada de início. Engendrar um arquivo é “arriscar-se a pôr, uns junto a outros, traços de coisas sobreviventes [...]. Esse risco tem por nome *imaginação e montagem*” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 211-212, itálico do autor). Ver-se-á então, segundo Farge (2009, p. 66), que “um arquivo inesperado, fora do campo que se estipulou, vem chacoalhar a monotonia da coleção”. Sob esse ponto de vista, o arquivamento assemelha-se, pois, à montagem de um quebra-cabeça, “com vistas à proposição de um mapa dos discursos que foram possíveis em uma dada época e em um local específico” (AQUINO; VAL, 2018, p. 49).

Trafegando pela via aberta pelas filosofias da diferença, Campos, Olegário e Corazza (2018), por sua vez, concebem o arquivo como suporte gerativo de novos conhecimentos na esfera educacional. Noutras palavras, pleiteiam a reinvenção empírica dos saberes contidos em um arquivo “original” enquanto possibilidade de proliferação de novos significados, de múltiplas conexões imaginativas no campo da educação. Tratar-se-ia, assim, de uma vontade de potência, de um pensamento aberto a ações inventivo-tradutórias, de ações experimentais efetuadas pelo educador-tradutor sobre saberes que constituem um determinado arquivo didático. À vista disso, esses saberes “não mais se pré-configuram como simples transmissão na esfera do já dado, do já conhecido, incidindo sobre eles o olhar da suspeita que os faz divergir à medida que novos problemas sobre eles são postulados” (CAMPOS; OLEGÁRIO; CORAZZA, 2018, p. 695). Nesse mesmo diapasão acerca da potência tradutória e transcriadora do arquivo educacional e, com um estilo de escrita que lhe é habitual, Corazza (2019, p. 7) argumenta que “quando um professor nasce, não é em um berço que ele é depositado, mas em um arquivo”.

Mas voltemos, uma vez mais, ao estudo Aquino e Val (2018). Além do “arquivamento”, explicam os autores que a lida arquivística reclamaria um segundo procedimento, trata-se da “arquivização”. Na esteira de Didi-Huberman e tomando como exemplo os escritos ulteriores de Foucault, em que o pensador opera de modo deveras peculiar com o arquivo greco-romano, defendem que o trato arquivístico das fontes exigiria simultaneamente estratégias de imaginação e (re)montagem. Tais procedimentos teriam por finalidade evidenciar as lutas, os enfrentamentos e mesmo as incongruências pelas quais toda história é arquitetada.

A operação de *arquivização* assemelha-se analogicamente à composição de um *thriller* policial, na medida em que as evidências não estão ocultas, embora não sejam imediatamente aparentes às lentes daqueles que as observam. Ao contrário, a própria saturação da visibilidade de um conjunto de enunciados correntes é o que nos impediria de vislumbrar os jogos de veridicção/subjetivação em torno de determinados nexos cognitivos enraizados no presente (AQUINO; VAL, 2018, p. 50, *itálico dos autores*).

Tomando tais considerações no tocante ao arquivamento e à arquivização (AQUINO; VAL, 2018), para operar a pesquisa valemo-nos de uma justaposição, de uma (re)montagem dos textos arquivísticos estipulados. Isso equivale a dizer que os fragmentos do arquivo do currículo cultural da Educação Física foram entremeados com alguns traços discursivos circunscritos ao tema-problema e que compõem o incomensurável arquivo da esfera educacional. Por intermédio de tal lida arquivística – que fez uso, sobretudo, de algumas ferramentas da oficina de Foucault – recriou-se, inventou-se “um objeto novo, constituiu-se uma nova forma de saber, escreveu-se um novo ‘arquivo’” (FARGE, 2009, p. 64). Vejamos então, a reboque das definições aqui evocadas, o desdobramento dessa confecção.

Capítulo 2. A invenção do currículo cultural da Educação Física

2.1 Fragmentos das condições de emergência do multiculturalismo e dos estudos culturais

A reboque do pensamento foucaultiano, pode-se entender que o currículo cultural da Educação Física é engendrado no interior de práticas discursivas que lhes são contingentes. Sendo assim, como se escreveu, nessa primeira parte da analítica empreendida, o objetivo é apresentar alguns vestígios das condições de aparecimento histórico dos campos epistemológicos do currículo cultural da Educação Física, assim como caracterizar a ordem discursiva de seus princípios e orientações didáticas.

O conjunto de saberes que constitui a pedagogia em análise, sob a denominação de currículo cultural da Educação Física, certamente não é algo natural, visto que esses saberes dispõem de uma história que, diga-se de passagem, é bem recente. À vista disso, o intuito desta seção, em específico, é descrever alguns aspectos da emergência histórica de dois campos discursivos que a alicerçam, a saber: o multiculturalismo crítico e os estudos culturais. É oportuno dizer que a noção de emergência (*Entstehung*), sob a égide do pensamento foucaultiano, é concebida como “a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria”. (FOUCAULT, 2003, p. 269).

A perspectiva curricular cultural da Educação Física vem recentemente sendo experienciada na educação básica, e visa proporcionar aos sujeitos da educação um amplo conhecimento e compreensão do repertório cultural corporal, através da leitura e produção da diversidade de práticas corporais (NEIRA, 2016a). Para tanto, se inspira em diversos campos discursivos, como o multiculturalismo crítico, os estudos culturais, os estudos pós-coloniais, a teoria *queer*, o pós-modernismo, os estudos de gênero, a filosofia da diferença entre outros.

Poder-se-ia dizer que cada campo de conhecimento tracejado acima, amplamente apropriados nos estudos sobre currículo na atualidade, possui questões e problemáticas próprias e, portanto, não se constitui num conjunto de doutrinas comuns, de modo que, por vezes, até mesmo se opõem; sem embargo, não é raro o uso do termo *teorias pós-críticas* para nomear essas formas teóricas discursivas, conforme explica Lopes (2013). Guardadas as devidas especificidades e afastando-se de qualquer concepção de homogeneidade, quando transpostos para a esfera educacional, é possível visualizar em tais entrecruzamentos epistemológicos, em alguma medida, pontos de apego em comum, que pressupõem ações

educativas que destinam-se à formação de identidades múltiplas e, em decorrência, sujeitos a favor das diferenças.

Esses campos teóricos emergem no Brasil em meados da década de 1990, sobretudo com as traduções dos estudos foucaultianos, dos estudos culturais de vertente pós-estruturalista e dos estudos pós-estruturalistas e pós-colonialistas. O aparecimento da teorização pós-crítica implicou embates e demarcação de posições, expondo uma incredulidade e uma desconfiança frente às metanarrativas universalizantes e conceitos como emancipação, razão e progresso. Nas palavras de Lopes (2013), esses referenciais pós-críticos supramencionados foram tão prontamente apropriados pelos pesquisadores a ponto de se tornarem hegemônicos nas investigações contemporâneas do Grupo de Trabalho (GT) Currículo, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Contudo, em relação às dissertações e teses, a autora identifica à época maior referência ao pensamento crítico, mas não deixa de enfatizar que o mesmo é cada vez mais interpelado por reflexões pós-críticas ocasionando, eventualmente, híbridos teóricos.

Uma das hipóteses apresentadas por Lopes (2013) para a afetação e opção pelas teorias de registro pós-fundacional e pós-estrutural no âmbito educacional é decorrente de certo desencanto com as promessas da teorização crítica e seus ideais de cidadão emancipado e autônomo via acesso ao conhecimento. A desestabilização de um suposto “eu” coerente e das certezas em relação a um projeto de sociedade almejado, associada às intensas mudanças socioculturais, provocaram outros contornos no embate sobre o que se entende por conhecimento, admitido a partir de então como resultante de lutas pela significação. Nesse contexto eclodem, entre tantas outras, propostas multiculturais e suas demandas políticas de reconhecimento das identidades culturais fundamentadas em etnia, gênero, sexualidade, raça, idade, região, acessibilidade, religião, classe social etc.

Se é bem verdade que o currículo cultural da Educação Física se vale de diversos campos discursivos procedentes da teorização pós-crítica, a julgar pelo que se depreende das citações e, sobretudo, da dimensão que ocupam em diversas produções (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2009b, 2011; NUNES; NEIRA, 2016b; BONETTO; NEIRA, 2017; CARVALHO; NEIRA, 2016), pode-se dizer que é o multiculturalismo crítico e os estudos culturais que o circunscrevem de modo mais agudo, motivo pelo qual serão delineados nesse tópico. Vamos a eles.

Com o fito de apresentar a configuração das sociedades multiculturais, Hall (2003) dá a entender que, mesmo anteriormente à expansão europeia – a partir do século XV –, é possível sustentar a ideia de que as sociedades se caracterizavam como culturalmente mistas,

devido aos sucessivos fluxos migratórios. Seria, contudo, impraticável definir um ponto de origem, principalmente se considerarmos, a título de exemplo, que as invasões e os processos de dominação exercidos pelos impérios da Antiguidade já demarcariam, em alguma medida, sociedades multiétnicas.

Sublinhe-se, porém, que o interesse central de Hall (2003) é com a conformação e as condições de emergência das sociedades multiculturais contemporâneas, isto é, do período pós-Segunda Guerra Mundial. Entre os aspectos que a intensificam, destacam-se as acentuadas lutas pela descolonização e independência nacional, o fim da Guerra Fria e, não menos importante, a globalização econômica, cultural e tecnológica e suas tendências homogeneizantes. O sociólogo jamaicano adverte que existem tipos diversos de sociedades multiculturais, que possuem como característica em comum o fato de serem culturalmente heterogêneas. Recorrendo em particular ao caso britânico, desconstrói por meio de exemplos históricos precisos, os discursos relativos à suposta homogeneidade da identidade nacional “britânica”.

Hall (2003) prossegue seu texto sublinhando o elevado percentual de imigrantes que compõem a sociedade britânica contemporânea e, ainda, realça toda a sorte de exclusões e preconceitos pelos quais passam essas “comunidades” diaspóricas, o que indica a relevância e a urgência de se pensar a questão multicultural. Mas isso não é tudo. Devido à convergência entre os termos multicultural e multiculturalismo, ele considera útil distingui-los. O primeiro termo é qualitativo ou, se preferirmos, epistemológico, e se relaciona a traços e peculiaridades dos diferentes grupos sociais que coabitam determinada sociedade. O multiculturalismo, por sua vez, é um termo substantivo, e se refere às políticas de governo, que intentam gerenciar as demandas suscitadas pelas diferentes identidades culturais, fundamentadas na etnia, raça, sexo, religião ou a outras dinâmicas sociais.

Em um capítulo que compõe uma coletânea acerca das implicações do multiculturalismo no atual cenário educacional, Candau (2008) especifica que o *locus* de produção do multiculturalismo emerge inicialmente das lutas dos grupos sociais excluídos para terem as especificidades de suas formas culturais legitimadas – na qual se destacam as reivindicações dos movimentos sociais relativos às identidades negras – e, posteriormente, adentra ao âmbito acadêmico e das políticas públicas. Sendo assim, alega que as questões relacionadas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incorporadas no país em cursos de formação inicial e continuada de professores.

No que tange ao sentido atribuído ao termo multiculturalismo nos arranjos educacionais, Candau (2008) chama a atenção para a sua polissemia, resultando em conceitos

como: multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador e revolucionário. Sem pretender nuançar de modo pormenorizado as diferenças e eventuais aproximações de cada uma das terminologias, cita dois aspectos que considera centrais nas questões concernentes ao multiculturalismo. Uma delas é descritiva, e se interessa em compreender a configuração e as características de cada sociedade, seu contexto histórico, político, os grupos étnicos que a coabitam etc. Outra perspectiva – da qual se filia – é propositiva, e possui como intento primordial a intervenção, a atuação na dinâmica social com vistas a sua transformação, através da implementação de ações afirmativas, de políticas multiculturais.

Especificamente em relação às políticas curriculares brasileiras, Candau (2008) aponta que o discurso multicultural emana como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em uma vertente assimilacionista, ou seja, uma perspectiva meramente descritiva das configurações da sociedade multicultural, atuando como uma política compensatória e que intenta enquadrar todos à cultura hegemônica, negando ou silenciando a diferença. É, pois, afastando-se das abordagens consideradas assimilacionistas e essencialistas, que ela propõe uma educação que tenha como princípios norteadores aqueles advindos da perspectiva multicultural intercultural ou crítica, uma vez que esta seria “[...] mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 22).

Ainda no que concerne ao contexto brasileiro, algumas pistas sobre a emergência das políticas multiculturais podem ser encontradas no estudo genealógico de Kern (2012), principalmente sobre as relações entre a questão racial e as políticas públicas educacionais. Através de um recuo histórico, o autor objetiva apresentar inicialmente alguns deslocamentos nos discursos acerca da noção de raça. Para discorrer a esse respeito, destaca que ao menos desde as últimas décadas do século XIX até por volta da primeira metade do século XX, manteve-se fundamentalmente um entendimento biológico da noção de raça, isto é, a projeção dos discursos eugênicos e suas teorias de branqueamento, associado a estratégias biopolíticas, encontraram legitimação enquanto verdade em políticas oficiais no Brasil.

Com efeito, no transcorrer da segunda metade do século XX, esse pensamento eugênico, objeto de investimento político do Estado, que propunha “um tipo de gestão biopolítica da mestiçagem de corte racista, onde a noção de raça, em sua ênfase biológica, era o elemento determinante em última instância” (KERN, 2012, p. 117), seria fortemente questionado e, como corolário, observa-se certo deslocamento na compreensão da questão racial, que passa então a ser considerada sob o viés político.

Nesse cenário, as obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Junior são representativas desse novo modo de pensar, considerando-se que, em tais produções, de modo geral, a problemática da miscigenação não adere aos dogmas do determinismo biológico-racial. A título de exemplificação, o sociólogo e escritor pernambucano Gilberto Freyre – na esteira do antropólogo norte-americano Franz Boas, que havia sido seu orientador – opera uma mudança significativa ao colocar no cerne de sua análise a questão da miscigenação no campo da cultura, atestando assim que a raça não seria fator determinante no que tange aos atributos intelectuais e morais dos indivíduos. Destarte, na contramão das propostas de melhoramento racial defendida pelo discurso eugênico, o processo de mestiçagem é abalizado pelo autor de *Casa Grande & Senzala* (1933) como uma vantagem, como um elemento integrador da sociedade. Ver-se-á, portanto, que nessa nova gestão biopolítica da mestiçagem, se investe “na valorização do caráter plástico da miscigenação e do hibridismo cultural” (KERN, 2012, p. 117).

Ademais, há que se considerar que, sobretudo após a trágica e execrável experiência nazista, que levou o racismo às últimas consequências, o discurso eugênico cai em descrédito e começa a ganhar força a ideia de democracia racial no contexto nacional. Não por acaso, diz Kern (2012), o Brasil é anunciado como modelo da convivência harmônica entre as raças no Congresso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorrido em 1949. Vale acentuar que a circulação de discursos a respeito da existência de uma democracia racial naquela conjunção obteve consenso a ponto de ser defendido até mesmo por algumas organizações do movimento social negro.

Entretanto, argumenta o autor que a elaboração de investigações sistemáticas sobre as relações raciais, como as levadas a cabo por Florestan Fernandes desde o início da década de 1950, sinalizou a fragilidade dos discursos acerca da existência da democracia racial brasileira, classificada pelo sociólogo paulista tão somente como um “mito social”. Doravante, esse olhar crítico que coloca em xeque a ideia de democracia racial praticamente se esvai no período da ditadura civil-militar, mas volta à cena, uma vez mais, no processo de “reabertura política” – contexto de emergência das políticas afirmativas de caráter multicultural.

Para Kern (2012), o processo de institucionalização das políticas afirmativas em nosso país configura, do ponto de vista dos discursos estatais, uma descontinuidade no que diz respeito à ideia de suposta democracia racial. Tal mudança de postura estatal se dá, principalmente, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. Partindo de orientações teórico-metodológicas um pouco distintas da operada por esse

autor, Moehlecke (2009) e Malomalo (2017) também são enfáticos em mencionar a vigente Constituição Federal como um marco importante para o reconhecimento político das singularidades culturais de determinados grupos e, em seguimento, à implementação de políticas alinhadas ao multiculturalismo. Levando em consideração esse pano de fundo, compete apontar a aproximação dos movimentos sociais negros junto ao Estado na formulação da nova Carta Magna do país. Aliás, não é desprovido de interesse salientar que, mesmo antes de sua promulgação, já havia tramitado no Congresso Nacional, em 1983, o projeto de Lei 1.332, considerado inconstitucional. Esse projeto em questão, de autoria do parlamentar Abdias do Nascimento, tido como importante liderança do movimento negro, previa a adoção de uma série de políticas afirmativas para a população negra.

Durante a década de 1990, como se sabe, algumas demandas de grupos sociais considerados historicamente discriminados obtiveram maior grau de institucionalização. Evidentemente, é preciso, neste momento, não considerar como resolvidas – longe disso – todas essas reivindicações que, apesar de substanciais, não serão aqui discutidas em detalhes por se distanciarem do escopo da investigação. Apenas a título de ilustração, seria preciso lembrar, conforme assegura Malomalo (2017), que a instauração e a validação de políticas multiculturais no Brasil resultam de intensas lutas travadas em meio a relações de poder, haja vista que não são poucos os setores e grupos opositores das políticas de cotas e/ou ações afirmativas.

Ainda que desde a década de 1990 a politização da noção de raça e das relações raciais tenha sido decisiva para o processo de irrupção das ações afirmativas, é sobretudo após a III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001 – na qual o Governo Federal brasileiro reconheceu as desigualdades raciais no país e assumiu o compromisso de revertê-las através da adoção de ações afirmativas para a população negra –, “que esse tipo específico de política pública se tornou o principal instrumento da política governamental para as relações raciais” (KERN, 2012, p. 135).

Perscrutando detidamente alguns documentos oficiais do Governo Federal brasileiro, particularmente os que fundamentam a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, desenvolvida desde 2003, assim como discursos dos movimentos sociais negros, produzidos durante as décadas de 1980 e 1990 e, ainda, alguns artigos e impressos jornalísticos concernentes à institucionalização das atuais políticas afirmativas no Brasil, Kern (2012) sustenta a ideia de que toda essa discursividade consiste numa forma contemporânea de

governo biopolítico das relações raciais atreladas aos pressupostos da inclusão, na qual o campo educacional tem papel fundamental.

De acordo com esse mesmo autor, a institucionalização das políticas afirmativas teve repercussões diretas na esfera educacional, o que equivale a dizer que se estabeleceu o campo educacional como alvo prioritário de enunciação e efetivação dos ideais contidos nas ações afirmativas, posto que, através das políticas públicas educacionais, a racionalidade estatal tem acesso à população de modo abrangente. A especificidade dessas políticas afirmativas é que elas operam junto à população a partir da noção de raça em sua dimensão política, aspirando reparar as implicações sócio-históricas da discriminação sofrida por determinados grupos étnico-raciais, bem como reduzir as suas desigualdades socioeconômicas e educacionais. Importa observar, contudo, que a desconstrução da metáfora da democracia racial pela racionalidade estatal e, por conseguinte, a politização das relações raciais ocorridas, como vimos, há pouco, se dá na mesma conjuntura e está estreitamente relacionada à irrupção do imperativo contemporâneo da inclusão – esta, por sua vez, condicionada em grande medida pela racionalidade neoliberal, considerando-se que, sob esse viés, as políticas inclusivas poderão, em tese, incorporar os grupos sociais desfavorecidos à lógica competitiva do mercado.

Pois bem, a circulação dos discursos multiculturais na sociedade mais ampla e, particularmente, na esfera educacional, parece ter propiciado as condições de possibilidade para sua recente aparição no campo da Educação Física, em específico, no currículo cultural da Educação Física. A esse respeito, assinale-se que, já nas publicações iniciais atinentes ao currículo cultural da Educação Física, a filiação ao multiculturalismo crítico se encontra bem marcada.

Na *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*, Neira e Nunes (2006, p. 84) asseveram que, dada a heterogeneidade de formas culturais que caracteriza as sociedades contemporâneas, onde diferentes grupos culturais tentam conviver, faz-se imperioso “uma configuração educativa que contemple essa sociedade multicultural”. Em vista disso, nas linhas adiante dessa mesma obra, apresentam orientações didáticas para o que denominam de perspectiva multicultural da Educação Física. Num artigo publicado quase na mesma época, Neira (2008) apresentou os resultados de uma pesquisa-ação numa escola pública da cidade de Osasco (SP), na qual procurou desenvolver um currículo multicultural da Educação Física. Confrontando os dados da investigação com a teorização curricular e cultural, o autor indica a ampliação da cultura corporal dos estudantes. Mais recentemente, sob a mesma égide do multiculturalismo crítico, Bonetto e Neira (2017) advertem que qualquer enunciação

discriminatória e que posicione os representantes de alguma brincadeira, esporte, ginástica, luta ou dança em uma condição subjugada, seja por conta de etnia, classe social, idade, religião, gênero entre outros, requer problematização no currículo cultural da Educação Física.

Além do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física se apoia, já o dissemos, no campo de teorização e investigação intitulado estudos culturais. Semelhantemente à inscrição ao multiculturalismo crítico, a aproximação dessa pedagogia cultural aos pressupostos dos estudos culturais é sinalizada logo na publicação que a sistematiza de início (NEIRA; NUNES, 2006). Seguem-se daí produções que enfatizam de modo mais específico esse vínculo, entre elas destacam-se a obra organizada por Neira e Nunes (2009b), denominada *Praticando estudos culturais na Educação Física* e o artigo *Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física* (2011), de mesma autoria. Passemos então à apresentação de algumas passagens das condições de aparecimento histórico dos estudos culturais.

No tocante às primeiras manifestações relacionadas aos estudos culturais, estas parecem se dar no final da década de 1950, particularmente na Inglaterra. Em um cenário de certa “crise” de identidade nacional, em decorrência de ao menos duas condições históricas existentes no panorama político do pós-Segunda Guerra, a saber, “o impacto da organização capitalista das formas culturais no campo das relações socioculturais e o colapso do império britânico” (ECOSTEGUY, 2010, p. 30-31), o campo de estudos em questão se organiza como prática intelectual institucionalizada no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), fundado em 1964, por Richard Hoggart. Vinculado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, o CCCS constitui-se num centro de pesquisa de pós-graduação dessa mesma instituição.

De acordo com Cunha (2014), Richard Hoggart estabeleceu o programa da CCCS mediante a demarcação de três grandes áreas de investigação: a área “histórica e filosófica”, concernente ao estudo das ideias e suas transformações ao longo do tempo; a área da “sociologia da literatura e artes”, que se interessa pela significação social e artística de produtos culturais e a influência dos meios de comunicação; e, por fim, a área “crítico-avaliativa” que, nos domínios da sociologia e da psicologia social, examina os significados atribuídos às atitudes sociais e às qualidades estéticas e culturais da arte e culturas populares.

Uma das produções que “inauguram” os estudos culturais britânicos é o livro *Cultura e sociedade*, de Raymond Williams (2011), lançado em 1958. Na investigação empreendida, ele descreve a historicização da palavra cultura – apontada como uma das mais complicadas

da língua inglesa – a partir do século XVIII, destacando a não neutralidade do termo, uma vez que seu significado sofre transformações em acordo com o contexto sócio-histórico. Mais especificamente, a pluralidade de significados deve-se à reação a um encadeamento de modificações decorrentes da emergência da sociedade industrial inglesa, ocasionando mudanças fundamentais nas condições da “vida em comum”. Para sinalizar tais transformações, o pensador galês examina discursos de alguns poetas, analistas políticos e críticos literários ingleses que, apesar de suas diferenças, constituem em seu conjunto uma crítica em relação à sociedade no contexto da época.

Outra publicação introdutória desse campo de estudos, que toma a cultura como categoria primária e constitutiva de análise, é *The Uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart, que, num tom nostálgico, indica inicialmente a complexidade e o caráter multifacetário da vida cultural da classe operária inglesa do pós-Segunda Guerra a partir de sua própria experiência pessoal. Nas linhas adiante desse mesmo texto, ele empreende uma dilatada crítica no que se refere à “americanização” de diversas formas e produções culturais e, ainda, à indústria do entretenimento, orientada exclusivamente para fins comerciais – ambas seriam então apontadas como responsáveis pelo declínio dos valores culturais “próprios” da classe trabalhadora, tornando-a, em alguma dimensão, passiva e despolitizada. Apesar de tais efeitos nos modos de vida, considerados perniciosos, o acadêmico britânico sinaliza possibilidades de resistência, uma vez que os domínios mais amplos da vida cotidiana da classe trabalhadora permaneceram praticamente inalterados (ECOSTEGUY, 2010; CUNHA, 2014).

Além das publicações supramencionadas, destaca-se ainda nesse quadro de emergência dos estudos culturais, a obra de Edward Palmer Thompson intitulada *A formação da classe operária inglesa*, de 1963. Filiado à tradição marxista, mas buscando afastar-se das análises que, em última instância, compreendiam a noção de cultura como economicamente determinada pela base material, o historiador inglês defenderia a ideia de história social enquanto luta entre cultura e economia (CUNHA, 2014). É, pois, desse prisma que, de modo *sui generis*, buscou reconstituir uma parte da história social britânica, isto é, a partir da história “dos de baixo” (ECOSTEGUY, 2010, p. 28).

Poder-se-ia dizer que, apesar de não serem unívocos em suas perspectivas de análise, os textos seminais de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, tidos como expoentes do surgimento dos estudos culturais, caracterizam uma ruptura com certa tradição britânica nos estudos literários e, em alguma medida, até mesmo em relação ao marxismo ortodoxo. Há de se ressaltar, nesse quadrante, a convergência de alguns temas de

interesse dos estudos culturais com os da recém-surgida *Nova Esquerda* britânica em 1960 que, entre outros tópicos, aspirava renovar o pensamento socialista, sobretudo em virtude da desilusão com dois eventos marcantes – repressão à Revolução Húngara pelas tropas soviéticas e invasão britânica e francesa ao Canal de Suez – os quais, num curto espaço de tempo entre um em outro, explicitaram a violência dos dois sistemas políticos predominantes à época: o stalinismo e o imperialismo ocidental (HALL, 2014). É no bojo desses acontecimentos que surge a *New Left Review*, da qual Edward Palmer Thompsom é um dos fundadores e Stuart Hall o primeiro editor – periódico onde são publicados diversos artigos dos pesquisadores vinculados ao CCCS.

A partir de então, sob a égide dos estudos culturais, cultura não é mais vista como o que de melhor se tenha pensado e produzido, e até mesmo aquela que sempre possuiu uma posição de destaque, é vista apenas como uma produção social.

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36, itálico dos autores).

Contudo, Hall (2003), visto como um dos representantes mais destacados dos estudos culturais no mundo anglo-saxônico, não deixará de assinalar que esse campo discursivo não possui uma origem bem definida, ao contrário, compreende uma diversidade de trajetórias e mesmo antes da contribuição dos autores supracitados, noções preambulares dos estudos culturais já se encontravam presentes em outras obras.

Em relação aos legados teóricos, além dos escritos “neomarxistas”, que denotam os pressupostos epistemológicos inaugurais dos estudos culturais, Hall (2003, p. 211) também salienta as contribuições do feminismo, englobando as questões de gênero e sexualidade, o estudo das questões raciais, assim como do pós-estruturalismo e a importância conferida à linguagem, a qual provocou um deslocamento considerável no trajeto dos estudos culturais ao analisar a cultura através da “expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado”, além do “reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados”.

Numa coletânea sobre estudos culturais⁶ publicada originalmente em 1992, Grossberg et al. (2011) explicitam a expansão e a popularidade destes em diversos países e, em particular, nos Estados Unidos, de modo que muitas instituições acadêmicas naquele momento desenvolveram pesquisas que recorriam aos muitos campos teóricos e metodológicos advindos dos estudos culturais. Esses mesmos teóricos ressaltam que, dado o seu caráter interdisciplinar, transdisciplinar e, por vezes, até mesmo antidisciplinar – daí as dificuldades em defini-lo –, os estudos culturais enquanto campo de conhecimento se vale, pois, de uma “alquimia” de pressupostos teóricos e sua metodologia pode ser mais bem descrita como uma “bricolagem”, tendo em conta que recorre a uma variedade de métodos de pesquisa. Não menos diversificados são seus domínios de interesse analítico: gênero, sexualidade, mídias, raça, etnia, ciências, pedagogia, identidade nacional, cultura popular, literatura, estética entre tantos outros. Não obstante toda essa pluralidade, esse campo de conhecimento possui um fio condutor, partilha de um compromisso em comum, qual seja, perscrutar as práticas culturais do ponto de vista das relações de poder.

Conquanto mantenha a perspectiva de ampliação dos territórios disciplinares, as reflexões desse campo de estudos arroladas inicialmente na Grã-Bretanha adquirem uma configuração própria na América Latina, sobretudo por meio dos estudos de Jesús Martín-Barbero e Nestor García Canclini, nos quais observa-se uma acentuada inclinação a questões concernentes à mudança social. Sendo assim, no contexto latino-americano, os estudos culturais foram se constituindo atrelados às problemáticas acerca do processo de redemocratização da sociedade e das acentuadas transfigurações na vida social a partir da década de 1970, tais como as lutas sociais contra a repressão de governos ditatoriais, os procedimentos de democratização da comunicação e a influência da política econômica internacional (ESCOSTEGUY, 2010).

No preâmbulo da obra denominada *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, que reúne 26 artigos publicados por Stuart Hall entre 1973 e 2000, Restrepo et al. (2010) sinalizam a pertinência dos escritos de Hall nos estudos culturais latino-americanos. Destacam, em específico, cinco perspectivas de trabalho teórico do sociólogo jamaicano que vêm influenciando diretamente o desenvolvimento desse campo de estudos na América Latina. Adentremos a questão.

A primeira perspectiva dispõe-se, de modo geral, a problematizar as implicações do pós-colonialismo nas formações identitárias. A segunda refere-se à importância da inter-

⁶ GROSSBERG, L. et al. (Org.). **Cultural Studies**. New York: Routledge, 1992.

relação das categorias de raça e de etnicidade para as análises do social, uma vez que, no contexto latino-americano, a discussão acerca da luta de classes historicamente acabou relegando a um segundo plano e praticamente desconsiderando as lutas específicas dos grupos indígenas e afrodescendentes, por exemplo. Com efeito, isso não significa um abandono da problemática marxista, trata-se, todavia, de reordená-la, isto é, sem cair num reducionismo econômico, considerar que as condições materiais são uma via importante de explicação da vida social, mas não a única. Segundo os autores, Hall também busca se afastar, há que se destacar, dos reducionismos característicos de algumas vertentes textualistas ou culturalistas que vão considerar que “tudo é discurso”; eis o escopo da terceira perspectiva. Outra perspectiva, ao considerar a diversidade de comunidades culturais presentes num Estado-Nação, intenciona colocar em pauta as ambivalências e fissuras da própria concepção de nação, visto que esta é produzida simbolicamente, através de pressupostos homogeneizantes. Finalmente, uma última perspectiva – presente desde os escritos inaugurais dos estudos culturais britânicos, sublinhe-se – visa, pois, posicionar o trabalho intelectual como forma de intervenção no mundo, como um compromisso em assumir as possibilidades de transformação social, mais especificamente, como prática política contra as mais diversas formas de dominação presentes na sociedade.

Importa destacar, contudo, que há algumas discordâncias sobre a influência dos estudos culturais britânicos no desenvolvimento dos estudos culturais latino-americanos. Na aceção de Costa, Silveira e Sommer (2003), intelectuais frequentemente associados à propagação dos estudos culturais na América Latina, como Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero e Beatriz Sarlo, além de não se reconhecerem como rigorosamente filiados a esse campo de estudos, asseveram inclusive que suas preocupações analíticas são anteriores ao que se vem entendendo por estudos culturais. Nesse sentido, tratar-se-ia, no fim das contas, de uma renomeação das análises culturais que já vinham elaborando. O excerto de uma entrevista de Martín-Barbero a esse respeito é ilustrativa.

Não comecei a falar de cultura porque me chegaram coisas de fora. Foi lendo Martí, Arguedas que eu a descobri, e com ela os processos de comunicação que se tinha de compreender. [...] Nós havíamos feito estudos culturais muito antes de que essa etiqueta aparecesse (MARTÍN-BARBERO⁷, 1996 *apud* COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.45).

⁷ MARTÍN-BARBERO, J. “Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes que esta etiqueta apareciera”: una entrevista con Jesús Martín-Barbero. *Dissens*, Colômbia, n. 3, p. 47-53, 1996.

Em oposição ao argumento de Martín-Barbero supramencionado e por intermédio da combinação entre duas vias metodológicas: a programática e a etnográfica, Escosteguy (2018), por sua vez, argumenta em artigo recente que as premissas das produções intelectuais desse autor espanhol-colombiano, além de suas declarações em distintas ocasiões, estariam notadamente relacionadas às mesmas preocupações dos estudos culturais vinculados à Escola de Birmingham, de modo que haveria muito mais afinidades do que divergências. Malgrado as discordâncias sobre as origens e as direções da expansão dos estudos culturais, sabe-se que esses foram incorporados aos mais variados campos disciplinares, entre eles, o da educação.

No tocante à conexão entre os estudos culturais e o campo da educação, Costa, Silveira e Sommer (2003) apresentam numerosos exemplos de conferências e pesquisas realizadas nas últimas duas décadas em diversos países e que se valem dos pressupostos dos estudos culturais para problematizar a escola e as práticas pedagógicas. No plano internacional, mencionam a IV Conferência Internacional *Crossroads in Cultural Studies*, realizada em Tampere, Finlândia, em julho de 2002, na qual o tópico *Cultural Studies and/in/as Education* (Estudos Culturais e/em/como Educação) inaugura um espaço significativo para as questões referentes ao campo educativo. Desde então, esse espaço permanece e se amplia nas conferências subsequentes, que ocorrem a cada dois anos. Particularmente no Brasil, esses autores citam que as contribuições mais relevantes do que denominam “estudos culturais em educação”, são as investigações relativas ao espraiamento das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros escolares, ao funcionamento dos procedimentos de disciplinamento na escola e, ainda, aos efeitos do processo de escolarização na constituição das identidades.

No que concerne ao delineamento das aproximações dos estudos culturais com o cenário educacional brasileiro, que data de meados da década de 1990, a investigação de Costa, Wortmann e Bonin (2016) coloca em pauta, de modo pormenorizado, as contribuições desse campo de estudos interdisciplinar particularmente para as discussões sobre currículo. Nessa direção, o Seminário intitulado *O currículo nos limiares do contemporâneo*, realizado em 1996, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é visto como um dos marcos iniciais significativos de tal conexão. Algumas exposições do seminário em questão, cabe destacar, foram publicadas num livro com o mesmo título, e se trata de uma das primeiras publicações de estudiosos brasileiros que abordam as questões curriculares do ponto de vista dos estudos culturais. Segue-se daí uma diversidade de dossiês em periódicos, assim como coletâneas que, maiormente sob a inspiração dos estudos culturais de vertente pós-estruturalista, problematizam o currículo a

partir de três direções principais, a saber: estudos que expandem a noção de currículo, designando-o de “currículo cultural”; estudos que perscrutam as políticas educacionais e as ações governamentais voltadas à educação; e, por fim, estudos que indagam os currículos a partir do operador conceitual identidade e diferença.

Ainda no tocante aos estudos culturais em educação, a pesquisa de Wortmann, Costa e Silveira (2015) examina a emergência e as principais tendências dos estudos produzidos a partir da interação entre os campos da educação e dos estudos culturais no período de 1996 a 2014. Um acontecimento decisivo nessa direção ocorre com a criação da linha de pesquisas *Estudos Culturais em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1996. Outro acontecimento igualmente representativo, arrematam as autoras, é a publicação da obra organizada por Tomaz Tadeu da Silva – *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*, em que constam traduções de textos de autores e autoras como Lawrence Grossberg, Cary Nelson e Paula Treichler, Angela McRobbie, Douglas Kellner, Henry Giroux entre outros de linhas de pensamento afins. Nesse contexto de emergência, aparecem ainda traduções de textos de intelectuais ligados tanto à Escola de Birmingham quanto aos estudos culturais norte-americanos, além de algumas dissertações e teses de pesquisadores brasileiros, que vieram à tona principalmente sob a forma de livros e artigos.

Nos dias atuais, essa articulação dos estudos culturais com a educação, conforme Wortmann, Costa e Silveira (2015), encontra-se mais consolidada na esfera acadêmica, resultando na organização de seminários nacionais e internacionais, grupos de pesquisas, assim como num aumento substancial de publicações a respeito desse campo de estudos que, de modo geral, tem se voltado a perscrutar o contexto escolar a partir de conceitos como representação, gênero, poder, identidade, diferença, entre outros. Além disso, nota-se a institucionalização de linhas de pesquisas sobre a temática em algumas universidades públicas e particulares, entre elas os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Luterana do Brasil, que resultam em centenas de produções (dissertações e teses), com investigações sobre os mais variados artefatos escolares e de processos educativos fora do âmbito escolar sob a ótica dos estudos culturais. Poder-se-ia acrescentar a esse quadro o Mestrado⁸ em Estudos Culturais, instituído no ano de 2010 pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São

⁸ <<http://www5.each.usp.br/mestrado-academico-em-estudos-culturais/>>. Acesso em: 10/07/2017.

Paulo, com linhas de pesquisa em cultura e ciência; cultura, política e identidades; crítica da cultura e cultura, saúde e educação.

As descrições até então arroladas mostram-nos que a circulação e proveniência dos discursos pós-críticos, em particular dos estudos culturais e do multiculturalismo na esfera educacional e em políticas de governo propiciaram as condições históricas de emergência desses campos discursivos no âmbito da Educação Física, mais especificamente, a partir da propagação do currículo cultural da Educação Física, que problematiza a perspectiva da diferença cultural notadamente com o apoio dos campos teóricos aqui elencados.

2.2 Cultura corporal como acontecimento discursivo

Além da sustentação teórica proveniente dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico e, tendo em conta que o currículo cultural da Educação Física elege como objeto de estudo a cultura corporal, é perceptível a relevância desse conceito na perspectiva curricular cultural em análise.

O estudo de Gramorelli (2014) indica que a irrupção da expressão cultura corporal nos anos finais da década de 1980 é proveniente dos escritos que se alinham ao que se convencionou denominar de teorias curriculares críticas da Educação Física. O conceito se materializa inicialmente no ensaio de Valter Bracht, designado *Educação Física: a busca da autonomia pedagógica* (1989) e no documento curricular pernambucano, intitulado *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública* (1989). Logo após as primeiras produções que fazem menção à cultura corporal, o termo se insere na área da Educação Física de modo mais estruturado a partir da obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, organizada por um coletivo de autores em 1992.

Em um contexto de intensas mudanças sócio-políticas e de crise⁹ de identidade epistemológica do componente, a *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES et al., 1992), recém-formulada à época, estabelece a cultura corporal – carregada de significados produzidos historicamente num dado contexto – enquanto objeto de estudo da Educação Física e, além disso, tece incisivos questionamentos ao ensino convencional do componente, baseado em um viés biologicista e num modelo de esportivização que propõe

⁹ Desde a proposição de que a Educação Física deveria entrar em crise, na obra intitulada *Educação Física cuida do corpo... e "mente"*, de Medina (1983), diversos outros escritos têm tratado dessa temática, sinalizando, em linhas gerais, que as produções que irrompem a partir da década de 1980 e as críticas por elas efetuadas acarretaram em uma crise de identidade do campo curricular. Ver, por exemplo, Bracht (1999a, 1999b); Fensterseifer (2001); Vargas e Moreira (2012).

fundamentalmente a execução de técnicas corporais. De imediato, o teor crítico do texto mostra-se evidente. Na esteira do materialismo histórico-dialético, a perspectiva curricular intitulada por seus idealizadores de “crítico-superadora”, preconiza que no decorrer do projeto pedagógico se considere os processos históricos e, ainda, a contextualização das expressões corporais estudadas, entendidas como linguagem. Atentemos a uma passagem sobre essa questão:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 1992, p. 38).

O estudo de Souza Júnior et al. (2011), que possui como escopo central explicitar como os seis autores que elaboraram a proposta curricular supracitada compreendem o conceito de cultura corporal, infere que tal significação, ainda que com certo avizinhamento, se dá de modos distintos. Além desse diagnóstico, o texto indica que a expressão cultura corporal emerge em meados da década de 1980, num contexto de intercâmbio acadêmico entre estudiosos brasileiros e alemães, principalmente a partir das críticas ao esporte de alto nível efetuadas pelo teórico alemão radicado no Brasil Jurgen Dieckert, que na obra *Elementos e Princípios da Educação Física. Uma Antologia* (1985), alvitra, em oposição ao esporte de rendimento, um “Esporte para Todos” e que valorize a “cultura corporal própria do povo brasileiro” (SOUZA JÚNIOR et al., 2011, p. 395).

Conquanto haja alguns questionamentos ao horizonte teórico que fundamenta a *Metodologia do ensino da Educação Física*, mormente por conta de seu caráter político-ideológico vinculado à tradição do marxismo e, ainda, ao conceito de cultura corporal¹⁰ que norteia a produção curricular, Souza Júnior et al. (2011) entendem que a publicação em questão se trata, com efeito, de um “clássico da área”, dessa forma, advogam que não se deve

¹⁰ Na obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, Kunz (1994, p. 19) profere críticas ao conceito de cultura corporal, considerado “dualista” e “tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal”. Pensamento similar em relação à tautologia do conceito é efetuado por Bracht (2005). Contudo, uma das autoras que contribuíram para a formulação da teoria curricular que emprega a terminologia em questão – cuja produção acadêmica se alinha notadamente aos escritos de orientação marxista –, em conjunto com outra pesquisadora da área da Educação Física, buscaram refutar o questionamento de Kunz, a partir da ideia de que a cultura corporal exprime a ação do homem enquanto expressão da cultura imaterial. Ver mais em: Taffarel e Morschbacher (2013).

desconsiderar sua repercussão e disseminação, tendo em conta que, mesmo após quase duas décadas de seu lançamento, ainda é referência bibliográfica tanto em concursos públicos quanto em produções acadêmicas, documentos curriculares e em atividades de formação inicial e continuada da área.

Além da perspectiva curricular crítico-superadora, que aborda a cultura corporal sob o viés do materialismo histórico-dialético, o que equivale a considerar que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (SOARES et al., 1992, p. 62), Gramorelli e Neira (2016, p. 92) advertem para as contribuições concernentes à cultura corporal advindas dos estudos de Daolio (1995), que se fundamenta na antropologia de Clifford Geertz. Na aceção dos autores, “o olhar antropológico foi decisivo para que as práticas corporais fossem compreendidas como textos produzidos pela linguagem corporal [...]”.

Mais recentemente, as noções de discurso, identidade e cultura provenientes dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico passam a influenciar a concepção de cultura corporal vigente nas obras que abordam o currículo cultural da Educação Física. “Vistas sob esse prisma, as práticas corporais adquirem status de textos culturais cujos significados são fruto do embate entre grupos e setores da sociedade” (GRAMORELLI; NEIRA, 2016, p. 99).

Retornando ao estudo de Gramorelli (2014), há que se destacar que, além de delinear a emergência da noção de cultura corporal, em um segundo momento investigativo, através da análise de propostas curriculares de Educação Física de dezenove Estados da Federação, a pesquisadora notou a presença do termo cultural corporal na maioria dos documentos oficiais, o que expressaria, pois, “uma *vontade de verdade* acerca do que deve ser a Educação Física escolar” (p. 135, *itálico* da autora). Não obstante a associação quase que direta entre Educação Física e cultura corporal, que poderia sinalizar, a princípio, uma transformação ou renovação da prática pedagógica, ao examinar mais de perto os significados atribuídos à cultura corporal nos impressos curriculares, essa mesma autora identifica a existência de uma polissemia discursiva que, por vezes, se afasta diametralmente do horizonte teórico em que desponta o conceito.

Dessa maneira, na maior parte dos casos, prevaleceu o entendimento de que a simples presença dos esportes, brincadeiras, ginásticas, danças e lutas nas atividades de ensino do componente demarcariam, por si só, uma proposta curricular fundamentada no conceito de cultura corporal. Não menos divergentes, segundo Gramorelli (2014), são as orientações didáticas das propostas curriculares que, de modo geral, se valem de procedimentos

característicos de perspectivas curriculares tradicionais da área. Com isso, constata que esse enunciado está presente atualmente tanto em documentos inspirados nas teorias curriculares acrílicas quanto naqueles que se fundamentaram nas teorias curriculares críticas e pós-críticas do componente. Um dos resultados dessa apropriação por vezes incongruente entre o suporte teórico da noção de cultura corporal e as orientações didáticas prescritas nos documentos curriculares é a manutenção das mesmas práticas historicamente presentes no currículo da Educação Física e, ainda, o declínio da criticidade (NEIRA; GRAMORELLI, 2017) em que desponta o conceito de cultura corporal.

Malgrado as oscilações de sentidos e significados na recorrente disputa em torno do significante cultura corporal nos diversos impressos curriculares estaduais (GRAMORELLI, 2014) e, em alguma medida, até mesmo entre os próprios autores (SOUZA JÚNIOR et al., 2011) da Educação Física crítico-superadora – perspectiva curricular que difunde inicialmente o termo –, parece haver algum consenso (NEIRA; GRAMORELLI, 2017) de que é a partir desse enunciado que o movimento corporal passa a ser concebido como linguagem, em detrimento dos significados de movimento corporal humano fortemente arraigados em orientações anteriores, comumente apoiadas nos campos epistemológicos da biologia e da psicologia do desenvolvimento.

Isso nos conduz a pensar que, em diálogo com as ciências humanas, a noção de cultura corporal reconhece a expressão corporal enquanto forma de linguagem e configura-se, pois, como um “acontecimento discursivo” (FOUCAULT, 1996, 2006b) singular, que desponta numa determinada conjuntura no final da década de 1980, instaurando novas formas de regularidade e, por conseguinte, exprimindo uma “descontinuidade” (FOUCAULT, 2008a) em relação às concepções de movimento corporal humano vigente nas concepções tradicionais da Educação Física, circunscritas, já o dissemos, aos parâmetros das ciências biológicas e psicológicas.

Em *A arqueologia do saber*, a noção de descontinuidade – influência das filosofias de Bachelard e Canguilhem sobre o pensamento de Foucault – figura como um conceito operatório relevante com o qual os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas e heterogêneas. A investigação arqueológica, como se sabe, se opõe à ideia de uma prática discursiva linear, de estruturas fixas, de um *continuum* histórico, logo, objetiva a partir de um acontecimento demarcado identificar as oscilações dos enunciados em um discurso que, por corolário, desencadeará em novas práticas e efeitos de sentido. Ver-se-á assim que a noção foucaultiana de descontinuidade enseja tracejar as circunstâncias de aparição ou desvanecimento de uma determinada forma de saber. Desse raciocínio, os desdobramentos

ocorridos em dada época não supõem processos de evolução, tampouco correspondem à marcha duradoura e próspera que caracteriza a história positivista.

[...] a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha na geologia da história, mas já no simples fato do enunciado; faz-se, assim, com que ele surja em sua irrupção histórica; o que se tenta observar é essa incisão que ele constitui, essa irreduzível – e muito frequentemente minúscula – emergência (FOUCAULT, 2008a, p. 31).

No que se refere ao acontecimento discursivo, é oportuno apontar que tal conceito operatório, contrário às formas de continuidade, de origem e da ênfase a um sujeito individual, se entrelaça com a noção de descontinuidade (FOUCAULT, 1996). Dito de outro modo, é a própria questão da descontinuidade que, em alguma dimensão, está em jogo na irrupção do acontecimento (REVEL, 2005; CASTRO, 2016). É bem verdade que ao longo de sua produção, Foucault se vale da noção de acontecimento de modos distintos. Em *As palavras e as coisas*, por exemplo, o acontecimento se refere à cisão, à ruptura de uma *epistémê* à outra, como é o caso em que o filósofo explana a passagem da História Natural à Biologia. Em decorrência dessa profunda modificação epistêmica, se estabeleceria uma “novidade histórica” (FOUCAULT, 2000).

Em seguida, n’*A arqueologia do saber*, Foucault busca analisar o encadeamento do discurso em sua formação. Com efeito, já não se trata da descrição de um “acontecimento fundamental” (FOUCAULT, 2000), ou seja, de um deslocamento abrupto; significa tão somente considerar o acontecimento enunciativo na sua imanência histórica, isto é, enquanto transformações articuladas, instaurando novas regularidades que, por sua vez, são descontínuas, se dispersam em dado momento. As regularidades enunciativas, explica Foucault (2008a), não se opõem a eventuais oscilações ou desvios de outro enunciado. Não se trata, portanto, de estabelecer comparações, tendo em vista que a regularidade enunciativa, mesmo que eventualmente contenha diferença de vocabulário, remete às regras de formação e à função enunciativa, ou seja, às condições de exercício, de funcionamento do enunciado.

Em *A ordem do discurso*, por sua vez, Foucault (1996) assevera que uma das premissas requeridas para a análise das condições e efeitos do discurso, é restituí-lo ao seu caráter de acontecimento. Nessa linha argumentativa, o discurso é tomado em suas regras de exterioridade, ele se configura no entrecruzamento de formações discursivas e não discursivas, sendo assim, é entendido como relação de forças. Trazendo, assim, elementos que se somarão à arqueologia, Foucault assinala que não se deve reduzir o discurso a uma suposta originalidade transcendental, mas considerá-lo na materialidade de suas condições de aparição

como práticas descontínuas, heterogêneas, contingentes e que remete a outras redes de acontecimentos. Em outro momento, ao referir-se sobre o conceito de acontecimento discursivo em uma discussão informal com estudantes de Los Angeles, ocorrida em maio de 1975 no *Pomone College*, publicada com o título *Diálogo sobre o poder*, Foucault (2006b, p. 256) não deixará de exprimir que “o discurso não é nada além de um acontecimento como os outros, mesmo se, é claro, os acontecimentos discursivos têm, em relação aos outros acontecimentos, sua função específica”.

Sendo assim, conceber o discurso como acontecimento supõe interpelá-lo como único em sua irrupção, todavia, a singularidade do acontecimento não deve fazer esquecermo-nos de ininterruptamente ponderarmos que o discurso “está aberto à repetição, à transformação, à reativação [...] [e], ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 2008a, p. 32). Ora, sobre essas configurações das práticas discursivas, se se considerar os discursos que circulam na esfera educacional e em tantos outros aparatos sociais, é difícil não concordar com essa premissa. No que diz respeito especificamente ao conceito de cultura corporal, vimos na investigação de Gramorelli (2014) a recorrência enunciativa desse conceito, que se materializa¹¹, ainda que com variação de significados, em diversos documentos curriculares oficiais – uma das instâncias de delimitação que instaura e valida a cultura corporal como objeto –, o que denota sua “capacidade de circulação, de troca, [e de] sua possibilidade de transformação [...] na economia dos discursos” (FOUCAULT, 2008a, p. 136) sobre a Educação Física, de modo que a descontinuidade com orientações anteriores relativamente ao movimento corporal afigura-se evidente.

Para sustentar essa ideia, detenhamo-nos por um momento em apresentar algumas concepções de movimento corporal humano que historicamente subsidiam as propostas curriculares da Educação Física. Com base nas explicações acerca do movimento humano oferecidas por Santin (1987), em sua obra denominada *Uma abordagem filosófica da corporeidade*, Neira e Nunes (2009) especificam inicialmente que o movimento, subordinado aos princípios da biomecânica, pode ser qualificado como uma ação motora. Nessa ótica, o corpo é percebido enquanto máquina viva e, em seguimento, torna-se passível de esquadramento sistemático com vistas à melhoria da performance motora. Tal pensamento parece ter sido preponderante nas intervenções pedagógicas dos métodos curriculares ginásticos e esportivos. Outra variante, segundo esses mesmos autores, se baseia nos

¹¹ Não é desinteressante lembrar que “[...] o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva” (FOUCAULT, 1996, p. 57).

pressupostos fisiológicos, de modo que o movimento é descrito como energia produtiva, decorrente de sínteses metabólicas. Desse ponto de vista, característico da perspectiva curricular da educação para a saúde, o movimento possui como função basicamente o aprimoramento das capacidades físicas. Ademais, há uma concepção biopsicologizante do movimento, que subsidia as propostas curriculares desenvolvimentista e psicomotora, e cujo objetivo é atingir os níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento motor. Disso decorre que o movimento corporal nem sempre teve o mesmo estatuto no âmbito da Educação Física, embora historicamente circunscrito, como entrevimos, às pedagogias tecnicistas.

Por fim, mais recentemente, sobretudo a partir dos currículos críticos da Educação Física e, ainda, do currículo cultural da Educação Física, o movimento é interpretado, de saída, como linguagem, como modo de expressar a forma cultural corporal dos diversos grupos sociais. “Nesse caso, o movimento é visto como um gesto” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 90).

Diante disso, com os contributos dos escritos foucaultianos no que tange à descontinuidade e às transformações dos enunciados e tomando como foco de análise o conceito de cultura corporal, é plausível admitir que, mediante relações de força¹² que se desenrolam em determinado contexto sócio-histórico e que ainda estão em curso, vide a apropriação recente do conceito em questão pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), verifica-se transfigurações enunciativas e, em consequência, o aparecimento de descontinuidades na acepção de movimento humano que, acredita-se, podem ser caracterizadas como significativas.

Ora, o ponto de inflexão da cultura corporal e sua ênfase na gestualidade em relação à noção de movimento corporal humano – que designa, via de regra, concepções instrumentais – diz respeito à compreensão das práticas corporais, que abrange as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes como produtos da gestualidade sistematizada, passíveis de leitura e interpretação durante as atividades de ensino. No âmbito da cultura corporal, isso equivale a dizer que “é pela gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O gesto é um signo. É o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal” (NEIRA, 2014, p. 17).

¹² Conquanto os escritos arrolados ao longo deste item nos deem alguns indícios, certamente seria preciso um estudo mais circunstanciado para examinar os jogos de força que possibilitaram a emergência desse acontecimento que, evidentemente, não se limita ao âmbito discursivo – questão privilegiada aqui –, uma vez que se encadeia com acontecimentos que não são de natureza discursiva, isto é, que podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política etc.

Para marcar a descontinuidade do movimento humano na ótica da cultura corporal das perspectivas anteriores, é válido ainda, a título de exemplificação, fazer menção à capoeira. Se porventura a consideramos sob a égide das concepções biopsicológicas da Educação Física, com vistas à edificação de um sujeito saudável ou “desenvolvementalmente completo”, os movimentos que constituem a prática corporal em questão serão validados cientificamente e tidos como fundamentais, quer seja para o aprimoramento das técnicas de execução ou para o estímulo ao metabolismo, aqui se incluem a melhoria do condicionamento físico, emagrecimento, fortalecimento muscular ou, ainda, o aprimoramento das habilidades motoras. Contrariamente a esses discursos de viés “corretivo” ou “eficientista”, conceber a capoeira como um texto da cultura demandaria compreender a sua gestualidade ou, se se quiser, reconhecer a gestualidade do capoeirista como transmissora de significados culturais peculiares que remontam, por exemplo, aos saberes oriundos da cultura negra, sobretudo àqueles relativos ao período da escravidão no Brasil.

Em decorrência do que foi escrito até agora, caber-nos-ia conjecturar que não se trata de uma variação de significados qualquer, pois, além de uma mudança de vocabulário, modifica-se a função enunciativa¹³. Isso equivale a dizer que, em termos pedagógicos, a irrupção da concepção de cultura corporal no campo da Educação Física requer – ou, ao menos, pressupõe – modificação das ações didáticas. De súbito, consideremos um fragmento a esse respeito: “Compreender a cultura corporal como um terreno de disputa entre setores da sociedade implica a adoção de atividades de ensino que proporcionem a identificação das forças em atuação e de quem são os interessados” (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 328). A essa altura, talvez seja desnecessário dizer que as atividades de ensino de outras concepções curriculares da Educação Física operam com outra lógica.

Dessa feita, vista como artefato da cultura, a gestualidade que caracteriza a capoeira ou qualquer outra prática corporal possui uma intenção comunicativa, é um produto da linguagem corporal cujos significados e sentidos, atravessados por relações de poder que atuam na sua validação ou deslegitimação, mesmo que provisória, se dão no contexto histórico-social em que foram e são produzidos. Depreende-se disso que a partir desse

¹³ Em uma visada arqueológica, Foucault (2008) define quatro traços que indicam o funcionamento de um enunciado, quais sejam, seu referencial, sua posição de sujeito, seu domínio associado e sua materialidade. A análise do referencial não supõe que haja uma relação direta entre as palavras e as coisas, de modo que caberia questionar quais as condições de possibilidade para a materialização do enunciado. A respeito da posição de sujeito, não se trata de determinar o sujeito que enuncia algo, mas sim o lugar que este deve ocupar no interior de um determinado sistema de enunciabilidade que, por sua vez, define o que é tomado como verdade. Quanto ao domínio associado, implica considerar que não existe enunciado autônomo, não há enunciado que não suponha outros, fazendo parte de um domínio constituído. Finalmente, Foucault assinala que o enunciado carece de uma existência material, que lhe assegure certo estatuto.

acontecimento discursivo, intitulado cultura corporal, a Educação Física passa a ser concebida como uma disciplina que, *inter alia*, se preocupa com a leitura do gesto corporal, isto é, como um componente curricular que busca compreender os códigos e significados presentes nas práticas corporais (NEIRA, 2016a), em detrimento das perspectivas anteriores que procuravam delimitá-la, em linhas gerais, ao estudo do aperfeiçoamento do movimento corporal.

2.3 Circulação do dispositivo curricular pedagógico

Nas circunstâncias e rede de práticas discursivas que o cercavam, o currículo cultural da Educação Física irrompe enquanto acontecimento discursivo, ainda que de modo incipiente, com a publicação do artigo de Neira (2005), denominado *Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã*. Em seguida aos primeiros desdobramentos, o currículo cultural parece desenhar-se de modo mais sistematizado, como se escreveu, na obra *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*, de Neira e Nunes (2006), que marca notadamente a aproximação da Educação Física com o arcabouço teórico dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico, discutidos sob a inspiração de teóricos como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux, Peter McLaren entre outros.

Como já dissemos, dessa conexão inicial com os estudos culturais e o multiculturalismo crítico resultam posteriormente produções que enfatizam de modo mais específico esse vínculo. Lembremos, ademais, que a articulação dos estudos culturais com o campo da educação contribuiu para o aparecimento e difusão do que têm sido comumente denominado “pedagogias culturais” (WORTMANN et al., 2015; ANDRADE; COSTA, 2017). As investigações de Andrade e Costa (2017) apontam que o primeiro registro do termo pedagogias culturais aparece na obra *Cultural Pedagogy: arts, education, politics*, do teórico norte-americano David Trend, em 1992. É bem verdade que, em virtude da afiliação do autor à teoria crítica da educação, a concepção de pedagogia cultural presente nessa produção difere dos significados admitidos atualmente.

As pedagogias culturais trazem à tona a ideia de que os lugares de aprendizagem não se restringem à instituição escolar e, por correlato, há pedagogia nas mais diversas instâncias sociais. Corroborando com essas questões, Silva (2000, p. 89) enuncia que pedagogia cultural pode ser entendida como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de

atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc.”. O que está, pois, no seio dessa concepção é a ampliação de lugares de aprendizagem para além da escola.

Esmiuçando a disseminação da nomenclatura, Andrade e Costa (2017) não deixam de reconhecer a relevância dos escritos de Henry Giroux, tido como precursor das discussões que associam pedagogia e cultura – através dos conceitos de pedagogia pública, pedagogia radical e pedagogia crítica. Tomando a prática pedagógica como forma de produção política e cultural, o teórico norte-americano analisou os mais distintos artefatos da cultura, sobretudo materiais midiáticos, apontando como corroboram e evidenciam estereótipos de gênero e raça.

Caso se considere os apontamentos acima, é possível admitir, assim, que o currículo cultural da Educação Física afilia-se aos preceitos das pedagogias culturais. Essa conexão é bem marcada nas passagens de algumas publicações:

Toda identidade só pode existir na sua condição de diferença. É esse aspecto que distingue uma proposta de ensino pautada nos Estudos Culturais. A pedagogia cultural desconstrói as formas de dominação da identidade. Ao lado de outras experiências, mesmo as antagônicas, as aulas de Educação Física ancoradas nos Estudos Culturais podem ser arena política para semear a transformação (NUNES; NEIRA, 2016, p. 119).

[...] as aulas de Educação Física pautadas na perspectiva cultural transformam-se em espaços de leitura, análise, compreensão e, principalmente, produção de práticas corporais. [...] Edificada a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, essa perspectiva de ensino se organiza a partir de temas culturais (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 149).

Ainda com respeito às pedagogias culturais e à compreensão de ampliação de lugares de aprendizagem, não é à toa que as experiências pedagógicas influenciadas pelo currículo cultural da Educação Física recorrentemente fazem uso de artefatos midiáticos, tanto como recurso para organização de algumas atividades de ensino quanto para a leitura e, em seguimento, análise dos discursos postos em circulação pelas mídias em relação às práticas corporais e seus representantes. Vejamos isso mais de perto:

Sistematizamos os conhecimentos do grupo de alunos, sobre o jogo, inclusive sobre como “baixar e instalar” nos equipamentos. Este mais específico aconteceu em duas aulas e durante este período, alguns estudantes ensinaram e instalaram o jogo nos equipamentos que pretendíamos usar. Foi o caso do celular e do notebook do professor, o celular de alguns poucos estudantes que ainda não tinham o jogo e dos computadores do salão e da biblioteca (BONETTO, 2016b, p. 2).

Na aula subsequente, com a intenção de problematizar e, quem sabe, evidenciar os limites do discurso relativo à violência e que produz efeitos de verdade, assistimos a um vídeo em que a vice-campeã mundial de Luta Olímpica, Aline Silva, afirmava que as lutas combatiam a violência, tornando o sujeito pacífico. Obviamente, essa enunciação um tanto quanto romantizada e por vezes propagada como uma espécie de filosofia das lutas também foi objeto de reflexão (BORGES, 2016, p. 5).

De volta às considerações sobre a difusão do currículo cultural, merece ser ressaltado que no ano subsequente à publicação da obra *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*, seus autores assessoram a elaboração das orientações curriculares de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), que adotam a perspectiva curricular em análise. Um fragmento do impresso em que é possível visualizar o alinhamento à teoria curricular em discussão é o que segue:

[...] a Educação Física na sua perspectiva cultural deverá promover uma pedagogia cujo principal objetivo consista em considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre os alunos para, a partir delas e dos saberes culturais construídos fora dos muros escolares, desenvolver condições de equidade. Em outras palavras, a existência e prevalência de “técnicas corporais” melhores ou piores, consequências de um modelo cultural hegemônico, deverão ser melhor analisadas e, pedagogicamente substituídas em nome da diversidade cultural que habita a escola de forma consoante com os princípios maiores de direito à diferença e à pluralidade cultural tão caros à instituição educativa contemporânea (SÃO PAULO, 2007, p. 36).

Na medida em que Foucault (1997, p. 12) assevera que nenhum saber engendra-se sem um esquema de registro, de articulação, de divulgação, como é o caso das “formas pedagógicas”, que ao mesmo tempo instituem e mantêm determinados saberes, e a julgar pelo que se depreende nas linhas a seguir, não hesitamos em supor a eminente circulação dos saberes do currículo cultural da Educação Física que, apesar de alinhavados há pouco, foram prontamente legitimados enquanto política curricular oficial da rede de ensino municipal de São Paulo. Seria preciso lembrar ainda, conforme atesta a investigação de Lima (2015), que, a partir de 2006, os saberes que fundamentam o currículo cultural também constituíram o parâmetro preponderante em atividades de formação contínua de professores de Educação Física dessa rede de ensino, durante o período de oito anos.

A perspectiva foucaultiana sustenta a ideia de que a produção do saber está inextricavelmente vinculada ao exercício das relações de poder (FOUCAULT, 1999). Se é assim, por correlato, o currículo cultural enquanto prática discursiva abrange um conjunto

díspar de saberes e estratégias de poder, que engloba instituições sociais, práticas, discursos e, ao que dá a entender, opera como um *dispositivo curricular pedagógico*.

A partir de meados da década de 1970, Foucault passa a empregar o termo dispositivo em seus escritos. Após a aparição incipiente n’*O poder psiquiátrico*, em que o filósofo descreve o papel asilo enquanto “dispositivo de cura”, ele é central em *Vigiar e punir* e n’*A vontade de saber*, assim como em alguns cursos ministrados no Collège de France, subsequentes a essas publicações. O conceito de dispositivo, importa destacar, não se vincula a um significado usual nos escritos de Foucault, e torna-se produtivo no momento em que o filósofo muda a ênfase do aspecto arqueológico do saber e se debruça sobre a “analítica do poder”. Sendo assim, a distinção entre o patamar discursivo e o não discursivo, conceituada pelo Foucault arqueologista, cede lugar ao conceito de dispositivo em suas descrições genealógicas, como aquelas acerca dos múltiplos dispositivos de encarceramento, em *Vigiar e punir*, e das estratégias de controle dos corpos e das práticas sexuais pelos saberes e poderes médico, jurídico e *psi* – conceituados como “dispositivos da sexualidade” –, como se vê no primeiro volume de sua *História da sexualidade*.

Assinalando a trajetória semântica complexa e diversa da palavra francesa *dispositif* que, por vezes, é traduzida como: implementação, aparato, aparelho, sistema, organização, reunião, mecanismo e constructo, Lemke (2018) argumenta que a noção de dispositivo seria, de fato, a definição mais abrangente, a que melhor abarcaria a dimensão estratégica do termo, conforme utilizada por Foucault. Segundo esse sociólogo alemão, a relevância do caráter estratégico do dispositivo fica ainda mais evidente quando Foucault o distingue – no primeiro volume da *História da sexualidade* – nitidamente do conceito de aparato, que teria um viés funcionalista, isto é, seria mais limitado e circunscrito a ações instrumentais do poder estatal.

Numa entrevista à *International Psychoanalytical Association*, quando questionado acerca da função analítica do dispositivo, Foucault (1998a) enuncia, de saída, a polivalência táctica do termo e, então, propõe uma conceptualização que comporta três características: a primeira refere-se à rede materialmente heterogênea de elementos discursivos e não discursivos que compõem um dispositivo. O filósofo busca indicar enquanto segunda característica do termo, o jogo que existe entre esses elementos díspares de um dispositivo, que possibilita legitimar ou mesmo reordenar determinada prática. O terceiro traço característico de um dispositivo diz respeito à sua função estratégica, que lida com uma demanda histórica específica. Desde esse ponto de vista e tomando como exemplo o campo da educação, poder-se-ia dizer que os discursos sobre a importância da educação, a arquitetura dos prédios escolares, o regimento escolar, o currículo, as lições, as políticas educacionais, as

formas de vigilância e punição configuram-se como uma rede de componentes que se entrecruzam e que operam, pois, como um dispositivo que tenciona responder às exigências educacionais de dada época (FOUCAULT, 1995). Assinale-se, contudo, que um dispositivo não objetiva somente lidar com uma problemática existente, mas administrá-la. Dessa feita, “o dispositivo não é exterior à crise; ao contrário, ele é simultaneamente o efeito de uma crise particular, e um instrumento para lidar com ela” (LEMKE, 2018, p. 41).

Antes de avançar, é digno de nota que, embora Foucault não aborde explicitamente em sua “análise do poder” os processos de subjetivação, segundo o ponto de vista deleuziano (DELEUZE, 2001) e agambeniano (AGAMBEN, 2009), eles estariam, com efeito, subentendidos na noção foucaultiana em questão. Atentemos a isso.

Efetuada uma genealogia da noção de dispositivo nos escritos de Foucault, Agamben (2009) sugere que já n’*A arqueologia do saber*, embora não utilize o termo propriamente dito, o filósofo francês, na esteira de Jean Hyppolite, se vale da noção de *positivité* (positividade), que é etimologicamente similar à *dispositio* (dispositivo), uma vez que ambas derivam do latim *disponere*. Logo em seguida, ao traçar uma genealogia do conceito de dispositivo num contexto histórico mais amplo, Agamben remete-o ao termo grego *oikonomia*, que significa administração ou gestão do *oikos* (da família e de seus bens e bem-estar), e que desempenhou um papel fundamental na teologia cristã dos primeiros séculos. É certo, contudo, que o filósofo italiano procura, no fim das contas, ampliar a noção foucaultiana de dispositivo, definindo-a como qualquer coisa que, em alguma dimensão, possua a capacidade de governar as condutas e os discursos de outrem, atuando assim em seus processos de subjetivação. Desse ângulo, demarcando alguns exemplos de Foucault acerca do termo em questão, dirá que não somente as prisões, as escolas, os quartéis, as fábricas operariam como dispositivos, mas também “a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos” (AGAMBEN, 2009, p. 41). Sem a intenção de erigir um eventual distanciamento conceitual acerca do termo entre os dois filósofos em questão – se é que isso ocorre –, é bem verdade que a definição foucaultiana parece abarcar a diversidade de elementos e aspectos que caracterizariam um dispositivo.

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a

rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1998a, p. 244).

Em sua leitura do conceito foucaultiano, Deleuze (2001), por sua vez, aponta que o dispositivo comporta um conjunto complexo e entrecruzado por linhas de características diversas. Todas essas linhas imanentes a um dispositivo, escreve o filósofo, se mesclam, se entrecruzam, de modo que cada uma delas pode operar sobre as outras. As primeiras linhas seriam as de visibilidade e as de enunciação, que propiciariam as condições de possibilidade para a irrupção, transformação, consolidação ou cisão de dado regime enunciativo, de objetos visíveis ou de posições de sujeito. Assim, “se há uma historicidade dos dispositivos, é a dos regimes de luz, mas também a dos regimes de enunciados” (p. 2). Nas páginas adiante desse ensaio apresentado no *Colloque international* dedicado à filosofia de Foucault e organizado após a sua morte pela *Association pour le centre Michel Foucault*, Deleuze indica a existência de linhas de força que estão, pois, inteiramente entrelaçadas ao dispositivo: elas atravessam as linhas de visibilidade e de enunciação, “agindo como flechas que não param de entrecruzar as coisas e as palavras, levando adiante a batalha entre elas” (p. 2). Todavia, isso não é tudo, uma vez que haveria, ainda, uma última dimensão do dispositivo, qual seja, a das linhas de subjetivação, que sobreviria devido a certa crise do pensamento de Foucault, o qual reordenaria, então, as dimensões do dispositivo. A linha de subjetivação “é um processo, uma produção de subjetividade em um dispositivo: ela tem que se fazer, contanto que o dispositivo o permita ou possibilite [...] É um processo de individuação que age nos grupos ou nas pessoas” (p. 3). Desse enfoque, o sujeito é resultante de uma série e aciona outras possíveis, de modo que o próprio sujeito pode ser compreendido enquanto um dispositivo, na medida em que se vincula e aciona outras multiplicidades e forças.

Voltemos, entretanto, à noção foucaultiana de dispositivo. Os componentes discursivos e não discursivos (instâncias sociais, acontecimentos políticos, fenômenos econômicos etc.) de um dispositivo, arremata Foucault (1998a), estão inscritos em um jogo de poder e ligados a uma ou mais configurações de saber, que se articulam em prol de uma finalidade, qual seja, a produção de efeitos de verdade via registro, comunicação, institucionalização entre outros. Ora, guardadas as devidas especificidades, é claro, o currículo cultural da Educação Física parece comportar esse desígnio característico de um dispositivo, uma vez que, por intermédio de relações de força – que viabilizaram sua célere institucionalização na rede municipal de ensino paulistana e, em função disso, sua sucessiva propagação em momentos de formação contínua de professores –, subentende-se que o

dispositivo curricular em questão veicula discursos que produzem um *status* de verdade que não pode ser desconsiderado. Como bem coloca Larrosa (2008), qualquer que seja a base epistemológica e/ou proposta de ação didático-metodológica de um dispositivo pedagógico, este último objetiva fundamentalmente a modificação, a transformação dos sujeitos da educação de um modo peculiar. Vale ressaltar aqui que trataremos especificamente das questões relativas à governamentalidade e aos processos de subjetivação dos sujeitos pedagógicos no decorrer do próximo capítulo.

Como vimos, Foucault (1998a) sublinha que o dispositivo tem caráter multilinear e envolve diversos pontos de investimento. À vista disso, é razoável inferir que o dispositivo curricular perscrutado não se aparta dessa caracterização, tendo em conta a multiplicidade de espaços que trazem a lume seus regimes enunciativos e, por conseguinte, disponibilizam a sua existência na qualidade de discurso recepcionado como verdadeiro. Adentremos a questão.

Além do suporte institucional facultado pela rede municipal de ensino paulistana, que outorga ao currículo cultural da Educação Física um estatuto de legalidade, concorrendo para a instauração e circulação de sua ordem discursiva e do trânsito em circunstâncias de formação contínua promovidas pela administração municipal ao longo de oito anos, um jogo de poder que, decerto, implicou efeitos de verdade, cabe aludir à pertinência do espaço teórico-político do GPEF-FEUSP, outro local institucional em que professoras e professores participantes se reúnem quinzenalmente, desde 2004, para debater, entre outras questões, o ensino culturalmente orientado do componente. Data do mesmo ano, a ocasião em que os coordenadores do GPEF-FEUSP promoveram na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), o primeiro curso de extensão, intitulado *Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica*¹⁴ e que, a partir de então, conta com sucessivas edições bianuais focalizando, como o próprio título preconiza, os fundamentos do currículo cultural. A oferta de curso de extensão a respeito do currículo cultural da Educação Física pelos integrantes do GPEF-FEUSP também vem ocorrendo, ao longo dos anos, em algumas redes de ensino e instituições de ensino superior nas cidades de São Paulo, Campinas, Sorocaba, Guarulhos, Jandira, Carapicuíba e São Roque.

Mas isso não é tudo. Desde a instauração do GPEF-FEUSP, seus integrantes têm se debruçado sobre temáticas relacionadas ao currículo cultural da Educação Física, resultando em uma série de publicações, que vieram à tona principalmente sob a forma de livros, dissertações, teses e pouco mais de uma centena de relatos de experiências pedagógicas

¹⁴ NEIRA, M. G. Educação Física cultural: gênese e transformações 1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2nW17sYCDhs>>. Acesso em: 03/04/2016.

culturalmente orientadas e, em número correlato, artigos divulgados em periódicos nacionais e internacionais. Além desse intuito, os proponentes da teoria curricular cultural da Educação Física ansiavam demarcar as diferenças da perspectiva com relação às demais propostas do componente. Não por acaso, desde as primeiras publicações (NEIRA; NUNES, 2006, 2009), até as mais atuais (NEIRA, 2015a; BONETTO; NEVES; NEIRA, 2017; NEIRA; BORGES, 2018), dedica-se espaço ao escrutinamento das concepções que constituem certa tradição do campo curricular da Educação Física, com o fito de indicar eventuais fragilidades e incoerências. Finalmente, caber-nos-ia acrescentar a oferta de duas disciplinas para os cursos de Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia da FEUSP: *Metodologia do Ensino da Educação Física e Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências*, além de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação da FEUSP: *Educação Física, currículo e cultura*, que objetivam, de modo geral, analisar as possibilidades da perspectiva cultural da Educação Física escolar no processo de escolarização e, ainda, proporcionar aos participantes subsídios para refletir acerca da realização de pesquisas em Educação Física escolar a partir do enfoque da teorização cultural¹⁵.

Dito isso, retomemos, uma vez mais, o conceito foucaultiano de dispositivo. Foucault (1998a, 2014b) esclarece que o dispositivo, determinado por um imperativo histórico, possui um objetivo ou função estratégica concreta, o que pressupõe uma organização das relações de força em dada direção, seja com o intuito de desenvolvê-las, estabilizá-las ou, eventualmente, reajustá-las e mesmo bloqueá-las. Com efeito, ao conectar elementos discursivos e não discursivos, quais sejam: currículo oficial de rede pública de ensino, formação continuada, publicações diversas, cursos, espaço institucional, disciplinas acadêmicas, vê-se despontar que o aspecto estratégico do dispositivo pedagógico em análise responde, entre outros, à urgência histórica das questões atinentes às identidades culturais, um dos focos de interesse das pedagogias culturais. Conforme sinalizado em seção anterior, a instalação do discurso cultural no campo da Educação Física parece relacionar-se, em alguma dimensão, a toda uma conjuntura auspiciosa à afirmação do multiculturalismo enquanto política no cenário educacional brasileiro e, ademais, do reconhecimento das potencialidades das pedagogias culturais.

Sendo assim, lançando mão de alguns conceitos operatórios da perspectiva foucaultiana, o que se toma como argumento terminal desse item é a afirmação de que a emergência de alguns saberes que compõem o dispositivo curricular aqui esmiuçado não

¹⁵ As informações detalhadas das disciplinas estão disponíveis no catálogo de disciplinas do sistema de Graduação (Júpiter) e Pós-Graduação (Janus) da USP.

segue uma lógica evolutiva, na medida em que é resultante de discontinuidades e da multiplicidade de acontecimentos discursivos. Dessa trama e jogo de relações decorre o fato de que antes da emergência da concepção de cultura corporal e dos pressupostos oriundos da teorização pós-crítica que fundamentam o currículo cultural da Educação Física, mormente do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais – que, por sua vez, serve de esteio para o aparecimento das pedagogias culturais –, seus enunciados não circulavam no cenário educacional e, como corolário, não havia lugar histórico-social que lhes possibilitasse existência e circulação. Sem pretender exaustividade, importa mencionar que, a fim de melhor compreender os regimes enunciativos do dispositivo curricular pedagógico em questão, buscar-se-á descrever no tópico seguinte, o eixo pedagógico que o sustenta.

2.4 Formação discursiva do eixo pedagógico

Neste item, pretende-se apresentar e problematizar o eixo pedagógico que, por meio de uma variedade de princípios e procedimentos didáticos, estabelece a ordem discursiva atuante na produção do currículo cultural da Educação Física. O que se denomina de eixo pedagógico está enunciado em uma série de textos (NEIRA, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2014a, 2014b, 2016a, 2018; NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2016a, 2016b; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012, 2014; NUNES, 2016) que tratam da proposta. Os questionamentos aqui desenvolvidos, no entanto, não se referem à totalidade das produções, mas objetivam demarcar, de forma sintetizada, a composição dessa perspectiva curricular.

Para a realização do empreendimento proposto, parte-se da seguinte indagação: de onde advém a formação discursiva dos princípios e orientações didáticas que circunscrevem o currículo cultural da Educação Física? Antes de avançar, assinale-se que, ao longo de seus escritos, Foucault recorrentemente reordenava ou mesmo abandonava alguns de seus operadores conceituais e analíticos. Tome-se como um exemplo de sobreposição, o emprego do conceito de dispositivo em sua “analítica do poder” – que engloba, como vimos, elementos heterogêneos, tanto discursivos quanto não discursivos – em detrimento das noções de *epistémê* e formação discursiva, conceitos característicos de sua “analítica do saber”, no qual o ponto de ataque de análise recai nos componentes especificamente discursivos, no encadeamento enunciativo de dada prática discursiva. Malgrado esse deslocamento ou, caso se prefira, essa ampliação conceitual e analítica, de nossa parte, concebe-se que a noção de formação discursiva é útil para o propósito deste tópico. Passemos então à questão.

Com o apoio de estudos curriculares de orientação pós-crítica (SILVA, 2011; LOPES, 2013; PARAÍSO, 2004), pode-se dizer que qualquer perspectiva curricular se baseia em técnicas particulares de governo e objetiva operar como uma política de verdade. É por meio das políticas de currículo, entre outros, que os sujeitos da educação lutam pelo poder e por fazer circular aquilo que tencionam estabelecer como verdade. Ora, com o currículo cultural da Educação Física não é diferente. Seus princípios e procedimentos didáticos, elaborados por um sujeito, em uma instância produtora e definidos por regras sócio-históricas, possuem um regime de materialidade e produzem um conjunto de significados em torno da Educação Física escolar.

A prática pedagógica do currículo cultural da Educação Física possui como ponto de partida a ocorrência social da prática corporal tematizada, daí a relevância, na acepção de Neira e Nunes (2006, 2009a), de mapear a cultura corporal dos estudantes, da comunidade escolar ou do universo cultural mais amplo para a seleção das manifestações corporais que serão tematizadas no decorrer do período letivo. A tematização, em síntese, envolve todas as ações desenvolvidas ao longo de um projeto pedagógico (SANTOS, 2016). O intuito do mapeamento como procedimento didático é identificar os conhecimentos que os estudantes possuem sobre determinada prática corporal. Para extrair informações sobre a cultura corporal, o mapeamento pode ser realizado das mais diversas formas: pesquisa do entorno da escola, conversa com os estudantes e familiares, observações do bairro, dos horários de intervalo, entrada e saída etc.

Visualiza-se nessa orientação didática, em consonância aos pressupostos das pedagogias culturais, uma ampliação dos discursos autorizados a adentrarem ao âmbito escolar e que, eventualmente, não serão somente àqueles circunscritos ao conhecimento científico educacional. Noutros termos, destaca-se no mapeamento enquanto procedimento didático a consideração dos saberes de diferentes agentes pertencentes à esfera educacional. Convém sinalizar, entretanto, que não é somente através dessa orientação didática que outros conhecimentos são prestigiados no currículo cultural da Educação Física. Efetuado o mapeamento da cultura corporal, busca-se conexão com os objetivos educacionais da instituição e a distribuição equilibrada das práticas corporais a serem estudadas, de modo que a justiça curricular enquanto princípio norteador seja contemplada na definição da temática (NEIRA, 2010, 2011a).

Tomando como referência algumas políticas curriculares oficiais do componente, em geral apostiladas, e que implicam perspectivas verticais de controle via seleção prévia de alguns poucos esportes de origem euro-estadunidense e, ainda, atividades e exercícios físicos

de caráter funcional para o desenvolvimento das aulas, desconsiderando assim os conhecimentos dos estudantes e da comunidade escolar, pode-se visualizar que os pontos mencionados acima, relativos ao mapeamento, se mostram capazes de operar mudanças, mínimas que sejam, nas regras de formação dos enunciados historicamente aceitos como verdadeiros no componente curricular. Ao aventurar-se a romper com certa tradição da área, inventando outros modos de pensar/agir/ser, por meio da proposição do mapeamento e de outras orientações didáticas que serão explicitadas a seguir, o currículo cultural intenta a produção de um novo regime discursivo no âmbito da Educação Física e, conseqüentemente, a interdição e exclusão de outros, como aqueles que se alinham às pedagogias de caráter tecnicista.

Notoriamente, isso não se dá de modo “harmonioso” – que se enfatizem as aspas, já que pode envolver disputas dos mais diversos ordenamentos, tanto na luta pela ascensão de um novo regime discursivo quanto na manutenção daquele que, num dado momento histórico, configura a hegemonia do componente. Dessa perspectiva, atentemos novamente ao estudo de Gramorelli (2014). Segundo a autora, é notável as diferentes perspectivas curriculares da Educação Física (tradicionais, críticas e pós-crítica) que subsidiam os documentos curriculares estaduais por ela examinados, ainda que os mesmos incorporem e façam uso do conceito de cultura corporal.

A máxima de Foucault (1996, p. 10) em *A ordem do discurso* pode contribuir para apoiar esse argumento: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. Ainda a respeito da efetividade e exclusões envolvidas em dado regime discursivo, tais questões foram delimitadas por Foucault (1996) como sendo compostas por três formas principais: a interdição, a segregação e a vontade de verdade. Estas, por sua vez, remetem à raridade discursiva, no sentido de que os enunciados estão ligados a formas muito estritas do que pode ser dito e aceito como “verdade”, daí a sua raridade.

De volta aos pressupostos do currículo cultural da Educação Física, após a definição do tema de estudo, o início das atividades de ensino pode se dar dos mais diversos modos: pesquisa da prática corporal ou vivência da mesma a partir da explicação ou demonstração de um estudante, assistência a um filme com informações da temática escolhida entre outros. No decorrer da tematização, os estudantes “expõem seus pontos de vista e sugerem modificações de modo a construir a prática do grupo, com formato, regras e gestualidade próprias” (NEIRA, 2016a, p. 86). Trata-se, pois, de mais uma orientação didática dessa perspectiva curricular, denominada leitura/vivência/ressignificação, que implica interpretar a ocorrência

social e produzir novos significados sobre a prática corporal tematizada, conforme as características do grupo.

O reconhecimento dos saberes dos estudantes evita o daltonismo cultural e implica ainda considerar que, diferentemente de outras perspectivas curriculares, não há um caminho pré-determinado a seguir, pois o percurso é dependente das demandas e questões suscitadas (NEIRA; NUNES, 2009a). Se, por um lado, é possível notar que esse procedimento aposta em relações mais “horizontais” entre docente e estudantes, por outro lado, seguindo o fio condutor das análises foucaultianas, é preciso ter claro que isso não representa, seguramente, ausência de poder. Talvez até se possa pensar em uma relação de poder mais sutil, mas nem por isso menos eficiente.

Foucault (2008a) argumenta que ao falarmos de formação discursiva, que supõe um conjunto de enunciados, devemos considerar que, embora contingente, esta não se limita estritamente a uma época, no sentido de que nela se encontram elementos presentes em distintos momentos e espaços, sob novas condições e possibilitando outros efeitos de sentido. Assim sendo, uma formação discursiva nunca é homogênea e apresenta elementos de outra formação discursiva que a precede, resultando na combinação de diferentes discursos. Dessa feita, “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 112).

A título de ilustração, voltemos ao enunciado relativo à incorporação dos saberes dos estudantes. Embora tenha caráter de novidade e ganhado notoriedade muito recentemente no currículo da Educação Física, esse discurso, que se caracteriza por sua relação com algum campo de saber, pode ser associado a enunciações divulgadas em outros tempos e lugares. A ideia de reconhecimento e incorporação dos conhecimentos dos estudantes durante o processo pedagógico, presente no currículo cultural da Educação Física, remete a uma gramática que emerge da teorização crítica, mais especificamente, da pedagogia freiriana, cuja influência é assinalada – não sem reterritorialização (SANTOS, 2016; NUNES, 2016), importa ressaltar – em alguns escritos (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a; FRANÇOSO; NEIRA, 2014; NEIRA, 2018) que tratam do currículo em questão. Atentemos a uma passagem a esse respeito em publicação recente.

Retomando os ensinamentos de Freire (2005), é sempre útil recordar que tematizar uma prática corporal pertencente ao universo vivencial dos estudantes não significa permanecer naquela cultura, mas ratificar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com outros repertórios culturais (NEIRA, 2018, p. 47).

Convém mesmo dizer que, embora o currículo cultural da Educação Física se vincule à formação discursiva da teorização pós-crítica (NEIRA; NUNES, 2009a; NEIRA, 2018), se olharmos mais detalhadamente, notaremos uma correlação, um “campo de coexistências” (FOUCAULT, 2008a) em seus princípios e procedimentos didáticos que, de modo geral, são tangenciados por enunciados caros à teorização curricular crítica, entre eles, destacam-se os conceitos de justiça curricular, ancoragem social dos conhecimentos, evitar o daltonismo cultural, mapeamento, ressignificação, problematização, ampliação, aprofundamento e tematização. Esses termos advêm de autores cujos escritos se aproximam, em maior ou menor dimensão, daquilo que se convencionou denominar teorias curriculares críticas, como Stephen Stoer e Luiza Cortesão, Henry Giroux, Raewyn Connell, Paulo Freire, Peter McLaren. Em um primeiro olhar, a coexistência de postulados da vertente crítica em uma sistematicidade da teorização curricular da Educação Física que se designa pós-crítica parece indicar postulados incompatíveis; todavia, em sua análise arqueológica, Foucault assegura que a heterogeneidade é constitutiva do discurso, é precisamente a contradição que funciona como regularidade em uma formação discursiva. O objetivo, portanto, é especificar a variação do discurso. Uma das passagens privilegiadas para entender esse ponto de vista é a que segue:

A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade [...]. O discurso é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2008a, p. 170-171).

Do que acabamos de notar, é possível conjecturar que enunciados divergentes, isto é, aqueles alinhados à teorização curricular crítica e à teorização curricular pós-crítica se justapõem, se hibridizam, entram em convergência no dispositivo curricular pedagógico em análise, o que aparentemente indica certo avizinhamo epistemológico, tendo em vista que essa coexistência não afetou o regime enunciativo que o tornou possível. Em seu percurso arqueológico, Foucault (2008a, p. 173, *italico do autor*) esclarece que as incongruências que, porventura, não comprometem o regime enunciativo, são “contradições *intrínsecas*: as que se desenrolam na própria formação discursiva e que, nascidas em um ponto do sistema das formações, fazem surgir subsistemas [...]”. Não se trata, por conseguinte, de uma incompatibilidade fundamental de conceitos. Essas contradições permitem, ainda, a produção de “novas modalidades enunciativas, definem novos conceitos ou modificam o campo de

aplicação dos que já existem” (FOUCAULT, 2008a, p. 174). Tudo indica que é o caso do dispositivo curricular aqui examinado.

Lembremos, ademais, que Silva (2011) sustenta a ideia de que mais do que questionar algumas proposições oriundas da vertente curricular crítica, o intuito da teorização curricular pós-crítica seria, de fato, ampliá-las. Se plausível for essa explicação, pode-se pensar sem, contudo, recorrer a um determinismo, que não se trata de mero acaso que as orientações didáticas e princípios provenientes de vertentes críticas se façam presentes no currículo cultural da Educação Física, que se anuncia pós-crítico e, em proporção considerável, o fundamente. É preciso dizer, todavia, que a precedência, isoladamente, não pode servir de parâmetro para avaliar uma ordem discursiva, pois mesmo no caso de determinadas “enunciações serem exatamente idênticas, formadas pelas mesmas palavras, usadas no mesmo sentido, não autoriza a que as identifiquemos de maneira absoluta” (FOUCAULT, 2008a, p. 161).

A partir da assertiva arqueológica de que não há semelhança enunciativa, em si mesma, plenamente identificável, é possível visualizar que, embora o currículo cultural mantenha a nomenclatura de seus princípios e procedimentos análogos aos da teorização curricular crítica, estes vêm constantemente sendo transformados, isto é, alterando o domínio de aplicação dos enunciados existentes. Nesse sentido, a título de exemplo, vale uma vez mais retomar o enunciado relativo à valorização dos saberes dos educandos para nuançar uma distinção. Nos escritos freirianos, sob a égide da teorização crítica, a valorização dos saberes dos educandos se relaciona, sobretudo, ao ensino dos conteúdos. Na insigne obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire ressalta a imprescindibilidade de se prestigiar os saberes dos educandos. Sigamos seu raciocínio:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 16).

Tomando tal consideração, infere-se que os conhecimentos dos estudantes são o ponto de partida para que, em seguida, acessem os conteúdos de ensino, isto é, os saberes validados pelo currículo escolar. Já no currículo cultural da Educação Física, é preciso salientar que, por vezes, os saberes que os estudantes apresentam são, eles próprios, transformados em conteúdos de ensino (NEIRA, 2018), mesmo que eventualmente estes últimos sejam

deslegitimados na escola e/ou na sociedade mais ampla. Isso equivale a dizer que, diversamente do que aventa a pedagogia freiriana, não se trata aqui de tornar o conhecimento dos estudantes mais elaborados a partir do acesso metódico aos saberes científicos, porquanto os saberes próprios dos estudantes recebem o mesmo *status* dos saberes acadêmicos. Essas alterações indicam um movimento de reorganização e mesmo transição do campo discursivo aqui em análise, cujo regime enunciativo, sobretudo no que concerne a alguns procedimentos didáticos parece, cada vez mais, impregnado por enunciados caros à teorização pós-crítica, como a valorização da diferença, do descontínuo, do dissenso entre outros. Isso pode ser visualizado nas recentes pesquisas concernentes à prática e às orientações didáticas do currículo em questão. Observemos.

Apoiado sobretudo no conceito de rizoma, procedente da filosofia deleuze-guattariana, o estudo de Santos (2016) sinaliza que a ação didática da problematização tece a tematização, possibilitando “agenciamentos inesperados, desruptivos e criadores, que prolongam as linhas de fuga do currículo em ação” (p. 159). Na investigação levada a cabo por Bonetto (2016a), igualmente fundamentada nas contribuições dos filósofos franceses reportados acima, o autor pensa o currículo em ação enquanto linhas de segmentaridade: molares, moleculares e de fuga. Depreende-se disso que a formação discursiva do currículo cultural está condicionada não somente pela regularidade dos saberes numa mesma época, mas também por novas modalidades enunciativas e, ainda, pela reativação de enunciados decorrentes de diferentes épocas, como é possível notar em alguns procedimentos pedagógicos aqui examinados e que remetem à teorização curricular crítica.

Outro princípio do currículo cultural é a ancoragem social dos conhecimentos referentes à prática corporal, que possibilita interpretar os significados que lhes são atribuídos, por meio da problematização. A problematização, por sua vez, é uma postura pedagógica que permite desconstruir determinados enunciados naturalizados e tomados como verdade absoluta, e “estimula a turma a obter novos dados e travar contato com concepções diversas” (NEIRA, 2016a, p. 87).

Há, portanto, em tal enunciado, a presunção de assegurar que os regimes de verdade daquilo que se profere não sejam exclusivamente provenientes da razão científica ou de uma única fonte, em acordo com as proposições dos estudos culturais, um dos campos de conhecimento que fundamenta a proposta e que defende existir pedagogia nos mais diversos artefatos culturais. A problematização guarda ainda estreita relação com as atividades de ensino que objetivam a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos acessados pelos estudantes sobre as manifestações corporais tematizadas. Observemos um fragmento a esse

respeito num trabalho pedagógico inspirado no currículo cultural da Educação Física, desenvolvido no âmbito da educação infantil:

Na intenção de ampliar as discussões e pensar outras possibilidades de existência, apresento para as crianças outras representações de princesas e heróis, perguntando se são princesas e heróis. Imagens com heróis negros, gordos e deficientes, princesas negras, gordas e deficientes, homens vestidos de princesas e princesas utilizando armas (VIEIRA, 2018, p. 31).

Em tal empreitada, o currículo cultural propõe a adoção de uma postura etnográfica para a melhor compreensão dos múltiplos significados expressos pelos representantes da manifestação tematizada. É oportuno ressaltar que a avaliação no currículo cultural não se dá em um momento específico, mas durante toda a tematização, desde as atividades de mapeamento. O objetivo é documentar o processo, planejar e reorientar o trajeto caso necessário; desse modo, inspirado na proposta freiriana, o registro sistemático das experiências de ensino é condição primordial para os propósitos avaliativos, isto é, a reflexão sobre a prática (ESCUADERO, 2011; NEIRA, 2011b, MÜLLER, 2016).

Do que foi exposto ao longo desta seção, vislumbra-se que o regime discursivo do currículo cultural da Educação Física se efetiva por meio da tematização das práticas corporais, englobando ações didáticas de mapeamento, ressignificação e vivência de tais práticas, além da problematização com vistas a atividades de ampliação e aprofundamento, da etnografia e do registro das ações curriculares. Entretanto, mesmo que o currículo cultural não vise à fixação de significados, evidencia-se, a princípio, que os seus sujeitos pedagógicos devem agir segundo uma ordem do discurso que, como vimos, continuamente se atualiza. Isso equivale a dizer que os sujeitos devem estar em acordo com a “vontade de verdade” desse dispositivo pedagógico, cuja formação discursiva remete a enunciados das teorizações curriculares críticas e pós-críticas.

Capítulo 3. Tecnologias pedagógicas do eu

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

Ao longo das seções deste capítulo, examinar-se-ão os relatos de experiências pedagógicas elaborados pelos docentes que afirmam colocar a proposta curricular cultural da Educação Física em ação. A hipótese que se ambiciona desdobrar é a de que a perspectiva curricular em questão alude a formas específicas de governo das condutas, que demandam um destacado trabalho de conversão, de transformação dos seus sujeitos. Neste tópico, em particular, apresentar-se-á uma descrição da disseminação das práticas de registro na esfera educacional e, em seguida, uma sintética caracterização das práticas de registro e dos relatos das ações pedagógicas embasados no currículo cultural da Educação Física.

Caber-nos-ia dizer, grosso modo, que 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 infância¹⁶ 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). Em outras palavras, 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 lassalianas¹⁷. Em tal

¹⁶ 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 tornou-se uma categoria social própria, marcada por fases e etapas de desenvolvimento.

¹⁷ Ocupando-se da educação escolar a partir de 1679, Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) desenvolve um projeto para oferecer o ensino elementar para as camadas populares, defendendo a gratuidade do ensino. É tido

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) assim 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 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 (*CONDUITE*¹⁸, 1759 *apud* BOTO, 2017, p. 270).

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 finais 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 em nossas sociedades ocidentais, desde as décadas finais 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).

como precursor da educação feminina. Boto (2017, p. 280) aponta que “a escola lassaliana inscreve-se no primeiro movimento da escolarização moderna”.

¹⁸ **Conduite des écoles chrétiennes**: première partie – Des exercices qui se font dans l’école, et de la manière de les faire. Paris: Bibliothèque Nationale de Paris, 1759.

Em estudo concernente à emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico no período compreendido entre 1880 a 1960, tanto nas instituições de ensino brasileiras quanto portuguesas, Ó (2009b) salienta a intensificação e 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 os 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 concernente 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, 2009b, 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 ser 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 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, com o fito de reajustar os “mal-ajustados”, resultando na patologização das dificuldades escolares. Conforme bem enfatiza Ó (2009b), 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.

A esse respeito, notemos mais de perto as enunciações de uma das fichas de registro apresentada por Ó (2009b) e publicada pelo médico higienista Arthur Ramos em *Criança problema* – escrito a partir da experiência do pesquisador e 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” (RAMOS¹⁹, 1939 *apud* Ó, 2009b, p. 92).

Por mais variados e numerosos que fossem os documentos que registravam a classificação psicológica dos escolares, presumivelmente, ao menos um aspecto permanecia inalterável: o de submeter o estudante a um princípio de visibilidade compulsório,

¹⁹ RAMOS, A. **A criança problema**: a higiene mental na escola primária. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1939.

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 (2009b) 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 inverte-se. 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 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*.

Desse ponto de vista, de nada importaria uma instrução de tipo enciclopédica, tendo em vista que ao educador moderno requerer-se-ia uma atuação sobre a alma do estudante, de preferência individualmente, convencendo-o de que somente através da atenção e esforço pessoal corrigiria os seus próprios defeitos. Em lugar de um modelo tradicional de ensino, qual seja, aquele baseado em castigos, memorização e hierarquias rígidas, se preconizaria uma educação moral na qual a conduta do sujeito aprendente passaria a ser a questão pedagógica de maior relevância. Em última instância, se ambicionaria, “no essencial, formas de se conduzir a si mesmo no contexto de uma liberdade regulada” (Ó, 2009b, p. 138).

Descrição similar relativamente à expansão das práticas de registro é efetuada por Walkerdine (1998). Segundo a pesquisadora inglesa, a sala de aula funcionaria como uma espécie de laboratório para os desígnios das pedagogias *psi* que surgem no termo do século XIX e expandem-se e consolidam-se no decurso do século XX. Em suma, elas tomam a criança como categoria e objeto central de investigação, resultando em esquemas classificatórios sobre o desenvolvimento infantil em razão de um pretendido processo universal de maturação. Nesse quadrante, é fundamental que nada escape ao olhar do professor e, então, a ficha de registro operaria como um aparato crucial de detecção, classificação e regulação das características do desenvolvimento individual da criança, registrando desde o desenvolvimento linguístico, físico e motor, até questões alusivas a aspectos emocionais, sociais e de ordem médica. Qualquer desvio das normas estabelecidas e “desejáveis” à população infantil deveria, portanto, ser prontamente corrigido.

Walkerdine (1998) conclui sua análise ressaltando que bastaria refletirmos minimamente para notarmos que soa como ironia, no mínimo, que as pedagogias de raiz *psi*, que irrompem tendo como mote precisamente a autonomia e a liberdade individual, oferecendo toda uma estrutura discursiva para a produção da “verdade” sobre a aprendizagem, proporcionem ao mesmo tempo as condições de produção de uma série de aparatos de regulação e normalização dos sujeitos infantis.

Em outro estudo, entre outros tópicos tratados, Walkerdine (1995) indicará que essas ciências psicopedagógicas, configuradas a partir das pedagogias corretivas, centram-se em uma concepção de criança “normal”. Tal raciocínio costuma, em geral, ser aceito como algo dado, como natural, patologizando, assim, as diferenças. Disso resulta, entre outros, a ideia de que a degeneração, a anormalidade, se diagnosticada a tempo, poderia ser cortada pela raiz e, dessa forma, assegurar o desenvolvimento “apropriado” do aprendiz.

Discorrendo sobre as questões levantadas por Walkerdine em relação 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 enquanto 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), 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 (MILLER; ROSE, 2012, p. 44).

Retornemos à descrição dos registros no campo da educação. Com efeito, se é admissível dizer que a psicologia fundamenta em larga medida a pedagogia moderna, não se poderia aqui minimizar a dimensão que esta ocupa nas teorias escolanovistas. Conforme afirma Horn (2017), a emergência da Escola Nova, ancorada em pressupostos psicobiológicos, foi de grande importância para a afirmação de uma pedagogia voltada à

individualidade de cada aluno, em detrimento da uniformidade, memorização e autoritarismo da “escola tradicional”. Ocorre, então, uma reestruturação da organização escolar, não tanto pela predominância dos trabalhos manuais, mas pela defesa de atividades que satisfaçam o interesse²⁰ e a necessidade pessoal dos alunos.

É nesse quadro de ascensão do escolanovismo, arremata Horn (2017), que ganham força práticas de registro como portfólios, cadernos do aluno, relatórios individuais e, sobremaneira, pareceres descritivos. Ainda que as pedagogias contemporâneas validem práticas avaliativas que não se assemelhem à “velha” e “tradicional” avaliação, os sujeitos da educação tornar-se-iam na época atual cada vez mais calculáveis, normalizados, e aí as práticas de registro exercem função fundamental enquanto tecnologias de governo.

Legitimados na esfera educacional brasileira ao menos desde a disseminação da teoria escolanovista 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 dos pareceres descritivos, limitemo-nos aqui a sublinhar que consistem em uma ficha individual, preenchida pelos docentes, com dados acerca do desempenho de cada um dos estudantes 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 texto, Corazza (1996) prolongou essa reflexão, argumentando que a adoção de pareceres descritivos enquanto “instrumentos de expressão dos resultados” demandaria algumas ações, quais sejam: a) autoavaliações e registros descritivos feitos pelos próprios estudantes sobre seus desempenhos; b) anotações sistemáticas – diárias, semanais e mensais –

²⁰ Ainda que o escolanovismo tenha propagado largamente a ideia de que é possível educar com liberdade e a partir dos interesses da criança, convém mencionar que Jean-Jacques Rousseau, principalmente no manuscrito de 1762, intitulado *Emílio, ou Da Educação*, já enunciava tal concepção. Para Noguera-Ramírez (2011), a obra em questão é a primeira superfície de emergência de novos enunciados no que concerne à valorização do interesse infantil, reatualizados e impulsionados pouco mais de um século após sua publicação, sobretudo pelas pedagogias *psi*.

efetuadas pelas professoras, onde registram observações sobre si próprias e sobre os estudantes; c) escrita de pareceres realizados pelos responsáveis pelos estudantes e; d) 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, enquanto impetuosos dispositivos de controle, regulação, correção, normalização e governo dos sujeitos pedagógicos.

Mas voltemos, uma vez mais, ao estudo de Horn (2017). A autora afiança 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 são cada vez mais incitados a descrever acerca da própria prática pedagógica. Surge, então, o “professor reflexivo²¹”, 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.

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 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 formação permanente dos profissionais da educação. No que toca ao objetivo de conhecer minuciosamente o trabalho docente, essa passagem é relevadora: “Através dos diários, pode-se extrair a ‘alma’ do pensamento dos professores sobre as suas aulas” (ZABALZA, 1994, p. 194).

Contrapondo-se à ação docente considerada acrítica e a partir de exemplos da própria prática pedagógica, nas obras *A paixão de conhecer o mundo* (1983) e *Observação, registro, reflexão* (1996), Madalena Freire defende de modo incisivo o registro do trabalho docente na qualidade de instrumento metodológico no âmbito da educação infantil. A observação da prática e o registro diário em um “caderno de lições”, na acepção da pedagoga brasileira, forneceriam subsídios para reordenar o planejamento e, além disso, a reflexão do fazer docente cotidiano e do que as crianças viveram ou estão vivendo na escola.

²¹ 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.

Sem pretender exaustividade, merece ser destacado que referências ao registro e à observação como procedimentos avaliativos do desenvolvimento dos estudantes estão presentes inclusive em documentos legais – ao que parece, sobretudo no âmbito da educação infantil –, como é o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), cuja terceira versão foi recentemente homologada. Embora as nomenclaturas sejam distintas (registro de práticas, diários de aula, documentação pedagógica, caderno de lições), o objetivo das publicações que fazem alusão às práticas de registro parece convergente, uma vez que o registro é entendido enquanto um dos instrumentos metodológicos que viabilizam um conhecimento aprofundado, acurado, pormenorizado, tanto do trabalho docente, quanto da aprendizagem e comportamento dos estudantes. Ora, como por vezes bem exprimiu Foucault (1998c, 2008b), é indispensável conhecer para governar de forma eficaz.

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. Em síntese, a documentação pedagógica, oriunda do contexto educacional italiano pós-Segunda Guerra Mundial, abarcaria práticas de registro mais abrangentes e refinadas, envolvendo professores, estudantes e até mesmo a comunidade escolar. Esse instrumento de registro englobaria, além do registro propriamente escrito, fotos e filmagens, portfólios elaborados pelos próprios estudantes, gravação das falas e diálogos em sala de aula, entre outros.

Os escritos que fazem referência à documentação pedagógica destacam que, em tal instrumento pedagógico, a ênfase não se dá especificamente no resultado, e sim em tornar o mais visível possível o processo de aprendizagem, centrado na criança. 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 questão, é a de que professores e estudantes são submetidos e, ao mesmo tempo, constituídos por ela. Guardadas as devidas especificidades, essa assertiva é equivalente àquelas apresentadas por Ó (2009b), Walkerdine (1998), Larrosa (2008) e Corazza (1995, 1996), como vimos acima.

À guisa de conclusão, Horn (2017) 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*, encarregado pela visibilidade das aprendizagens infantis e, de certo modo, por uma espetacularização da infância contemporânea.

Toda essa ampliação recente dos procedimentos e formas de registro compreende um movimento de reconfiguração dos territórios de governo, em que a ênfase se dá nos processos avaliativos; é preciso frisar, contudo, que não se trata de qualquer avaliação, mas, sobretudo, àquela de cunho comportamental, em que o próprio sujeito aprendente – e isso desde tenra idade – se expõe e se autoavalia. Nas palavras da própria autora: “Se antes importava um diagnóstico oferecido pelo professor, agora o próprio aluno mostra-se e é incentivado a mostrar-se, e todos veem todos e cada um” (HORN, 2017, p. 109).

A descrição até então arrolada mostra-nos que, a despeito das modificações e refinamento das estratégias e finalidades, as práticas de arquivamento do *eu*-pedagógico não se tratam, diga-se desde logo, de expediente novo. Vistas essas questões 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 –, somos impelidos a presumir que não consiste em casualidade que tal aparato encontre espaço privilegiado nas pedagogias contemporâneas, como é o caso do currículo cultural da Educação Física em análise.

Sem exagero, pode-se dizer que o registro das ações didáticas enquanto procedimento pedagógico assume certo destaque na perspectiva curricular cultural da Educação Física. Não é, portanto, de surpreender que a pertinência de tal orientação didática esteja explicitada, em maior ou menor dimensão, em artigo (MÜLLER; NEIRA, 2018), capítulos de livros (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2009b, 2016a, 2016b; NEIRA, 2010, 2011a, 2014b), bem como em dissertações (ESCUADERO, 2011; MÜLLER, 2016) e tese (NEIRA, 2011b).

Vale ressaltar que, guardadas as devidas especificidades, o intuito do registro 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 reflexivo²²”, conforme se escreveu acima. É possível notar fragmentos alinhados a essa

²² Dentre os autores que abordam a questão do professor reflexivo no âmbito pedagógico contemporâneo, Horn (2017) destaca: Nóvoa (1992); Schön (1992); Zeichner (1993); Warschauer (1993); Zabalza (1994); Freire (1996); Hargreaves (1998); Stenhouse (1998); Alarcão (2001, 2003); Shores e Grace (2001); Fullan e Hargreaves (2001); Perrenoud (2002); Pimenta e Ghedin (2006); Hoffmann (2006); Pinazza (2007, 2013); Paige-Smith e Craft (2010).

concepção de registro como procedimento reflexivo no estudo de Escudero (2011), que tomou como objeto de análise alguns registros produzidos por docentes cujas ações pedagógicas estariam alinhadas ao currículo cultural da Educação Física.

O registro representou a materialização das lembranças, das inquietações, dos desejos, dos conflitos, dos projetos, das vivências, das dúvidas, das incertezas; também se revelou um espaço de averiguação, pois, no momento em que a memória falha, é possível recorrer a ele a fim de realimentar as atividades da próxima aula. Por meio do registro, pudemos não só conhecer as histórias vividas por alunos e professores, bem como as trajetórias percorridas, as soluções e intervenções. Em suma, o registro, conforme alertou Vasconcellos (2008), revelou-se um importante instrumento de reflexão (ESCUADERO, 2011, p. 146-147).

O registro materializado de diferentes formas é indispensável para que os professores interpretem suas ações e as ações dos alunos e possam seguir o caminho pensado ou modificá-lo, se necessário. No caminho, caso emerja alguma questão relevante para o estudo, ainda que provoque certo desequilíbrio, o professor reorganiza as atividades de ensino buscando outros elementos, reconfigurando assim sua ação, dando novos contornos ao desenho das aprendizagens (ESCUADERO, 2011, p. 161).

Ainda no tocante ao registro das experiências de ensino na qualidade de artefato que, entre outras questões, oportuniza a reflexão do fazer pedagógico, os estudos de Neira (2011b, 2018) denotam direção semelhante à investigação de Escudero (2011):

O registro das experiências de ensino tem sido um exercício bastante estimulado e orientado no âmbito do Grupo [GPEF-FEUSP]. Fundamenta-se na compreensão de Freire (1992) a respeito do registro como instrumento de apoio à reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento da rigorosidade metódica (NEIRA, 2011b, p. 50-51).

O registro facilita ao professor ou professora a retomada do processo para socialização de saberes, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. As anotações das observações e reflexões sobre o que acontece nas aulas, principalmente as falas e posturas dos estudantes, possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico (NEIRA, 2018, p. 73).

Além do registro sistemático das atividades de ensino, os docentes que colocam o currículo cultural da Educação Física em ação, também são incitados a produzirem relatos escritos de suas experiências pedagógicas. Em linhas gerais, os desígnios de tais produções são: 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, 2017a, 2017b).

Tecendo algumas considerações acerca dos relatos de experiências pedagógicas pautados na perspectiva cultural do componente, Neira (2017b) aponta que a leitura e o exame desses materiais possibilita melhor compreender o caminho pedagógico trilhado pelos docentes como, por exemplo, as intenções e os modos pelos quais as atividades de ensino foram (re)planejadas, os fundamentos epistemológicos e as orientações didáticas que inspiraram seus fazeres pedagógicos, suas reflexões, inquietações e convicções ao longo do projeto pedagógico, o estabelecimento das relações pedagógicas no cotidiano escolar, assim como os posicionamentos dos estudantes.

Conquanto haja número considerável²³ de práticas pedagógicas em Educação Física escolar disponível para consulta em revistas científicas e anais de eventos científicos da área no último decênio, a pedagogia cultural de que se trata aqui é a perspectiva curricular que parece dispor de relatos das ações pedagógicas de modo mais continuado e circunstanciado. Coaduna-se a essa hipótese o fato de que desde as primeiras narrativas de práticas pedagógicas disponíveis no site do GPEF-FEUSP, que datam do ano de 2006, nada menos que 138 relatos de experiências pedagógicas, em grande medida narrados de forma pormenorizada, foram elaborados até o ano de 2018.

Nesses relatos de experiência fundamentados no currículo cultural da Educação Física, constata-se a tematização das mais variadas práticas corporais (esportes, danças, lutas, brincadeiras, ginásticas), entrecruzando narrativas docentes concernentes aos trabalhos pedagógicos efetivamente desenvolvidos, com citações acadêmicas diretas e indiretas dos princípios e orientações didáticas do currículo cultural da Educação Física e, ademais, referência aos pressupostos epistemológicos que fundamentam a proposta. Em alguns relatos, é viável observar também espaço dedicado às narrativas discentes.

Dentre todos os relatos de experiências pedagógicas que constituem o arquivo deste estudo, observa-se que em três deles a ênfase não se dá propriamente na tematização de alguma prática corporal – objeto de estudo da pedagogia em questão – e sim nos princípios e orientações didáticas do currículo cultural, a saber, o mapeamento (SEBBEN, 2016), a avaliação (SIQUEIRA, 2010) e o registro (MÜLLER, 2011). Há ainda um relato que dá destaque quase que exclusivamente à discussão das questões de gênero (LIMA, 2016) em

²³ Conferir, por exemplo, Maldonado et al. (2017, 2018). Vale apontar que os textos analisados pelos autores não indicam as teorias curriculares que eventualmente fundamentam as práticas pedagógicas em Educação Física escolar.

detrimento da tematização de determinada prática corporal e outro que, notoriamente, difere dos demais, tendo em vista que se detém na descrição de ações e alternativas pedagógicas (CRUZ, 2007) desenvolvidas para atenuar problemas disciplinares ocorridos no horário de intervalo escolar de uma escola pública.

Dos procedimentos didáticos enunciados, o que aparece sem dúvida com maior regularidade nos relatos de experiência é o mapeamento, cujo propósito fundamental é a identificação da cultura corporal patrimonial dos estudantes, da comunidade escolar ou do universo cultural mais amplo para, a partir disso, especificar o tema a ser estudado. É bem verdade que o mapeamento não se restringe à definição do tema de estudo, tendo em vista que pode estar presente em diversas outras atividades de ensino no decorrer da tematização, conforme indicou a investigação de Neira (2011b), daí talvez a menção recorrente.

Se examinarmos mais de perto, os poucos relatos que não fazem alusão à ação didática de mapear são, precisamente, alguns daqueles que foram produzidos nos primeiros anos subsequentes à incursão do currículo cultural. É preciso salientar, contudo, que talvez não seja tampouco um acaso se considerarmos que na *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*, obra que sistematiza a perspectiva curricular em questão, faz-se menção à “avaliação diagnóstica” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 262) como a primeira etapa do processo avaliativo, conceito característico das pedagogias *psi* e que na enunciação de alguns docentes entrevistados na investigação de Neira (2011b), parece confundir-se com a própria concepção de mapeamento:

Os alunos chegaram, alguns, com certas representações. Essas representações foram se transformando no trabalho. Eu faço essa avaliação diagnóstica no começo, mapeamento dos saberes, o que vocês sabem, o que vocês conhecem, o que vocês acham. Aquelas que ficam mais fortes tornam-se os problemas que a gente vai discutir [...] (NEIRA, 2011b, p. 184).

São recorrentes nos registros referências às visitas a espaços destinados especificamente à vivência das práticas corporais (piscina, estádio de futebol, centro esportivo, academia etc.), bem como entrevistas com representantes da prática corporal tematizada, sejam eles profissionais, familiares dos estudantes, os próprios estudantes ou pessoas da comunidade escolar. Há mais. Tendo em vista que no currículo cultural o planejamento não é totalmente definido de antemão, percebe-se amiúde nos relatos perscrutados, atividades de ensino que foram elencadas a partir de um questionamento ou fala estereotipada de algum estudante a respeito de alguma prática corporal ou de seus representantes. Ainda assim, em alguns poucos relatos, a seleção de expectativas de

aprendizagem parece pressupor, previamente, que surgirão discursos estereotipados em relação à prática corporal a ser tematizada:

Como expectativas de aprendizagem, conhecerem a história do samba, considerando seu contexto histórico, relacionando o modo pelos quais os alunos o conhecem ou praticam, analisando, interpretando e vivenciando as múltiplas linguagens do corpo e dos movimentos expressivos no samba, atuando de modo a superar os estereótipos e preconceitos que acompanham as produções culturais dos grupos minoritários, e identificando as práticas discursivas presentes no samba que reforçam pejorativamente a identidade de raça, etnia e religião (COLOMBERO, 2014, p. 2, itálico nosso).

Outro ponto a ser considerado nos relatos de experiência é a frequente articulação da temática de estudo com o projeto político pedagógico da instituição escolar. Mas isso não é tudo. Também chama a atenção a descrição de atividades de pesquisa propostas aos estudantes e que objetivam melhor compreender aspectos sócio-históricos, bem como as identidades culturais que podem estar relacionadas às práticas corporais e seus representantes. A esse respeito, invariavelmente os docentes narram com riqueza de detalhes o processo de pesquisa desenvolvido: o conteúdo dos materiais impressos e/ou audiovisuais acessados, os diálogos travados com os estudantes e as estratégias didáticas utilizadas para tratar da temática.

De modo geral, o intuito é ampliar, aprofundar e/ou problematizar (desconstruir discursos comumente validados como verdade absoluta) os conhecimentos sobre a prática corporal estudada. É preciso frisar que tais ações didáticas, sinteticamente delineadas, são largamente enunciadas nas produções teóricas (artigos, livros, dissertações, teses) relativas ao currículo cultural da Educação Física. Pois bem, feita então essa concisa caracterização, a questão que se põe em seguida, é melhor compreender as artes de governo que se materializam em tais relatos. Antes de avançar, limitemo-nos por ora a assinalar que 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).

3.2 Relatos de experiência enquanto expressão de um ritual aletúrgico

Na seção anterior, foi possível reconhecer que as práticas de registro no âmbito educacional operam como uma espécie de aparato pedagógico que propende, em última instância, constituir e modificar os sujeitos da educação. Percebeu-se, de igual maneira, que

para o êxito de tal propósito é indispensável que estes passem a agir sobre si mesmos, de modo a converterem-se às verdades educacionais de seu tempo. A partir de tais apontamentos, analisar-se-á, de modo mais detalhado, os relatos²⁴ de experiências pedagógicas fundamentados no currículo cultural da Educação Física, sustentando a ideia de que é viável pensá-los como um ritual de manifestação da verdade, uma aleturgia do currículo cultural da Educação Física.

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 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” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

É em *Segurança, território, população*, curso de 1978, que Foucault (2008b) concebe a hipótese de que irrompe no limiar do Estado moderno, sob o pano de fundo da pastoral cristã, uma nova racionalidade governamental que se desenvolve por meio de aparelhos específicos de segurança (judiciário, policial, diplomático e militar). Articulados a saberes procedentes da economia política, esses aparelhos engendram práticas de governo da conduta dos homens *sui generis* e bastante efetivas, denominadas pelo filósofo de governamentalidade. Trata-se aqui de uma “governamentalidade política” (CASTRO, 2016, p. 191).

Na acepção de Fimyar (2009), a noção foucaultiana de governamentalidade seria um neologismo resultante da fusão das palavras governar (*gouverner*) e mentalidade (*mentalité*). Isso significa, pois, uma relação entre as práticas e as mentalidades que as sustentam, e que teriam por finalidade o controle das condutas. Pensamento similar em relação à contração do termo governamentalidade é enunciado por Lemke (2017b, p. 195), ao apontar que “não é possível estudar as tecnologias de poder sem uma análise da racionalidade política que as sustentam”. O sociólogo alemão relata ainda que Foucault se vale da noção de governo num sentido abrangente e mais antigo do termo, isto é, não somente restrito à discussão política, mas também filosófica, pedagógica, religiosa e médica.

Não obstante, em *Situação dos cursos*, ao final de *Segurança, território, população*, Senellart (2008) redige uma sucinta apresentação, em que recupera de modo peculiar a estrutura e objeto do curso em questão, assim como a do curso do ano seguinte, intitulado *Nascimento da biopolítica*. Em uma nota do compêndio, o autor refuta o neologismo

²⁴ A identificação completa dos relatos de experiências pedagógicas analisados consta nas referências bibliográficas.

convalidado por alguns comentadores alemães, e adverte que o conceito de governamentalidade é proveniente de “governamental” e assinalaria, portanto, “o campo estratégico das relações de poder ou as características específicas da atividade de governo” (p. 531). Sem a intenção de adentrar a clivagem discursiva no que tange à expressão, cabe apontar que as produções em questão são categóricas em atestar a centralidade da problemática do governo nas teses foucaultianas e sua fecundidade para a compreensão da condução das condutas.

Cumprido ressaltar, ainda, que Foucault indica outra nuance de suas análises sobre a governamentalidade, iniciadas no curso de 1978, que o levaria a questionar sobre o intrincado relacionamento entre governo, verdade e subjetividade. 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”.

Na aula inaugural do curso *Do governo dos vivos*, o pensador francês aponta que, nos dois cursos precedentes, pretendeu examinar os procedimentos de governo das condutas dos homens exercidos no contexto da emergência de uma razão do Estado no século XVII e do liberalismo contemporâneo, alemão e americano. Em tal empreitada, transferiu a noção de poder para a de governo, que lhe parecera mais operacional. Dirá, ainda, que pretende operar outro deslocamento, qual seja, projetar o conceito de saber de encontro ao problema da veridicção; uma verdade que requer não unicamente obediência, mas uma vinculação do sujeito à verdade.

É, pois, a problematização do governo dos outros e o governo de si por si mesmo, a questão basilar examinada tanto no curso *Do governo dos vivos* quanto nos cursos e produções subsequentes. No curso de 1980, Foucault articula três elementos, a saber: o governo dos homens, a manifestação da verdade e os processos de subjetivação derivados da verdade de si mesmo. O que estava em jogo, no fim das contas, não seria tanto indagar sobre a veracidade ou não de determinado conhecimento, mas muito mais diagnosticar como determinadas enunciações são tomadas como verdadeiras, bem como compreender os seus efeitos nas formas de subjetividade, que demandam certos procedimentos, uma espécie de ritual de manifestação da verdade.

De súbito, acompanhados por Foucault restar-nos-ia, então, admitir, que em qualquer cultura e a despeito de seus valores de verdade, há determinadas enunciações que possuem pretensão e efeitos de verdade. Em outras palavras, um discurso que circula numa dada época,

articulado a estratégias de poder e a certas técnicas e práticas, fabrica aquilo que comumente é qualificado e aceito como verdadeiro, acarretando na produção de determinadas formas de subjetivação ou a modos específicos de nos transformarmos a nós mesmos, se se quiser.

É notadamente em *Do governo dos vivos* que Foucault debruça-se pela primeira vez, de modo mais circunstanciado, no exame das práticas de governmentação 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 dogmas²⁵, das crenças da religião cristã e outra – da 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, 2014a, p. 8).

Para exemplificar esse ritual de manifestação da verdade e dar a conhecer como governo e verdade estão historicamente atrelados, antes de debruçar-se especificamente no cristianismo primitivo, o pensador deposita inicialmente seu interesse, abreviadamente, na

²⁵ 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.

reconstituição do período – provavelmente em torno de 193 e 211 d.C. – em que o imperador romano Sétimo Severo permaneceu no poder. Particularmente, o que salta aos olhos de Foucault é o céu estrelado desse imperador romano, ou seja, o fato dele ordenar que se reproduzisse, por uma gravura no teto de sua sala solene de audiências, o céu da conjunção de estrelas do seu nascimento e, à vista disso, de seu destino e fortuna. Ao representar o céu estrelado que presidiu seu nascimento, Sétimo Severo tinha o propósito de que cada uma de suas sentenças fosse, antes de qualquer coisa, a exata expressão – conduzida pelo *lógos* do *cosmos* – da verdade que justificaria, que conferiria, pois, validade às suas decisões.

Em outros termos, a finalidade seria “fazer surgir o próprio verdadeiro, contra o fundo do desconhecido, contra o fundo do oculto, contra o fundo do invisível, contra o fundo do imprevisível” (FOUCAULT, 2014a, p. 7). Ora, a verdade que acompanha o exercício do poder de Sétimo Severo não é, portanto, exatamente da ordem dos conhecimentos que são úteis para o governo ou, ainda, da justificação lógica, mas aponta para a necessidade da manifestação da verdade como algo suplementar. Em termos muito resumidos, poder-se-ia dizer que se tratava, sem dúvida, de evidenciar uma verdade em seu próprio ritual performático e cujo princípio de inteligibilidade não estava vinculado aos saberes científicos ou verificáveis, mas pela ordem mágica dos astros e sob a caução dos deuses.

Em seguida, Foucault retomará²⁶ a leitura do *Édipo rei*, de Sófocles, uma vez que nessa tragédia grega é possível visualizar dois modos distintos de aleturgia: de um lado, uma verdade enunciada tanto pelo oráculo quanto pelo adivinho Tirésias; por outro, uma verdade testemunhal, obtida pela memória e recordação dos fatos revelados pelos escravos. Há ainda, obviamente, o papel de Édipo nessa história, aquele que age por descoberta, o ator principal encarregado de juntar os indícios, as verdades ocultas.

Contudo, e esse ponto deve ser salientado, o que a peça nos mostra, segundo o pensador francês, é que a aleturgia oracular, profética, que demanda uma espécie de autoridade externa daquele que fala, já não pode mais ser ouvida no interior da *polis*, que corresponde então a uma nova forma aletúrgica, um procedimento de veridicção judiciário, baseado no inquérito, e que exige uma testemunha que possa atestar a veracidade do que é dito. Fundamenta-se, portanto, no elemento da primeira pessoa, do “eu” como origem da verdade – uma autoaleturgia, dirá Foucault (2014a). Então, ainda que no estudo em questão ele não tenha se debruçado propriamente numa forma de aleturgia moderna e contemporânea, parece clarificar características basilares destas últimas: a do sujeito que se concebe enquanto

²⁶ Foucault já havia tratado de *Édipo rei* nos cursos *Lições sobre a vontade de saber* (1970-1971) e *A verdade e as formas jurídicas* (1973).

fundamento de suas próprias ações e, então, revela, verbaliza, manifesta a verdade de si mesmo (AVELINO, 2014, 2017).

A posição do “eu” no cerne da manifestação de verdade designa, pois, o caráter ambíguo do governo – conduzir os outros e conduzir-se a si mesmo. Isso equivale a dizer que, conquanto Foucault tenha especificado o caráter positivo das relações de poder-saber na constituição da subjetividade – tema em torno do qual organizou seus escritos ao longo da década de 1970 –, a ênfase comumente recaía na questão da sujeição que, por sua vez, pressente um sujeito objetivado.

Ao aprofundar a temática do poder-saber em direção aos conceitos de governo e verdade (ou governo pela verdade), enfatiza-se, sobremaneira, a noção de subjetivação. A partir dessa reconfiguração, depreende-se que o governo dos homens pela verdade reivindica não somente atos de sujeição, de obediência, já que supõe certa prática de liberdade e implica, pois, vinculação e engajamento do sujeito quanto à verdade enunciada. Sem subjetivação, portanto, o círculo aletúrgico seguiria inconcluso: “[...] sem esse ponto do que poderíamos chamar de subjetivação, no processo geral e no ciclo global da aleturgia, a manifestação da verdade permaneceria inacabada” (FOUCAULT, 2014a, p. 68).

No denso esquadrinhamento elaborado por Foucault no curso de 1980, após a interpretação do *Édipo rei*, ele empreende uma genealogia dos modos de manifestação do verdadeiro no contexto do cristianismo em seus primeiros séculos de existência, que se dá especialmente sob a forma do exame da consciência e da confissão – espécie de instrumentos para tratar do problema da verdade. Esse recuo histórico serviu, entre outros, para explicitar que, embora a conversão não se trate propriamente de uma invenção do cristianismo, tendo em vista que sucedia em diversas outras culturas, esta, em específico, exprimia contornos *sui generis*, já que demandava uma série de rituais, um conjunto particular de procedimentos (*exomologesis*), tanto por meio de atos objetivos (interrogatório público preliminar ao batismo, consulta a testemunhas etc.) para sondar o empenho e a condição do requerente em se tornar cristão, quanto em atos refletidos (práticas de penitência pós-batismal), por intermédio da enunciação efetuada pelo próprio pecador, incumbido de reconhecer e proferir a verdade no tocante às suas faltas.

O que se denota, entretanto, é que nessas duas formas ritualizadas de verbalização, de manifestação da verdade do cristianismo primitivo não há, de fato, exploração de si mesmo. É somente com o advento de um terceiro procedimento – com a organização monástica cristã –, a partir do século IV que se evidencia o exame contínuo da consciência enquanto atribuição elementar, com vistas à idealização de uma vida de perfeição. A fórmula da vida monástica

cristã implica, então, o encadeamento de três preceitos: uma ética pautada na obediência incessante do discípulo ao ancião ou ao mestre; o exame permanente de si mesmo, que tem por objeto a verificação e triagem dos pensamentos (*exagoreusis*); a obrigação de dizer para o outro tudo de si mesmo no que concerne aos pecados e às imperfeições, que se desenvolve na forma de confissão para obtenção da remissão das faltas. Numa palavra, um tipo de hermenêutica do eu que, antes de qualquer coisa, teria por objetivo a renúncia de si e, ao mesmo tempo, submissão a um outro.

Merece ser registrado, contudo, que 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 o de 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 enquanto 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, 2014a, p. 209). Desse mesmo ângulo, para Chevallier (2012, p. 50-51, *itálico do autor*), 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) [...]”.

Se a direção de consciência não surge com o cristianismo, ela adquire traços particulares ao incorporar algumas características da direção de consciência antiga, sobretudo a estoica. Ainda que o monaquismo cristão, em alguma dimensão, transpusesse técnicas de si advindas das escolas filosóficas da Antiguidade, a obediência exaustiva, permanente e incondicional empreendida através das técnicas de direção cristã intencionava, mormente, à submissão, à passividade e à humildade; por conseguinte, o vínculo entre subjetividade e verdade é substancialmente distinto das técnicas de si direcionadas à constituição do sujeito antigo, na medida em que, nessa ocasião, o propósito situava-se externamente à relação de obediência (vencer uma tristeza, superação de uma paixão etc.). Na cultura antiga, a confissão, associada a um conjunto de outras técnicas, visaria à aquisição de uma espécie de armadura diante dos acontecimentos cotidianos, tencionaria uma estetização da própria existência, uma formação de tipo ético-filosófica dos cidadãos, ensinando-lhes, no fim das contas, a ocuparem-se consigo mesmos (FOUCAULT, 2004d, 2006c, 2010a).

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 (2014a) 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 estar inserido de diversas formas. Ele pode, por exemplo, ter uma atribuição enquanto 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. A 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 mencionado nas linhas acima:

[...] 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, 2014a, p. 76).

Pode-se dizer, em termos muito resumidos, que o tema pertinente à problemática geral de confissão – com ângulos de abordagem que variam – acompanha muitas das pesquisas levadas a cabo por Foucault, desde o início da década de 1960. Ver-se-á, por exemplo, na investigação sobre a loucura, que a confissão enquanto procedimento de interrogatório terá função fundamental no campo psiquiátrico. Em síntese, a loucura ordenava uma verdade

verbalizada, inclusive do próprio louco; análise similar encontra-se no estudo concernente à judicialização da confissão no campo penal, presente em *Vigiar e punir*. Percebe-se, contudo, que nesses estudos a confissão ainda é pensada como prática de objetivação, de assujeitamento dos corpos recorrendo, na maior parte, a uma relação física do poder. “Devemos nos lembrar: durante muito tempo, Foucault só concebe o sujeito como o produto passivo das técnicas de dominação. É somente em 1980 que concebe a autonomia relativa, a irreduzibilidade, em todo caso das técnicas do eu²⁷”. (GROS, 2006, p. 636-637).

Segundo Avelino (2014, 2017), é precisamente no âmbito dos estudos 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, itálico do autor).

Os procedimentos de confissão mudaram consideravelmente com o tempo e 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 (2017b, 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, 2017b, 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, 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.,

²⁷ As edições brasileiras das obras de Foucault consagraram a tradução da expressão *techniques de soi* ora como técnicas de si ora como técnicas do eu. Assim, optou-se por utilizar o termo ao longo do texto conforme a tradução especificada nas obras consultadas.

não muda essencialmente, quanto à forma geral do dispositivo, o modo como integra a verdade, o poder e a subjetivação (LARROSA, 2008, p. 79-80).

Sublinhe-se, porém, 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 enquanto 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, 2004e, 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 propõe-se à constituição e à transformação da subjetividade. Para sustentar essa posição, vamos agora à argumentação acerca da inserção, da convergência dos docentes do currículo em questão 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 orientações didáticas, enunciando, em consequência, sua verdade. Ele também desempenha o papel de *testemunha* ou *espectador*, sobretudo ao exprimir aquilo que os estudantes fizeram, vivenciaram, falaram, questionaram etc. 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 apresenta-se graças ao papel ativo do sujeito da pedagogia cultural.

Pois bem, isso nos conduz a pensar que os docentes submetem-se, vinculam-se ao currículo cultural, tornando-se governáveis precisamente em virtude desse engajamento no tocante à verdade. Tal conformidade quanto à verdade implica, pois, um *êthos* (atitude moral) e, ainda, determinada *tékhnē* (procedimento técnico), que em outro lugar Foucault (1993) 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, além disso, reivindica o reconhecimento e o compromisso de enunciar as ações que pratica, um ato de verdade portanto. Cumpre dizer, no momento, que a atitude moral e as estratégias engendradas pelo currículo cultural serão examinadas com maiores detalhes nas seções seguintes. Avancemos agora um pouco mais a respeito da submissão à verdade na pedagogia em foco.

Vimos anteriormente que, a partir do ano de 2007, a rede municipal de São Paulo adotou o currículo cultural da Educação Física enquanto política de currículo oficial. Todavia, é digno de nota o fato de que alguns docentes que colocam o currículo cultural em ação e, em seguimento, disponibilizam os relatos de suas experiências pedagógicas – em sua grande maioria integrantes²⁸ do GPEF-FEUSP –, atuam nas redes de ensino privada ou estadual. Mas afinal, qual a implicação disso? Ora, trata-se de instituições de ensino que, salvo exceção, não adotam a perspectiva curricular em questão. 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. Sendo assim, 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 na rede de ensino estadual, 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

²⁸ O nome dos integrantes está disponível no site do grupo de pesquisas.

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 (LIMA; MÜLLER, 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, 2014a, p. 76).

À luz dessa argumentação e perscrutando os excertos acima 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, credibilidade, excluem e não assujeitam-se 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, conseqüentemente, 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, enunciarem 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” enquanto instrumental para auscultar as práticas pedagógicas, Larrosa (2008) 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” (p. 48). 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 *Do governo dos vivos*, Foucault deter-se-á na explicação de que os atos de verdade são provenientes de um regime de verdade, conceito que é delineado de forma mais consistente em *Nascimento da biopolítica*, curso ministrado no ano anterior. Aqui, o filósofo buscou sublinhar a irrupção da racionalidade governamental liberal, organizada a partir de certo regime de verdade, isto é, através de uma série de regras instauradas pela economia política e que viabilizou designar quais enunciados poderiam ser tomados como verdadeiros ou falsos resultando, assim, em um novo princípio de limitação da arte de governar.

No curso de 1980, entretanto, ocorre uma reformulação interessante do conceito de regime de verdade²⁹, compreendido não mais como uma verdade deduzida da lógica, condicionada à verificação científica – que supostamente não empregaria quaisquer restrições exteriores – ou que teria por função o conhecimento diretamente utilitário. Por meio de regras e procedimentos específicos, explicita Foucault, o regime de verdade constrange o sujeito a atos de verdade, exerce como que uma espécie de empenho à enunciação da verdade de sua parte, portanto, é pensado como produção de verdade interior. Para a verdade ser aceita, não basta constatar a logicidade e objetividade de certa proposição, já que a verdade demanda, eminentemente, uma vinculação do sujeito.

Ao vincular o regime de verdade às práticas do cristianismo, o pensador francês nos levaria, em princípio, a deduzir que se trata de atos de crença e não efetivamente de atos de

²⁹ Peters (2008) afirma que nos últimos escritos de Foucault ocorre uma mudança expressiva em seu pensamento no que diz respeito à agência do sujeito, assim como à sua concepção de verdade. Para o autor, o conceito de regimes de verdade resultaria, em síntese, num sujeito sujeitado às práticas sociais; a noção de jogos de verdade, por sua vez, corresponderia, pois, em alguma dimensão, a um sujeito autoconstituído. Importa ressaltar, contudo, que no curso *Do governo dos vivos*, em que Foucault introduz a ideia de que o exercício do poder não é desvinculado da relação entre subjetividade e verdade, ele parece se valer dos dois termos (regimes de verdade e jogos de verdade) indistintamente no decorrer das aulas ou, ao menos, sem efetuar uma diferenciação evidente.

verdade; contudo, ele apontará que essa noção refere-se não a um suposto grau de racionalidade absoluto ou mesmo à rigorosidade interpretativa de um texto clássico, pois, quer se trate de conhecimento científico, quer se trate de um saber sem *status* de científico, ambos requerem certa coercitividade e regras de construção e de sintaxe particulares. Tomando tais considerações, Foucault (2014a, p. 13) faz questão de frisar que “a arte de governar e, digamos, o jogo de verdade não são independentes um do outro e que não se pode governar sem entrar de uma maneira ou de outra no jogo da verdade”. Concernente a esse ponto, Stival (2015b, p. 340-341) descreve que Foucault forja a noção de aleturgia como correlata ao exercício de governo, evitando a análise de somente um desses elementos. “‘Aleturgia’ e não ‘resistência’, pois não se trata apenas da oposição complementar de forças, mas de verdade, de subjetivação em diferentes regimes”.

Há que se destacar que, ao longo de sua produção, Foucault opera com o termo verdade de modo um tanto quanto ambíguo ou, se se quiser, sem uma descrição pormenorizada. No léxico foucaultiano pertinente à verdade ou ao que circundaria a verdade, visualizamos as seguintes expressões: efeitos de verdade; regimes de verdade; história da verdade; política da verdade; obrigações de verdade; jogos de verdade etc. Todavia, em um ensaio atinente à verdade no conjunto do projeto foucaultiano, Candiotti (2007) nos oferece uma pertinente distinção entre duas modalidades da verdade presentes na empresa foucaultiana: uma história da verdade daquilo que *é* e uma história da verdade daquilo que *acontece*. Notemos:

Segue a possibilidade de duas histórias da verdade: uma da manifestação daquilo que *é*: verdade-apofântica, verdade-descoberta, verdade-abstrata, constante, demonstrada e objetiva que faz uso da mediação de instrumentos; outra, da ordem daquilo que *acontece*, das técnicas de produção, da captação mediante rituais e recusas, efeito de jogos de verdade que ocorrem nas práticas concretas. Enquanto a verdade-descoberta discute questões de método, a verdade-acontecimento estabelece estratégias; se a primeira sublinha relações entre sujeito e objeto, a segunda enfatiza choques arriscados, reversíveis e belicosos, enfrentados por aqueles que são tomados por ela (CANDIOTTO, 2007, p. 205, *italico do autor*).

Como se pode depreender de pronto, a verdade-descoberta estaria, pois, relacionada às investigações arqueológicas, enquanto a verdade-acontecimento, sobretudo, aos estudos identificados como genealógicos, ocasião em que Foucault passa a referir-se à historicidade dos jogos de verdade como problemática de suas investigações.

De olhar retrospectivo, quando numa entrevista em 1984 abordara a sua própria obra, Foucault (2004d) anuncia que seu projeto de pesquisa objetivou historicizar, delinear uma

história sobre como os “jogos de verdade” nas ciências sociais e humanas constituíram, produziram técnicas singulares para que os sujeitos compreendessem a si mesmos. Em outro momento, no preâmbulo d’*O uso dos prazeres*, segundo volume da *História da sexualidade*, publicado também em 1984, explicita de forma sucinta os deslocamentos teóricos e metodológicos efetuados para abordar a questão do sujeito e sua relação com a verdade. Trafegando pela via aberta por Paul Veyne e utilizando-se da expressão jogos de verdade, Foucault (2017b, p. 11) explicita que após estudar os jogos de verdade na ordem do saber e das relações de poder, dispõe-se, naquele momento, a “estudar os jogos da verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito [...]”. Além disso, o pensador francês indica que os trabalhos que vinha desenvolvendo à época intentavam, especificamente, “evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade. Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos ‘jogos de verdade’ [...]” (FOUCAULT, 2017b, p. 11).

Com efeito, isso não significa assentir ingenuamente qualquer conhecimento. É, então, sob esse prisma que, particularmente em seus últimos escritos, Foucault buscará examinar as formas históricas pelas quais certas prescrições, regras, determinações, parâmetros, normas, enfim, como determinadas experiências operaram enquanto 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. Conforme aludido, 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, fundamentando-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, 2004e, 2016). Sem embargo, decerto, isso aplica-se indubitavelmente ao seu próprio regime discursivo.

Em outras palavras, a maquinaria 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. Vistas essas questões e tomando os relatos de experiência como um ritual aletúrgico, buscar-se-á adiante delinear, de modo mais detalhado, a governamentalidade, as técnicas pedagógicas de si ou, se se quiser, os procedimentos solicitados aos docentes que se vinculam ao currículo cultural da Educação Física, manifestando a sua verdade.

3.3 O *eu*-democrático

Tomando os relatos de experiência na qualidade de um ritual aletúrgico, vimos que o currículo cultural age sobre a subjetividade do sujeito docente e, para tanto, é imperativo que se suceda um consentimento ativo, de modo que este manifeste a sua verdade. Tal indexação, por sua vez, somente será eficaz se estiver organizada, estruturada, regulamentada, sistematizada. Ora, isso é equivalente a dizer que a racionalidade da pedagogia cultural, assim como qualquer outra, não pode ser produto do acaso, tendo em vista que são necessárias tecnologias de si para efetuar a governamentalização dos sujeitos. Lembremo-nos que Foucault perguntou-se em outros tempos: “Como, de fato, seria possível governar os homens sem saber, sem conhecer, sem se informar, sem ter um conhecimento da ordem das coisas e da conduta dos indivíduos?” (FOUCAULT, 2014a, p. 6).

Faz-se pertinente, portanto, através de um conjunto de estratégias analíticas de descrição e a partir de exemplos pedagógicos concretos, especificar a singularidade dos processos de governamentalização levados a cabo pelo currículo cultural da Educação Física. Para esse fim, com efeito, a atenção recai particularmente sobre as tecnologias pedagógicas de si que possuem como mote, entre outros, a produção de sujeitos pedagógicos que agem em acordo com princípios democráticos e, então, como corolário, teríamos a edificação de uma sociedade mais equitativa e democrática. Observa-se que tal ideal é habitual não somente nos relatos de práticas pedagógicas examinados, mas em um conjunto de publicações (NEIRA,

2008, 2011a, 2011b, 2011c, 2013, 2015b; NEIRA; NUNES, 2006, 2009, 2011) atinentes ao currículo cultural da Educação Física.

Sabe-se que o discurso relativo à formação do cidadão democrático possui importância considerável no âmbito educacional contemporâneo, mais especificamente, nas políticas de educação arquitetadas no país a partir da década de 1990 (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997, 1998, 2000; BRASIL, 2013; BRASIL, 2018). Não obstante, ainda que constitua uma espécie de palavra de ordem no cenário educativo atual, há que se observar aqui que, na conjuntura da pedagogia moderna, os ideais de uma sociedade tida como “verdadeiramente” democrática via processo de escolarização parece despontar ao menos desde o movimento Iluminista, como se pode entrever, por exemplo, no *Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da instrução pública*, encaminhados à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa Francesa em 1792, pelo filósofo e matemático francês Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat – o Marquês de Condorcet.

Relatório³⁰ e Projeto de Decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública, em 20 e 21 de abril de 1792. Relatório apresentado pelo senhor Condorcet, deputado do Departamento de Paris, em 20 e 21 de abril de 1792, impresso por ordem da Assembleia Nacional. Senhores, oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres; assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de tornar-se capaz para as funções sociais as quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei; tal deve ser a primeira finalidade de uma instrução nacional e, desse ponto de vista, ela é, para o poder público, um dever de justiça. Dirigir o ensino de maneira que a perfeição das artes aumente a felicidade da maioria dos cidadãos e a comodidade daqueles que as cultivam, que um grande número de homens se tornem capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade, e que o progresso crescente das luzes abra uma fonte inesgotável de recursos para as nossas necessidades, de meios para a felicidade individual e de propriedade comum (CONDORCET, 2010, p. 22).

Na esteira do pensamento libertário das “Luzes”, democracia e educação estavam intimamente interligadas no pensamento pedagógico de Condorcet (RODRÍGUEZ, 2010;

³⁰ Condorcet Membre de L’Assemblée Legislative (1er octobre 1791 – 21 septembre 1792). Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique, presentes à l’Assemblée nationale au nom du Comité d’instruction publique les 20 et 21 avril 1792. (Rapport VII, p. 411, VII, 529-574). In: CONDORCET par Ferdinand Buisson. Reformateur Sociaux. Collection de Textes. Dirigée par C. Bouglé. Paris: Librairie Felix Alcan, 1929. Tradução e notas de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2010.

BOTO, 2003). Na acepção de Baczko (1996), certamente o marquês francês não foi o primeiro e muito menos o único a fazer essa espécie de junção entre democracia e educação, entretanto, foi um dos pensadores que à época mais intensamente sublinharam a vocação democrática da instrução pública. Condorcet (2008) via na universalidade da instrução pública, única, laica, gratuita, para ambos os sexos e em todos os níveis, a potencialidade em fazer justiça às camadas mais pobres da população e, por decorrência, contribuir para a diminuição das desigualdades e assegurar o bem-estar coletivo.

Nesse esquadro das *Lumières* e do liberalismo clássico, o empreendimento da educação pública pretendia, ainda, à preparação cultural que, por seu turno, alavancaria os méritos e potencialidades individuais. A meritocracia, convém evidenciar, era tida como a única desigualdade sancionada, porque supostamente resultante dos talentos, das capacidades e aptidões naturais de cada um frente aos demais. Em tese, não mais se admitiria, portanto, circunscrições hereditárias, privilégios resultantes da ascendência familiar e posição social. Como seguimento compatível a essa premissa, no parecer de Condorcet, “as virtudes e talentos seriam as únicas fontes legítimas de distinção social” (BOTO, 1996, p. 118).

Sem embargo, ainda que a importância atribuída à educação seja explícita nos escritos de Condorcet (1993, 2008, 2010), a mesma educação não seria tão benéfica a todos, na medida em que seria “impossível submeter a uma educação rigorosamente igual homens cuja destinação é tão diferente” (CONDORCET, 2008, p. 43). Daí a necessidade, para esse herdeiro das Luzes, da divisão da instrução pública em cinco graus, quais sejam, as escolas primárias, as secundárias, os institutos, os liceus e, por fim, a sociedade nacional das ciências e das artes (ou universidade).

Em uma época que se pretendia Iluminista e em conformação ao “pensamento kantiano” (BOTO, 1996, 2003) e “rousseauiano” (RODRÍGUEZ, 2010), o Marquês de Condorcet assinalaria o papel da instrução no esclarecimento que, no que lhe concerne, acarretaria na emancipação, na formação da consciência livre, ou seja, na projeção de um sujeito capaz de pensar por si mesmo, de servir-se da sua própria razão sem recorrer à opinião alheia. O conhecimento, nos termos do “esclarecimento das Luzes”, possibilitaria a saída do homem da sua menoridade intelectual, do obscurantismo e das superstições em direção à maioria da razão e à liberdade de julgamento.

Ainda que o *Relatório* (1792) – documento que sintetiza os fundamentos teóricos e filosóficos da obra *Cinco Memórias da Instrução*, formulada em 1791 por Condorcet – tenha

tido pouca repercussão³¹ à época de sua formulação e, inclusive, não tenha sido aprovado pela Assembleia Legislativa Francesa – por ser considerado, entre outros, permeado por jargões filosóficos, fugir da orientação cristã e valorizar em excesso áreas científicas (CAHEN³², 1970 *apud* BOTO, 1996) –, a premissa fulcral ali contida, qual seja, o ideário democrático-liberal de uma escola pública universal, perpetrou nos séculos XIX e XX ascendência considerável em projetos e parâmetros reformadores da educação pública em diversos países dos continentes europeu e latino-americano, em particular no Brasil. Perscrutando o *Relatório* de Condorcet e correndo todos os riscos de um anacronismo irremissível, Boto (2003) chega até mesmo a sugerir que todos somos, em alguma dimensão, legatários de tal projeto de instrução pública, que remontaria à irrupção da Revolução Francesa.

Consoante ao supramencionado e a partir da indagação a respeito de quais teses e argumentos de Condorcet – elaborados ao final do século XVIII no âmbito das Revoluções Francesa e Americana – ainda ressoam nas instituições políticas e educacionais da atualidade, Brutti (2014) evidencia que, apesar de distantes de se efetivarem de modo aceitável, não se pode desconsiderar a repercussão dos ideários reivindicados pelo filósofo na conjuntura das sociedades democráticas contemporâneas, sobretudo nas instituições educacionais.

Sobressair-se-iam, por exemplo, enunciados que fazem alusão à universalidade da instrução pública, laica e gratuita, à concepção de que as diferenças nas capacidades de aprendizagem devem ser respeitadas e à potencialidade da educação no que se refere ao exercício da cidadania. O caráter democrático da instrução seria, portanto, a peça-chave para a fabricação de consensos que, ao que tudo indica, perpassam os séculos, quais sejam, aqueles que compreendem a escola como instituição pública comum e universal e que supostamente asseguraria a autonomia e a liberdade dos indivíduos, com vistas ao bem-comum.

Tido como um importante pensador do movimento que ficou conhecido como educação progressiva e, no mais, como aquele que estabeleceu as bases para o construtivismo pedagógico, ao centrar o processo de ensino na aprendizagem do aluno, John Dewey é também um dos teóricos que se debruçaram sobre as conexões entre educação e democracia. Em sua célebre obra *Democracia e educação*, publicada originalmente em 1916, o filósofo e educador norte-americano afirmará que a função social da escola em uma sociedade democrática é a de propiciar efetivamente, em igualdade de circunstâncias, a participação e cooperação de todos os seus membros (DEWEY, 1959).

³¹ Em *Nietzsche, a genealogia, a história*, Foucault (2003b) não deixará de sublinhar que o começo histórico é baixo.

³² CAHEN, L. *Condorcet et la Révolution Française*. Genève: Slatkine, 1970.

No enquadramento da Primeira Guerra Mundial e dos modelos industriais do taylorismo e do fordismo, os quais conduziram a enormes transformações em todos os campos da vida social, Dewey (1959) defenderia de modo taxativo que a escola seria a instituição responsável por assegurar os princípios de uma sociedade democrática; ela é o espaço que oportuniza a experiência comunitária de resolução de conflitos sociais, operando como uma espécie de oficina prática desse ideal social, que é a democracia. A ação educativa no contexto escolar é vista como uma miniatura da vida social, portanto, educar os estudantes para a sociedade democrática seria, antes de tudo, exercitar procedimentos democráticos no próprio ato educativo. A esse respeito, talvez não seja desinteressante perceber a ressonância de tal pressuposto na contemporaneidade educacional: “Apenas vivendo situações democráticas na escola é que se pode aprender a viver democraticamente na sociedade mais ampla” (NEIRA, 2018, p. 108).

A democracia, para Dewey, seria mais bem compreendida como o conteúdo e o método pelos quais a escola poderia produzir transformações na sociedade; no que toca ao tema, diz esse autor que a “[...] democracia é mais do que uma forma de governo; é primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p. 93). O educador efetua então incisivas críticas à metodologia da escola tradicional que, no seu entendimento, não propiciaria de fato experiências educativas, tendo em conta a ausência de métodos verdadeiramente democráticos. Dessa perspectiva, não seria descabido dizer, sinteticamente, que o processo educativo oriundo da escola tradicional à época limitar-se-ia tão somente à transmissão impositiva de informações, cabendo aos escolares a memorização e a repetição de ideias alheias, considerando-se que a escola ignorava por completo suas especificidades e experiências.

Em contraposição a um ensino compreendido como tradicional, que apenas repete os mesmos hábitos, o autor de *Democracia e educação* defende uma perspectiva pragmática, a saber, a de que o conhecimento deva ser fundamentalmente alicerçado na experiência prévia e interesse dos alunos e da vida contemporânea, contribuindo para a melhor realização das atividades humanas. Na sua pedagogia, caracterizada pelo uso de novos métodos, pensar na finalidade do projeto educativo “[...] quando quase todos os atos de um discípulo são impostos pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é a proveniente das lições marcadas e das direções dadas por outrem, é absurdo” (DEWEY, 1959, p. 109-110).

Ora, diante disso, o papel do professor é deslocado: outrora centro do processo educativo, passa a integrante mais experiente do grupo que estrutura condições para o

aprendizado. Vale apontar que o aprendizado, por sua vez, é compreendido a partir de um tempo psicológico, quer dizer, mobilizando aprendizados anteriores em uma situação nova, o aluno acrescentaria alguma coisa à experiência anterior, possibilitando a concretização de novas experiências de aprendizado. Logo se vê aqui que já estão dadas as bases para o profuso discurso educacional concernente ao “aprender a aprender”.

Assim concebido, o processo educativo teria o aluno como protagonista e, de mais a mais, o ensino estaria implicado na resolução de problemas. A princípio, tal afirmativa poderia supor uma concepção de ensino eminentemente instrumental, todavia, Dewey aponta que a finalidade do conhecimento deveria estar vinculada não somente ao funcionamento do sistema produtivo, mas ao bem-estar da humanidade e é, então, nesse ponto que o filósofo insiste que a educação está diretamente relacionada à construção da democracia. A elaboração de situações democráticas, no âmbito escolar, ambicionaria ofertar situações análogas àquelas efetivadas pelos cidadãos na sociedade mais ampla. Temos no pensamento deweyano, portanto, toda uma grade de inteligibilidade interligando teoria pedagógica e pressupostos sócio-políticos.

No âmbito específico da Educação Física brasileira, referências à democracia parecem despontar, ainda que de modo incipiente, nas produções do técnico em educação na Divisão de Educação Física do Ministério de Educação e Saúde Pública e catedrático de Metodologia e História da Educação Física e dos Desportos na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, Inezil Penna Marinho. Conquanto do ponto de vista teórico e metodológico suas obras tenham sido alvo de alguns questionamentos³³, é considerado um eminente intelectual da Educação Física (SILVA et al., 2016; MELO, 1998, 2009; DALBEN, 2011; NASCIMENTO, 1997; OLIVEIRA et al., 2015), devido às profícuas publicações relacionadas ao componente curricular, como aquelas destinadas à formação de professores, à regulamentação da profissão no país e à história do esporte e da escola.

Ao menos desde a década de 1940, Inezil vinha questionando a utilização do método ginástico francês nas escolas brasileiras (MELO, 2009) e, paralelamente, assinalando a urgência de arquitetar um método brasileiro de Educação Física, fundamentado numa matriz filosófica. Dessa ótica, é possível perceber em alguns de seus impressos certa aproximação, dentre outros, com o pensamento deweyano e, em razão disso, com discursos alusivos aos princípios democráticos da educação. Observemos alguns fragmentos a esse respeito:

³³ Na década de 1980, os escritos de Inezil Penna Marinho foram alvo de incisivas críticas devido ao seu caráter historiográfico positivista – baseados principalmente na apresentação cronológica de datas, nomes e fatos históricos da Educação Física (MELO, 1998; DALBEN, 2011).

Os pontos de vista de Dewey sobre a educação são reflexos da revolução industrial e do desenvolvimento da democracia. Reage fortemente contra as relações clássicas e os métodos autoritários das épocas aristocráticas, quando a educação consistia em aprender mais a maneira de falar sobre as coisas do que fazê-las. Manifestamente grande fé na educação como o instrumento mais adequado à reconstrução social, política e moral, consideradas a maleabilidade dos instintos e a capacidade ilimitada do progresso da humanidade (MARINHO, 1943, p. 57).

As tendências do nosso povo, quaisquer que possam vir a ser as ideias daqueles que ocasionalmente ocupem o poder, são nitidamente democráticas. Somos por natureza contra a opressão, a tirania, a opressão. [...] E a liberdade é o apanágio das democracias. A nossa educação – intelectual, moral e física – deve estar dirigida nesse sentido (MARINHO, 1943, p. 60-61).

Nas democracias têm-se o cuidado de construir uma forma educacional para cada indivíduo, atendem-se aos seus traços personalíssimos. Consequentemente, no primeiro caso temos autômatos, enquanto no segundo indivíduos capazes de governar a si mesmos. A educação nos países totalitários faz homens para obedecer; a educação nas democracias faz homens para mandar, quando não os outros, pelos menos em si próprios (MARINHO, 1945, p. 42).

Muitos dos escritos de Inezil Penna Marinho, importa enfatizar, possuíam caráter biográfico, ocasião na qual registrava o seu próprio comparecimento em eventos, cursos, palestras, premiações e títulos. A seguir, notemos um exemplo extraído do livro *História da Educação Física e dos desportos no Brasil*, em que o autor assim descreve a sua participação numa palestra cuja temática remete precisamente ao sentido democrático da Educação Física:

De 22 a 28 de junho, sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação, realiza-se no Rio de Janeiro o IX Congresso Nacional de Educação, dedicado ao sentido democrático que deverá nortear a educação. O Professor Inezil Penna Marinho apresenta tese ‘O Sentido Democrático da Educação Física’ (MARINHO, 1954, p. 444).

Deve ser aqui registrado que, nas décadas de 1920 e 1930, o escolanovismo brasileiro, influenciado pelas proposições deweyanas, já destinava alguma atenção à Educação Física, valorizando o jogo como importante instrumento pedagógico (GRILLO et al., 2016). Não obstante, em tais escritos, aparentemente não ocorre – ao menos explicitamente – a vinculação da Educação Física com a democracia, uma vez que a visão de Educação Física estava fundamentada, mormente, pelos valores biomédicos da época.

Para ficar em apenas um exemplo, Fernando de Azevedo, conhecido redator e signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932, e cujas publicações

veiculavam, amiúde³⁴, os ideais de uma educação democrática, também dedicou espaço à Educação Física em manuscritos de 1915 e 1920, respectivamente intitulados *A poesia do corpo ou a gymnastica escolar: sua história e seu valor* e *Da educação physica: o que ella é, o que tem sido, o que deveria ser*. Em tais escritos, conforme a investigação de Vilaça (2011, p. 159), o educador escolanovista, “subsidiado pelos valores higienistas, apostava na educação para a contração de hábitos higiênicos, considerando as práticas corporais como fundamentais no processo de regeneração do povo e da nação”.

Detenhamo-nos agora, ainda que em poucas palavras, a discorrer sobre o modo em que o sujeito democrático é pensado no âmbito da “racionalidade política” e, então, ressaltar como o processo educacional é imprescindível na confecção de sua constituição. De súbito, ouçamos as curtas, mas densas afirmações de Foucault no que concerne à democracia enquanto configuração política que implica, necessariamente, tecnologias de condução:

É a democracia, ou antes um certo liberalismo, que foi desenvolvido no século XIX, que empregou técnicas extremamente coercitivas, que foram, em um certo sentido, o contrapeso de uma liberdade econômica e social atribuída em outros lugares. Não se podiam, evidentemente, liberar os indivíduos sem educá-los. Não vejo por que seria desconhecer a especificidade de uma democracia ao se dizer como e por que esta teve necessidade dessas técnicas (FOUCAULT, 2010c, p. 342).

Grosso modo, a democracia, se a tomamos como forma política, só pode de fato existir na medida em que haja, no nível dos indivíduos, das famílias, do cotidiano, se você quiser, relações de governo, um certo tipo de relações de poder que se produzem. É por isso que uma democracia não pode ter êxito em qualquer lugar (FOUCAULT, 2010d, p. 376).

A partir de uma abordagem foucaultiana e retomando algumas proposições apresentadas por Dewey, dirigidas especificamente à reformulação do liberalismo, Avelino (2013) identifica que a projeção do sujeito democrático, aquele que deverá habitar as novas democracias ocidentais após o desaparecimento dos regimes autoritários (nazismo, fascismo), é de fundamental importância na tarefa de recuperação das economias europeias do pós-Segunda Guerra. Arquitetar o sujeito democrático demandou, mormente, evocar um novo domínio de saberes, efetuado principalmente no âmbito da economia e da política, resultando nos fundamentos do Estado de Bem-Estar Social. O *welfarismo* requer, como se sabe, uma racionalidade governamental voltada à responsabilização social e à promoção da solidariedade.

³⁴ Conferir, a esse respeito, o extenso ensaio acerca do projeto educacional azevediano, em: PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Pode-se dizer que a singularidade do empreendimento *welfarista* é que este propaga toda uma linguagem de direitos e deveres, de modo que o bem-estar social é tido como um direito garantido pelo Estado; todavia, exige-se concomitantemente uma série de obrigações do cidadão que, caso eventualmente conduza-se em direção contrária à lógica social requerida, será devidamente responsabilizado. Desse ângulo, o trabalho, por exemplo, deverá ser assegurado pelo Estado ao cidadão que, por seu turno, será obrigado a trabalhar. Nos dizeres de Veiga-Neto (2000, p. 187), tratar-se-ia da configuração de uma “sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo. Em outras palavras, um sujeito com deveres e direitos, um sujeito cidadão, um sujeito-parceiro”.

No quadrante do capitalismo pós-Segunda Guerra, paulatinamente o sujeito produtivo do liberalismo clássico tornar-se-ia obsoleto, tendo em vista que, além de aplicado, produtivo, eficiente, o novo sujeito requerido pela racionalidade *welfarista* deverá ser, da mesma forma, benevolente, solidário, solícito. Considerando a importância da interação do indivíduo com o meio social em que vive, ou seja, a partir da ideia de que qualquer indivíduo teria condições de absorver, interagir e atender às racionalidades do seu ambiente social – logo, este é percebido enquanto uma variável manipulável –, o novo liberalismo atribuirá ao processo educacional relevância considerável (AVELINO, 2013). Ora, concebida por esse prisma, a educação será encarada na qualidade de tecnologia *sui generis* de cidadania. À vista disso, quanto mais educação, acredita-se que maior a influência sobre o sentimento político e o comportamento do sujeito que se pretende democrático.

Se, num primeiro momento – como podemos observar nos escritos de Condorcet – temos uma crescente preocupação com a escolarização, isto é, com o direito subjetivo de ter acesso à escolarização, ao menos desde o final do século XIX delineia-se uma segunda geração de direitos educacionais, a saber, o direito ao ensino atraente e que posicionasse o aluno enquanto personagem principal. Nota-se aqui, sobremaneira, a importância do método de ensino. Nas últimas décadas, contudo, Boto (2006) identifica o despontar de uma terceira geração de direitos educacionais, que requererá atenção, antes de tudo, aos conteúdos das ações curriculares. Passa a ocorrer uma preocupação enfática com a diversidade, com as identidades culturais, com as minorias, temáticas antes praticamente inexistentes no currículo escolar. Nesse sentido, a título de exemplo, não por acaso os marcadores sociais das diferenças são questões caras ao currículo cultural da Educação Física.

De imediato, não podemos deixar de assinalar aqui as discontinuidades e singularidades nesta concisa reminiscência esquemática concernente às propostas pedagógicas

que, em cada época, explicitam seus próprios objetivos e estratégias em acordo com os instrumentos que se encontram disponíveis. Tal dissemelhança, em termos concretos, quer dizer, no que se refere à adesão das racionalidades dos programas escolares na realização das práticas pedagógicas propriamente, quiçá seja ainda mais acentuada, uma vez que “as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente” (NÓVOA, 1999, p. 19). Além de que, é pertinente considerar que “os sentidos das práticas curriculares estão hibridizados em toda e qualquer proposta” (LOPES, 2012, p. 703). Todavia, que essa prática pedagógica “real” eventualmente não seja a mesma dos programas teóricos não quer dizer, em absoluto, que estes últimos sejam meros esquemas imaginários, já que induzem toda uma série de efeitos na “realidade”.

Segue-se a isso que “as tecnologias utilizadas pela escola não foram inventadas *ab initio*; são híbridas, heterogêneas, constituindo um autêntico complexo de relações entre pessoas, coisas e forças” (Ó, 2014, p. 740). Sem embargo, percebe-se, da mesma forma, algumas aproximações, um campo de coexistências, determinada regularidade discursiva no que diz respeito aqui à conexão entre educação e democracia, temática que, em alguma dimensão, parece subsistir, atravessar, perpassar as propostas delineadas. Vejamos então, sinteticamente, como vem se dando tal vínculo nas políticas de educação da nossa época e, mais detidamente, no currículo cultural da Educação Física. Antes, é preciso deixar clara uma coisa: a vinculação entre educação e democracia não se esgota, de modo algum, em Condorcet e Dewey ou, no caso da Educação Física, em Marinho. Ela é, sem dúvida, muito mais diversa e rica, contudo, a intenção aqui foi tão somente apresentar um esboço, delinear alguns passos de tal movimento, que parece emergir nas *Lumières* e atravessa os séculos.

Em um contexto recente, isto é, com o término da ditadura civil-militar no Brasil e a redemocratização, vimos os esforços para a instituição dos marcos legais de um Estado democrático, fundamentado na afirmação dos direitos humanos e civis da população, que resultaria na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, comumente nomeada “Constituição cidadã”. Pois bem, daqui se segue uma série de implicações. Uma delas é explicitada por Gallo (2012, 2017a, 2017b) em alguns de seus escritos, nos quais o autor sustenta a ideia de que estaria em curso no país, nos últimos decênios, uma “governamentalidade democrática³⁵”, centrada na afirmação da cidadania. Isso

³⁵ Gallo (2012, 2017b) sublinha que a expressão governamentalidade democrática pode talvez soar como um pleonismo, se considerarmos que a governamentalidade é a forma do Estado democrático moderno europeu para Foucault. Contudo, dada às características singulares da história do Brasil – resultante, entre outros, de processos de colonização e, ainda, de um regime ditatorial recente –, valeria a pena utilizar a expressão.

equivale a dizer que se efetua uma série ações de governo, em especial na esfera das políticas públicas em educação, aspirando à forja de sujeitos de direitos.

Em tal regime democrático, por mais paradoxal que eventualmente isso possa aparentar, caber-nos-ia dizer que somos governados precisamente pela via da inclusão e da participação nos atos próprios de governo. Acerca disso, Gallo (2017a) apresenta como exemplo a convocação do Ministério da Educação à comunidade de professores, de pesquisadores e da sociedade em geral ao amplo debate da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, disparada em setembro de 2015. Ora, “numa sociedade democrática, a participação social ampla é o fundamento primeiro” (GALLO, 2017a, p. 88).

No âmbito específico das políticas de currículo implementadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), enuncia o autor que a palavra cidadania aparece como uma espécie de pedra de toque. Torna-se factível, assim, perceber que a escola é abalizada como o local por excelência do funcionamento de uma governamentalidade democrática, maquinaria singular de promoção de cidadania e, por via de consequência, de produção do cidadão de direitos – um sujeito “livre”, que é convocado a participar, uma vez que a participação, conforme citado, é encarada como peça central no jogo democrático.

Somos assujeitados a cidadãos; somos, compulsoriamente, subjetivados para obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática. Devemos participar; devemos confessar nossa verdade política no voto; devemos confessar nossa verdade técnica no trabalho; devemos confessar a verdade do que somos nos mais diversos processos sociais, porque somos cidadãos de direitos. Temos direito à educação, direito à saúde, direito ao trabalho etc., temos direito de ser, por isso somos. A biopolítica da governamentalidade democrática produz o “sujeito de direitos” (GALLO, 2017a, p. 89).

De volta ao currículo cultural da Educação Física, parece viável considerar que uma das táticas de condução das condutas dessa pedagogia se dá pela via do que Gallo (2012, 2017a, 2017b) denomina de “governamentalidade democrática”, haja vista toda uma gramática concernente à participação democrática dos estudantes.

Foi possível perceber nos discursos apresentados ao final do processo, através dos blogs e das reflexões no “diário do aluno”, indícios de que as discussões e atividades desenvolvidas interferiram na constituição de *identidades mais democráticas*, propensas ao diálogo, ao respeito ao diferente, à leitura crítica da realidade cultural na qual vivem e à assunção de posturas políticas diante de discursos preconceituosos em favor das identidades minoritárias (SOUZA, 2009, p. 13, *itálico nosso*).

[...] propus aos alunos, orientada pelas expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares do Município de São Paulo, que *elaborassem coletivamente e democraticamente* uma apresentação para a escola (AGUIAR, 2009, p. 4-5, itálico nosso).

Buscando aproximar-me dos alunos com vistas a estabelecer uma *relação de fato democrática*, compreendendo que isso implica necessariamente na análise da realidade, iniciei o mapeamento pelos espaços em torno da escola a fim de conhecer quais práticas corporais a comunidade vivencia (ESCUDERO, 2013, p. 2, itálico nosso).

[...] já que estávamos falando sobre campeonato de futsal e *participação democrática*, decidi lançar a proposta de tematizar a prática corporal dos líderes de torcida, onde todos os alunos poderiam vivenciar as *atividades de forma democrática*, a fim de colaborar com o entendimento sobre gênero, preconceitos, etc. (FUJISSE, 2015, p. 2, itálico nosso).

Mesmo tendo os esportes, as danças, as brincadeiras, as ginásticas e as lutas, a problematização se ramificou para a vida de cada aluna e aluno das salas participantes. Isso ocorreu de *forma democrática* e pôde mostrar, de certo modo, a justiça curricular a partir da *liberdade de posicionar criticamente* e com referências de literatura e da própria percepção como pessoa, podendo assim, de certa forma, promover debates e posicionamentos a fim de ter uma menor ou nenhuma desigualdade nos *direitos de todos na sala e na instituição* (LIMA, 2016, p. 1, itálico nosso).

Com o objetivo de contribuir com o Projeto Pedagógico da escola, e tornar as aulas de Educação Física em um espaço onde os alunos tenham a oportunidade de *exercer habilidades democráticas de discussão e de participação*, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social, escolhi a manifestação corporal “Capoeira” (MILARÉ, 2008, p. 2, itálico nosso).

É função da Educação Física cultural, pois, alinhada aos tempos pós-modernos, fazer essa discussão. Promover o encontro de culturas, representações e grupos sociais. É fundamental que os estudantes reconheçam dentro da escola um *momento em que podem expor suas ideias, de forma democrática* com base no reconhecimento das diferenças (MÜLLER, 2016, p. 12, itálico nosso).

A produção de discursos democrático-participativos nos relatos de experiência traz, ainda, no cerne de suas ideias, menção à social-democracia, aos valores coletivos, a um ambiente mais justo e democrático, à participação ativa e democrática, ao diálogo democrático, os quais estabelecem uma linguagem tipicamente tautológica. Verifiquemos algumas dessas enunciações.

Conjuntamente com os alunos e alunas, atuamos numa *perspectiva social democrática*, difundindo os *valores coletivos e o bem comum* como um

objetivo a ser alcançado por todos. Entendemos que todo o processo de vivência das diferentes ginásticas, bem como a construção das apresentações valorizaram as produções dos alunos, que trouxeram diferentes representações, contribuindo com a desconstrução da identidade da ginástica institucionalizada, criando um significado de valor para a ginástica produzida por eles, dentro das possibilidades de cada indivíduo e principalmente das possibilidades dos diferentes grupos (SILVA, 2008, p. 17, itálico nosso).

Ficou nítido importância de valorizar a cultura corporal no entorno da escola, pois os *protagonistas* foram reconhecidos e valorizados como detentores de saberes culturais tão importantes quanto quaisquer outros saberes validados pela escola, quando a escola passa a reconhecer sua comunidade e validar seus conhecimentos, transforma o ambiente social em um *ambiente mais justo e democrático* (NERY, 2015, p. 21, itálico nosso).

Por fim, destacamos que o intuito foi desenvolver uma experiência pedagógica a partir do currículo pós-crítico da Educação Física [...], almejando sujeitos formados para a *participação ativa e democrática*, que além de conhecedores dos mais diversos aspectos das culturas, sejam também produtores e ressignificadores culturais (BONETTO, 2017, p. 16, itálico nosso).

Aqui já se percebe a importância de proporcionar condições pedagógicas para que o grupo se posicione, manifeste e produza. Nesse sentido, é de suma importância abrir espaços para a *participação coletiva*, a organizando as aulas de forma a estimular a oralidade (*dar voz aos alunos*), valorizar as experiências dos alunos e o *diálogo democrático* (MAZZONI, 2009, p. 4, itálico nosso).

Viajamos (crianças e eu) por mares intempestivos, seguindo uma rota incalculável e sem fim prévio, reorientada a cada dia da viagem, impulsionada pelos princípios e elementos didáticos do currículo cultural, bem como das belíssimas conversas com companheiros/as de luta por uma *educação e uma sociedade mais justas e democráticas* (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 13, itálico nosso).

É preciso salientar, contudo, que a recorrência à democracia escolar, à participação e à sociedade mais democrática nos fragmentos supracitados não se limita ao âmbito discursivo. Poder-se-ia dizer que, ainda que as “ações democráticas” não constituam uma orientação didática específica do currículo em questão, como é o mapeamento, a ampliação, o aprofundamento e outros mais, o que podemos chamar de “ideal democrático” consubstancia-se em certa técnica ou tecnologia pedagógica de si que arquiteta, que constitui o sujeito do currículo cultural da Educação Física. Conforme argumentou Larrosa (2008, p. 56), “o sujeito, sua história e sua constituição como si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu”.

No resumo do curso *Subjetividade e verdade*, por técnicas de si, Foucault (2016, p. 267) entende “os procedimentos que, sem, dúvida, existem em toda civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para estabelecerem sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si”. Em entrevista a Hubert Dreyfus e Paul Rabinow, Foucault (1995) conceitua técnicas de si de um modo que interessa diretamente à investigação aqui levada a cabo, por associá-la, entre outros tópicos, ao governo das condutas exercidas na esfera educacional.

As técnicas de si, creio eu, podem ser encontradas em todas as culturas de formas diferentes. Devemos questionar as técnicas de si exatamente do mesmo modo como é necessário estudar e comparar as diferentes técnicas de produção de objetos e de direção dos homens pelos homens através do governo. O que torna a análise de si difícil são duas coisas: primeiro, as técnicas de si não exigem o mesmo aparelho material que a produção de objetos e são, portanto, técnicas frequentemente invisíveis. Segundo, são frequentemente ligadas às técnicas de direção dos outros. Por exemplo, se tomamos as instituições educacionais, compreendemos que alguém está governando outros e ensinando-lhes a governar-se (FOUCAULT, 1995, p. 276).

Antes de avançar, contudo, cumpre entender que os termos foucaultianos governamentalidade e técnicas ou tecnologias do eu remetem-se reciprocamente, quer dizer, adquirem uma espécie de relação circular na empresa foucaultiana, na medida em que estão estreitamente ligados à condução das condutas. Em *Tecnologias de si* – seminário ministrado na Universidade de Vermont, em 1982, Foucault estabelece uma tipologia de quatro tecnologias presentes na cultura ocidental que, em geral, interagem, operam de modo articulado. Sublinhando o maior interesse particularmente no ponto de contato entre as tecnologias de dominação e de si, diz: “Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, eu chamo de governamentalidade” (FOUCAULT, 2004e, p. 324).

Na trilha do pensamento foucaultiano, Ó (2014) é enfático em afirmar que os termos governamentalidade e tecnologias do eu são os que melhor permitem compreender os modos pelos quais as práticas de subjetivação são constituídas na Modernidade. O teórico português acrescenta ainda que o intuito “das duas tópicas é gerar toda uma aparelhagem conceitual que possa tornar explícita tanto uma análise micro, tomando o indivíduo no seu próprio universo, quanto uma visão macro do tecido social, revelando uma preocupação de governo da população no seu conjunto” (p. 738). As tecnologias do eu, compete ainda dizer, não podem

ser analisadas sem relação com um domínio de saberes que objetivam a modificação de si através da aquisição e incorporação de certas atitudes.

Pois bem, tomando entre as mãos os operadores conceituais governamentalidade e tecnologias do eu, retornemos aos relatos das experiências pedagógicas do currículo cultural. Temos numerosas passagens de práticas pedagógicas que, no seu conjunto, permite inferir a ocorrência de certa governamentalidade democrática, que opera com o auxílio de uma tecnologia pedagógica de si particular, qual seja, a participação. Mais especificamente, a participação dos estudantes através do voto como alternativa para o exercício da democracia. Precisemos o argumento. Há toda uma incitação à mobilização coletiva dos estudantes para a criação de regras e acordos em comum ou resolução de alguma outra questão específica pertinente à determinada situação didática que, no mais das vezes, culmina em votação – procedimento que, não raro, é concebido como “intrinsecamente” democrático.

Assim, a participação dos estudantes através da votação se dá, via de regra, com vistas à resolução de algum conflito ou quando impelidos a apresentarem alguma nova configuração que determinada atividade elencada pelo docente eventualmente poderá adquirir. Insistamos, então, uma vez mais em apresentar passagens de alguns relatos de experiências pedagógicas; no caso em tela, alguns daqueles em que se faz menção ao voto no transcorrer das atividades de ensino:

Diante desse impasse, *fizemos uma votação* e a maioria optou por continuar a jogar com times mistos. Quanto às regras, que ainda era motivo para algumas discussões, *coletivamente combinaram* o que “valia” e o que “não valia”, resultando em uma mescla de regras de futsal e futebol (BORGES, 2014, p. 8, *itálico nosso*).

Abria-se espaço, novamente, para os alunos proporem modificações à brincadeira, sendo que as propostas levantadas eram escolhidas, de *forma democrática*. Os alunos apresentavam suas propostas e os outros levantavam a mão para *eleger a proposta* que mais lhe agradava. A proposta com maior *número de votos* era realizada. Com as modificações aprovadas pelo grupo, realizávamos novamente a brincadeira (MARTINS, 2007, p. 4, *itálico nosso*).

Em *processo de votação*, a maioria aceitou fazer o “Livro do Balé”, onde pontuaram o que estudamos durante o percurso e, em grupos foram relatando o que haviam entendido do Balé. Ao término da construção do livro, a direção da escola tirou cópias que foram entregues para cada criança da turma e o original foi entregue à biblioteca da escola (SANTOS, 2013, p. 5, *itálico nosso*).

Em seguida, sugeri que os alunos e alunas levantassem as mãos para aquela queimada que mais os agradassem e realizei a contagem. Por algum acaso, *a maioria das crianças de cada turma elegeu* um tipo de queimada, isto é, em nenhuma turma houve a repetição na escolha da queimada. *As queimadas ameba, real, chinesa e baleado foram eleitas*. Então, fiquei responsável em trazer um texto que explicasse as características e maneiras de jogar essas queimadas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010, p. 4, itálico nosso).

No momento de definir como seria realizada a cobrança das laterais, se seriam cobrada com as mãos ou com os pés, muitos ficaram divididos na escolha. Para solucionar essas situações e outras, *os alunos sugeriram realizar votação*, sendo que para definir o item ou regra tinham que ter a concordância da maioria (SOUZA, 2013, p. 12, itálico nosso).

Conversando sobre a vivência, surgiu a ideia de escolher o nome do nosso grupo. “Professor, pode ser ‘As Marias’, porque na turma há várias mulheres que se chamam Maria”. Uma colega sugeriu ‘Estandartes’ e outra “Águia”. *Mediante eleição o grupo escolheu ‘As Marias’*. *Repetimos o procedimento* para a escolha do tema da loa, que acabou definido como “amor sem preconceito” (NEVES, 2017, p. 12, itálico nosso).

Considerando esses aspectos e retomando as últimas vivências do futebol nas aulas, propus a composição de times mistos [...] para que pudessem vivenciar outro tipo de jogo para uma posterior discussão. *Por meio de votação foram decididas as regras* (cobrança de lateral, goleiro fixo, juiz, falta, tempo de jogo e ordem de jogos) (ANDRADE, 2011, p. 5, itálico nosso).

Ao se aproximar o fim do semestre, estávamos pensando em encaminhar o projeto para o seu final e *fizemos uma votação* sobre quais foram as atividades que haviam sido mais interessantes e quais eles haviam gostado mais. *As atividades de corridas e caminhadas foram as mais votadas*. Decidimos retomá-las com desafios maiores, como aumentar o tempo de exercício e o número de voltas (MARTINS, 2015, p. 12, itálico nosso).

No conjunto de relatos das ações pedagógicas perscrutados, é notório o cuidado dos docentes tanto com a seleção das práticas corporais que serão tematizadas quanto com a organização das situações didáticas que desenvolvem. No que concerne à primeira, grande parte dos relatos explicitam que as práticas corporais a serem tematizadas são estipuladas, sobretudo, através do reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade por parte dos docentes, via mapeamento. Não é por acaso, portanto, que em publicação recente, intitulada *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica* – na qual empreende uma detalhada análise do fazer pedagógico culturalmente orientado –, Neira (2018, p. 45) faz questão de ressaltar que, “[...] perguntar à turma o que querem estudar, promover eleições para definição da manifestação a ser tematizada ou, simplesmente, repetir nas aulas o que

fazem em outros espaços como escolinhas, clubes etc., está fora de questão”. Assinale-se, contudo, que alguns relatos de experiências pedagógicas indicam o emprego da votação justamente como estratégia para a eleição da prática corporal a ser tematizada. A fim de demarcar os contornos de tal expediente, examinemos mais de perto alguns extratos dos relatos:

O encontro teve como objetivo analisar a tabela e verificar se xs estudantes concordavam com a distribuição dos desenhos nas práticas corporais. A partir daí, *fizemos uma votação para a escolha da manifestação a ser tematizada na sequência do projeto*. A prática corporal escolhida pelos estudantes foi a dança (NASCIMENTO, 2015, p. 7, itálico nosso).

Dando continuidade, apresentei uma imagem de cada dança que apareceu no grupo, nos trabalhos e nos relatos orais, para que os alunos expusessem seus gostos, conhecimentos, formas de dançar etc. *Por meio de votação, ficou decidido estudarmos o rap e todos os seus elementos* (NASCIMENTO, 2013, p. 3, itálico nosso).

Após este mapeamento com referência à manifestação que seria abordada, *realizamos uma votação para eleger qual luta iríamos iniciar o projeto*. Os estudantes de uma das turmas mencionaram capoeira, judô, boxe, vale-tudo, “ramanan”, karatê e luta-livre. A partir daí, escrevi esses nomes em uma folha de papel pardo e *pedi para que cada criança da sala votasse em uma luta* para classificar a ordem que estudaríamos tais práticas. Com base nos resultados dessa eleição, a primeira luta a ser abordada seria o judô (VAGHETTI, 2007, p. 5, itálico nosso).

Inicialmente pensei em trabalhar com diferentes tipos de lutas que trouxessem um pouco da cultura de outros grupos. *Essa escolha foi feita através de um processo de votação durante a aula*, onde listamos na lousa as lutas que gostaríamos de estudar: boxe, judô, capoeira e sumô. *Cada aluno votou em duas e as duas manifestações mais votadas foram eleitas* para serem estudadas juntamente com a esgrima (MARTINS, 2011, p. 5, itálico nosso).

Na semana seguinte, perguntei se a turma já teria definido a temática ou se era mais viável *uma eleição aberta para escolhermos a temática* mais adequada de forma mais democrática, o que não foi necessário, pois durante a semana conversaram sobre a aula e *decidiram em estudar a capoeira por que acharam que seria mais interessante* (REIS, 2008, p. 4, itálico nosso).

Depois disso *decidi fazer uma nova votação sobre que tipo de dança iríamos desenvolver* no terceiro bimestre. Antes de pedir para que todos se posicionassem *a sala decidiu sobre o funk*. Apenas um grupo queria axé. Com isso precisei interferir. Decidi então que neste momento seria sobre o funk e depois as práticas do axé. E assim resolvemos essa condição (LIMA, 2016, p. 4, itálico nosso).

Surgiram cerca de 80 brincadeiras e diante da inviabilidade de, em apenas um semestre realizar todas, resolveu-se eleger qual ou quais seriam realizadas na escola. Na primeira eleição, as crianças entenderam que não podiam repetir a escolha do amigo, assim, cada criança escolheu uma brincadeira, reduzindo o número de possibilidades para 28, que era o número de alunos presentes no dia em que se deu a votação. Diante disso, *realizamos a partir destas últimas brincadeiras, nova eleição*, explicando aos alunos que poderiam escolher brincadeiras que já tivessem sido escolhidas por outras crianças. O resultado foi “pipa” em primeiro lugar, disparado com 11 votos, incluindo nestes apenas 2 meninas e o restante de meninos e em segundo lugar, carrinho de rolimã, com 3 votos de meninas (VIEIRA, 2006, p. 3, itálico nosso).

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, itálico nosso).

Não importa tanto aqui, seguindo o viés crítico foucaultiano, avançar na descrição das razões de eventuais desalinhos entre teoria e prática, mas sim tornar visível determinada recorrência enunciativa presente nos relatos, que explicita certo modo de condução das condutas através de uma *technê*. Voltemos então à questão da participação dos estudantes através da votação.

Como se pode deduzir de chofre, os relatos de experiência sinalizam o voto enquanto procedimento que objetiva impulsionar uma atitude considerada democrática. Em termos gerais, não seria descabido dizer que o regime de enunciação concernente ao processo de escolarização democrática, há muito difundido na esfera educacional, sob as mais diversas tradições político-culturais, materializa-se no currículo cultural da Educação Física no nível mesmo das práticas, redundando assim numa pedagogia democrático-participativa ou, se se quiser, num *modus operandi* de condução das condutas pela via da participação, numa tecnologia de governo da subjetividade democrática. Governar, cumpre novamente ressaltar, “é sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

De modo específico, poder-se-ia compreender, à luz dos excertos que acabamos de expor que, para o currículo culturalmente orientado, a escola funciona como um microcosmo

de uma sociedade democrática, onde determinadas atividades de ensino exibem um formato de assembleia escolar ou, se preferirmos, configuram-se numa espécie de democracia participativa, na qual os cidadãos-eleitores (estudantes) debatem e votam sobre questões de seu interesse. Ao que tudo indica, portanto, é por intermédio de tal tecnologia de governo do eu que se desenha o sujeito democrático na pedagogia em questão.

3.4 O *eu-multicultural*

[...] apesar das dificuldades, a educação multicultural é uma realidade. Se pretendermos a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde as diferentes culturas possam ser representadas dignamente, ela torna-se uma ótima ferramenta. Não é por acaso que seus pressupostos têm influenciado vários componentes curriculares (NEIRA, 2018, p. 108).

O multiculturalismo, em alguma medida, configura-se numa demanda do tempo presente. Não por acaso, na esfera educacional, nota-se uma convocação à produção de sujeitos diferentes, isto é, de sujeitos orientados a conduzirem suas vidas de modo multicultural (NEIRA, 2018; BAMPI, 2011; CANDAU, 2008), através da valorização da diversidade e das diferenças. No campo da Educação Física, a relevância de problematizar as diferenças culturais e as múltiplas identidades vem sendo expressa, como vimos, pelo currículo cultural da Educação Física.

Alicerçado sobretudo nos fundamentos epistemológicos e políticos do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física aposta em subjetividades multidimensionais de gênero, classe, sexualidade, etnia, geração entre outras. Segue-se a isso que essa pedagogia contemporânea considera as mais diversas narrativas em torno de um tema, possibilitando várias leituras da realidade, o que implica, por sua vez, preconceber um sujeito plural, multicultural, atravessado por uma multiplicidade de vozes. Ademais, esse viés parece corroborar a compreensão de um “sujeito descentrado” (HALL, 2005), que pressupõe subjetividades móveis, fragmentadas, plurais, contingentes e, ocasionalmente, contraditórias.

É um lugar cada vez mais comum sublinhar que os jogos de verdade das teorias do currículo objetivam designar aquilo que os sujeitos da educação devem ser e, em consequência, aquilo que não devem ser. Para tal propósito, idealizam-se e são colocadas em ação as mais variadas formas de governo das condutas, que resultam igualmente em técnicas disciplinares de instrução, vigilância e controle particulares. Sabe-se, por sua vez, que o currículo cultural da Educação Física não visa à fixação de significados, favorecendo assim a constituição de subjetividades multiculturais, o que pode, porventura, pressupor de antemão

certo abrandamento nas formas de condução das condutas. É preciso, contudo, certa cautela, pois, como veremos, os seus sujeitos devem igualmente agir, em maior ou menor dimensão, segundo uma “ordem do discurso” (FOUCAULT, 1996). Discurso esse que se posiciona como verdadeiro quando uma parcela da sociedade o aceita como tal, por meio da validação de certos enunciados tidos como verdadeiros e a obstrução daqueles considerados irrelevantes. Isso equivale a dizer que os sujeitos do currículo cultural são impelidos a agirem em acordo com a vontade de verdade da construção sócio-discursiva em questão.

Uma analítica crítica (FOUCAULT, 2012) dos processos de governamentalização, quando aplicada ao campo educacional, deve estar atenta à pluralidade e à coexistência de distintas racionalidades e tecnologias pedagógicas em dada perspectiva curricular. No currículo cultural da Educação Física, a tecnologia de governo do *eu*-democrático parece estar estreitamente vinculada e, dessa forma, combinar-se, entrecruzar-se com uma tecnologia de governo do *eu*-multicultural.

Portanto, busca-se aqui, em particular, argumentar como essa pedagogia operacionaliza tecnologias de governo do *eu*-multicultural ou, para expressá-lo em outros termos, delinear quais são os procedimentos pelos quais vêm ocorrendo certa incitação à produção de uma subjetividade multicultural no currículo cultural da Educação Física. Dito isso, observemos inicialmente alguns fragmentos de relatos de experiência em que se destaca a valorização das diferenças culturais, especialmente por intermédio da problematização de alguns marcadores sociais das diferenças.

Contudo, o que estava em jogo não era somente o aprendizado das lutas, mas também, *quebrar preconceitos* contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e *apreciação da pluralidade cultural*, que desafiem os *discursos preconceituosos que constroem as diferenças* (VAGHETI, 2007, p. 4, itálico nosso).

[...] analisamos os processos culturais que vinculam-se de maneira importante às *relações sociais de classe, de raça e de gênero*, envolvendo relações de poder e a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos (AGUIAR, 2009, p. 3, itálico nosso).

Registramos nossas angústias, posicionamentos e alguns momentos do caminhar do projeto. Com esses registros, montamos um banner sobre a *importância do combate à xenofobia e ao preconceito contra a diferença* na escola e na sociedade atual (NASCIMENTO, 2015, p. 14, itálico nosso).

Esse breve relato aponta fragmentos de uma prática que buscou *valorizar a expressão cultural*, promoveu uma ampliação e aprofundamento da manifestação futebol, como também propiciou lidar com as questões que emergiram e foram se enredando às práticas, propiciando *tratar de questões identitárias e de gênero* com crianças de três anos de idade (ALVES, 2010, p. 14, itálico nosso).

Entre vivências, observações e diálogos em aula, fui percebendo como os meninos tentavam silenciar as meninas, por intermédio de ações e palavras. Elas resistiram. Dessa forma, tais marcações de *identidade e diferença* me levaram à discussão das *relações de gênero, poder* e o futebol (ANDRADE, 2011, p. 1, itálico nosso).

Avaliando o projeto até o momento, percebi que ainda faltava *problematizar as identidades que circulam em torno da referida manifestação*, bem como a possibilidade ou não de praticá-la na rua, selecionei outras duas expectativas de aprendizagem: “reconhecer a manifestação como característica de um determinado grupo cultural, *analisando estereótipos e traços de preconceito*” e “ancorar a referida manifestação da cultura corporal, contextualizando-a histórica e socialmente” (BONETTO, 2013, p. 9, itálico nosso).

[...] esta fase teve por objetivo levantar uma proposta de currículo de Educação Física comprometido com questões de *equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público*. Assim sendo, as aulas de Educação Física foram elaboradas buscando ao tematizar as práticas corporais, *questionar os marcadores sociais* nela presentes, como as *condições de classe social, moradia, de habilidades, gênero, etnia, preconceitos* entre outros (CESARETTI, 2016, p. 1, itálico nosso).

Além das questões relacionadas ao padrão de beleza corporal, *as questões raciais também emergiram*. Ao apresentar corpos bem parecidos de uma modelo negra e de uma modelo branca, alguns estudantes se referiram à cor da pele como uma característica que não lhes agradava na mulher negra. Esse debate foi muito importante, visto que a maioria dos estudantes do CIEJA se declara negro ou pardo. A presença de mulheres que afirmavam que aquilo era um posicionamento preconceituoso foi muito bacana de ver. Percebemos que algumas das ações da escola estão empoderando essas pessoas (MARTINS, 2015, p. 14, itálico nosso).

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, itálico nosso).

Ressalte-se que, na medida em que se objetiva um *eu*-multicultural, os sujeitos dessa pedagogia são incitados a exporem o seu “eu” e, caso necessário, a se modificarem. Não poucas vezes, visualiza-se nos relatos de experiências pedagógicas a conversão, a transformação de um “eu preconceituoso” em um “eu plural”, que respeita e valoriza as diferenças culturais. Ora, por um lado, no cenário educacional atual seria talvez inconcebível, a princípio, não concordar com o que está, pois, no cerne de tal objetivo pedagógico, a saber, a desconstrução de discursos e posicionamentos preconceituosos. Todavia, por outra parte, caber-nos-ia perguntar: como não notar aqui uma pedagogia – como tantas outras – envolvida na produção de um domínio moral? Não estaria em pleno funcionamento uma tecnologia pedagógica com vistas à constituição dos sujeitos pedagógicos a partir de condutas morais *sui generis*?

A fim de expender tal proposição sem, de modo algum, ambicionar efetuar um juízo de valor a respeito do código moral propriamente em voga, buscar-se-á explicitar como os jogos de verdade de tal pedagogia consubstanciam-se em tecnologias específicas que, ao longo da tematização de uma dada prática corporal, aspiram formar e transformar os modos pelos quais os sujeitos pedagógicos estabelecem relações consigo mesmos e com os outros, sobretudo a partir da tentativa de supressão de certos “desvios” de característica moral, leia-se: racismo, sexismo, homofobia, preconceito geracional, religioso, social entre outros. Examinemos como isso se dá:

Depois de entrevistarem o professor de capoeira, de volta à escola, pude perceber através de conversas entre eles/as, que já conseguiam entender que aquele grupo cultural tinha os seus saberes e que possuíam características próprias, *diferentes do primeiro contato, quando manifestaram preconceito de etnia*. Surgiram observações como: *não sabíamos que eles detinham tantos conhecimentos, eles são bacanas, poderíamos ir lá jogar capoeira com eles, uma posição muito diferente* de quando eles e elas avistaram o grupo pela primeira vez. Assim, identifiquei através de seus discursos um reconhecimento mais justo perante aquele grupo cultural, que antes era muito desvalorizado e *agora já começa a ser reconhecido* com um outro olhar (NEVES, 2009, p. 6-7, itálico nosso).

Durante a *conversa*, pudemos perceber a *mudança no discurso de alguns estudantes* sobre as práticas que envolvem brinquedo; no início do trabalho, acreditava-se que a participação nas brincadeiras com bonecas era exclusividade das meninas, conforme as problematizações foram ocorrendo, puderam perceber as ações desenvolvidas pelos colegas durante as aulas sendo desempenhadas em casa pelo pai. Isso promoveu o *rompimento com o discurso inicial*, quando os garotos envolvidos em tais práticas eram taxados de gay, veado e bicha. [...] Dizer que todos mudaram de opinião seria leviano da nossa parte, *mas houve mudança no comportamento* e maneira de

ver as práticas desenvolvidas pelo gênero oposto, pois reconheceram as mesmas atividades das brincadeiras sendo desempenhadas por adultos em outros ambientes e situações (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 9-10, *itálico nosso*).

Como fator positivo, destaco que a partir das problematizações e vivências, *alguns discursos preconceituosos* a respeito da participação feminina nos esportes *se desestabilizaram*. Por fim, ressalto também que as estratégias adotadas permitiram uma ampliação dos conhecimentos dos alunos acerca dos artefatos que compõem o jiu-jitsu (BORGES, 2013, p. 7, *itálico nosso*).

A aluna Mariana também sugeriu que apresentássemos os passos que aprendemos durante a aula somente para a turma, e organizamos essa apresentação. Muitas crianças, inclusive meninos, participaram da vivência, *não havendo mais brincadeiras em tom pejorativo* aos meninos que participaram como aconteceu nas outras aulas (SANTOS, 2013, p. 5, *itálico nosso*).

Perante estes cenários, *problematizar* estas questões seriam essenciais para a aprendizagem dos alunos, para assim *superarmos determinados preconceitos*. Como suporte para esta discussão utilizei outros dois vídeos que tratam sobre mulheres no skate. [...] *A reflexão* proporcionou aos alunos a construção de *posicionamentos que superam o senso comum* e os posicionam a entender tais fatos a partir da realidade vivenciada (GOMES, 2015, p. 6-7, *itálico nosso*).

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 dirigiam-se 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, *itálico nosso*).

A mudança das posturas e das atitudes dos alunos com relação à prática do futebol pelas meninas também *foi relevante*. Elas entenderam melhor o jogo, melhoraram a qualidade técnica do jogo, organizaram-se para jogar futebol no recreio e reivindicaram a utilização da quadra grande. Ao mesmo tempo, *os meninos têm respeitado* a prática do futebol realizada pelas mulheres. *Estas mudanças de postura* demonstram um envolvimento do grupo com o trabalho realizado durante as aulas (MARTINS, 2010, p. 8, *itálico nosso*).

Observei que os meninos que *havam resistido inicialmente* a brincar com as bonecas, inclusive o aluno que havia falado logo no início do trabalho que faltaria no dia da brincadeira com as bonecas *brincou sem problemas*. [...] Um fato curioso aconteceu, mas que me deixou contente, pois *percebi que as crianças estavam rompendo com alguns preconceitos* que existiam. Um dos meus alunos era filho de uma professora que trabalhava comigo em outra

escola, e ela veio me questionar sobre o que eu estava fazendo nas aulas, pois ela havia chegado em casa e o seu filho estava brincando com a irmã com as bonecas. Ela o questionou *ele disse que estava aprendendo na escola que não havia problema ele brincar de boneca com a irmã*, assim como se ele quisesse a irmã poderia brincar com ele de carrinho, e assim eles não precisariam brincar sozinhos (MARTINS, 2011, p. 6, itálico nosso).

Com o objetivo de *desfamiliarizar essas representações*, apresentei fotos de meninas empinando pipa e relatos de garotas envolvidas com a prática. *A tentativa de hibridizar discursos pareceu surtir efeitos*, pois a participação feminina na brincadeira cresceu sensivelmente. (NEVES, 2015, p. 5, itálico nosso).

Mas *ao passar das aulas, desconstruímos* com as atividades propostas nas aulas, *os discursos que assolavam e impediam* que os jogos fossem praticados por outras pessoas (meninas, jovens, adultos). [...] Fez-se necessário desconstruir o jogo do bafo e os discursos agregados, afim de que todos os educandos pudessem participar dos jogos *sem que fossem discriminados* e posicionarem-se como praticantes críticos e transmissores de manifestação corporal objeto de estudo (SOUZA, 2013, p. 16, itálico nosso).

A decorrência de todo esse processo forneceu o acesso a uma *variedade de conhecimentos e reflexões* que, acredita-se, possibilitou em alguma dimensão a *produção de novas percepções e significações*, levando as crianças a distinguirem as diversas explicações sobre a luta estudada e, mesmo que de modo incipiente, a operarem criticamente no que concerne a alguns de seus regimes discursivos (BORGES, 2016, p. 10, itálico nosso).

Logo, *percebi um preconceito* de parcela do grupo; com *intenção de desconstruir algumas ideias*, resolvi direcionar as práticas no sentido que os alunos interpretassem alguns textos, nesse sentido escolhi vídeos em vários contextos, e as aulas foram organizadas com a finalidade de leitura de textos midiáticos (LOPES, 2017, p. 3, itálico nosso).

Temos aqui uma série de indicações concretas das formas pelas quais as práticas pedagógicas culturais objetivam transformar a relação dos sujeitos consigo mesmos. Para dizer de outro modo, não é impossível observar nos excertos supramencionados tecnologias do eu funcionando a partir de um código moral multicultural e que teriam por finalidade criar, regular e modificar a experiência dos sujeitos pedagógicos. Em um ensaio em que discorre sobre como o discurso e a prática pedagógica possuem um caráter constitutivo e regulativo dos sujeitos da educação, influenciado sobremaneira pelos escritos foucaultianos concernentes às tecnologias do eu e à genealogia do sujeito moral, Larrosa afirmará que:

[...] as tecnologias do eu são apresentadas como os mecanismos práticos que criam, regulam e modificam uma experiência subjetiva de si mesmo. Além

disso, essa experiência subjetiva de si mesmo pode ser moldada a partir de um ponto de vista moral, na medida em que pode ser enquadrada por um código normativo de conduta ou por um conjunto axiológico de valores a serem alcançados (LARROSA, 1998, p. 64).

Em outro momento, voltando à reflexão do estudo anterior, Larrosa (2008) destaca que práticas pedagógicas presumivelmente tão diversas como, por exemplo, aquelas desenvolvidas nas aulas de educação moral, de educação de adultos, de filosofia da educação em contexto universitário ou até mesmo em pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação *stricto sensu* teriam uma forma básica comum. Segundo o autor, caso deixemos de lado particularmente os seus conteúdos e objetivos e nos detivermos no “como” das práticas pedagógicas, isto é, no modo em que produzem ou transformam a relação dos sujeitos pedagógicos consigo mesmos, a similaridade entre elas seria notável. Em linhas gerais, tratar-se-iam de práticas pedagógicas que objetivam transformar a experiência de si. Nessa produção da experiência de si, o sujeito disponibiliza “seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas” (p. 43).

Nesse mesmo diapasão, parece viável considerar que os relatos de práticas pedagógicas fundamentados no currículo cultural explicitam com riqueza de detalhes a experiência de si dos seus sujeitos pedagógicos. Temos no currículo cultural a projeção de determinadas concepções de sujeito, e especificamente nos relatos das ações pedagógicas, tais idealizações demandam um código normativo para a constituição das subjetividades. Insistamos, pois, nessa argumentação.

Não deixa de ser provido de interesse lembrar que há um acontecimento recorrente nas passagens das práticas pedagógicas acima selecionadas. Vamos a ele. No início do trabalho pedagógico efetuam-se, por vezes, atividades de caráter interrogativo, uma espécie de diagnóstico das condutas morais dos estudantes, que incluem estratégias de “fazer falar”, com o fito de exposição do “eu”. Eis uma via que possibilita ao docente assinalar a manutenção ou transformações da experiência moral dos estudantes no decorrer ou ao término de dada tematização. Desse ângulo, restar-nos-á admitir que, imersa nos jogos de verdade multiculturais, a pedagogia em questão demanda aos seus sujeitos empenharem-se num singular e ardoroso trabalho de constituição e transformação das subjetividades.

Conquanto não tenha direcionado suas análises especificamente ao campo educacional – a não ser de modo muito pontual – numa das raras referências ao domínio pedagógico,

Foucault (2016, p. 27) infere a potência, a preeminência da educação escolarizada no que diz respeito aos vínculos de obrigação que nos conectam aos discursos tidos como verdadeiros. À vista disso, em uma sociedade como a nossa, “[...] só encontramos esses modelos de conduta investidos, embalados no interior, é claro, da grande, grossa, maciça prática pedagógica. É a pedagogia que veicula grande parte dessas instruções de existência”. Conforme afirmado em seção anterior, os sujeitos pedagógicos estão anexados a uma forma aletúrgica e, então, submetem-se voluntariamente ao currículo cultural da Educação Física. A conformidade quanto à verdade dessa pedagogia implica, pois, determinado procedimento técnico e determinada atitude moral – aspecto que se delineia aqui.

Antes de avançar, contudo, detenhamo-nos por um momento nas afirmativas de Foucault sobre o sujeito moral³⁶. Em 1978, ano em que participa de uma mesa-redonda com alguns historiadores, ele não deixará de salientar que, se examinou “práticas” tão distintas como aquelas relacionadas à irrupção da medicina clínica, à clausura dos loucos, à organização das ciências empíricas e outras mais foi, precisamente, para melhor compreender o “jogo entre um ‘código’ que regula maneiras de fazer (que prescreve como selecionar as pessoas, como educar os indivíduos etc.) e uma produção de discursos verdadeiros que servem de fundamento, de justificação, de razões de ser e de princípio de transformações a essas mesmas maneiras de fazer” (FOUCAULT, 2006d, p. 342-343).

Em outro momento, n’*O uso dos prazeres*, segundo volume da *História da sexualidade*, tal investigação ganharia outra amplitude, quando Foucault propôs-se a escrever sobre a genealogia de uma moralidade particular, qual seja, aquela relativa à sexualidade. Grosso modo, o intuito seria realizar uma análise das “práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo” (FOUCAULT, 2017b, p. 10).

A fabricação do sujeito moral, na ótica foucaultiana, não é um procedimento desprovido da composição de regras e finalidades. Por esse ângulo, para Foucault (2017b), poder-se-ia conceituar moral enquanto um conjunto de valores e regras de conduta alvitada aos sujeitos através de numerosas maquinarias prescritivas, como é o caso das instituições pedagógicas. Nesse quadro, referimo-nos a um “código moral”. Entende-se ainda por moral o comportamento efetivo dos indivíduos, quer dizer, a submissão em maior ou menor medida a um dado código moral. Aqui, teríamos uma “moralidade dos comportamentos”. Além dessas concepções, um terceiro elemento seria uma moral orientada para a ética, entendida como o

³⁶ De acordo com Castro (2016, p. 156), “as expressões ‘sujeito moral’ e ‘sujeito ético’ são equivalentes no uso que Foucault faz deles”.

modo pelo qual o sujeito constitui-se na qualidade de sujeito moral, definindo-se, examinando-se, transformando-se a partir dos preceitos que escolhe seguir. Nessa moral não constrictiva e universal, direcionada à ética, que Foucault encontrará na cultura antiga – como é o caso das éticas estoicas e epicuristas –, a constituição do sujeito estaria muito mais relacionada a uma ascese (*áskesis*), isto é, a uma forma de trabalho configurada a partir de exercícios e técnicas espirituais para a constituição de si mesmo em direção à verdade, do que à conformidade a um código prescritivo das condutas.

Sobre esse último postulado de um sujeito que se constitui eticamente, caberia aqui talvez uma advertência. Na contramão de diversas análises concernentes aos escritos sobre a ética em Foucault, sobretudo em contexto latino-americano, Kraemer (2018, p. 52-53) menciona de modo muito perspicaz que, embora sabidamente para os antigos conhecer a si mesmo seria condição fundamental para a prudência, para a temperança e a justa medida, certamente isso não “[...] exclui as referências sociais ou metafísicas ao que eles consideravam a Verdade, o Bem, etc.”. Ora, sendo assim, “mesmo que se queira falar de ética nos últimos trabalhos de Foucault, o sujeito não escapa de uma constituição no interior dos jogos do saber, do poder, da verdade e do si mesmo”.

Foucault (2017b) esclareceu ainda que toda moral comportaria dois aspectos, o dos códigos de comportamento e o das formas de subjetivação ética. Ainda que sejam indissociáveis, em certas morais sobressaem-se, arremata o pensador francês, códigos de comportamento, enquanto em outras, valorizam-se as formas de subjetivação orientadas à ética. Dessa feita, e de volta à reflexão sobre o currículo cultural, por mais que seja possível notar um determinado código normativo multicultural em funcionamento na pedagogia em voga, cumpre sublinhar que tal sistema de regras e valores poderia quiçá ser concebido aqui menos como uma questão de obrigação e proibição estritamente do que de incitação e ativação de sentimentos e valores multiculturais. Isso porque não se visualiza nos relatos de experiência alguma imposição ou interdição discursiva de forma explícita, não há propriamente algum tipo restritivo de código moral, nem mesmo quando se trata, eventualmente, de desconstruir enunciações preconceituosas e/ou estereotipadas proferidas pelos estudantes ou pela comunidade escolar.

Ora, a interdição moral é uma coisa e a problematização moral, outra. Desse ângulo, mesmo que comporte um código moral, é possível entrever ao menos alguns aspectos de uma experiência moral direcionada à ética no currículo cultural da Educação Física, tendo em conta que os processos de subjetivação parecem suceder por intermédio de “regras facultativas”, disponibilizadas como arquétipos que estimulam o sujeitos pedagógico a

conduzir-se a si próprio. Uma particularidade que talvez possa substanciar esse argumento é o fato de que não há, em tal pedagogia, algum indicativo de sequência didática rigidamente estruturada, senão procedimentos e princípios, de modo que os caminhos pedagógicos podem seguir trilhas diversas. A esse respeito, sublinhe-se que não é incomum na literatura (NEIRA; NUNES, 2009a; NEIRA, 2016a, 2016c, 2018; NUNES, 2016; BONETTO; NEIRA, 2018; NASCIMENTO; MORAES; BARBOSA, 2016; QUARESMA; NEVES, 2016) concernente ao currículo cultural da Educação Física, o uso do termo “artistagem” para se referir às ações didáticas culturalmente orientadas, conceito criado por Corazza (2006) e que implica, grosso modo, conceber o processo educativo como uma didática artística, como uma prática de criação que pressupõe, concomitantemente, uma estética, uma ética e uma política vinculadas à produção de diferenças.

Entretanto, não se poderia deixar de sinalizar aqui relações de coexistências, uma justaposição de aspectos morais, considerando-se que os relatos de experiências pedagógicas apresentam também uma “moralidade dos comportamentos”, precisamente na medida em que enunciam o quanto os estudantes aproximaram-se ou afastaram-se dos saberes e dos valores almejados. Vejamos.

[...] como uma forma de registro final do trabalho, produzi um filme com algumas imagens das aulas e com os depoimentos das crianças a respeito do trabalho realizado. Esse filme reforçou o que eu havia notado a respeito das mudanças de algumas posturas enquanto outras não. Mas penso que todo trabalho é assim, pouco a pouco vamos conseguindo alcançar os nossos objetivos (MARTINS, 2011, p. 11).

De súbito, a máxima de Foucault (2017b) segundo a qual toda “prática” comportaria uma ligação, um entrecruzamento, um enlace entre códigos de comportamento e uma moral direcionada à ética, por certo, caberia aqui. Pelo que se depreende das linhas acima, arrisquemo-nos a dizer que o currículo cultural comporta um código moral e também um *êthos*, ou seja, um modo de ser dos sujeitos pedagógicos direcionado, em alguma dimensão, à ética. Mas a rigor, tão somente um modo de ser enquanto parte dos mecanismos de governamentalização das condutas, dos processos de objetivação e de subjetivação, cumprem-nos ressaltar. Sigamos.

Se, como vimos há pouco, é imperativo que o *eu*-democrático constitua-se pela via da participação, com o *eu*-multicultural não é diferente. É ao aprender as práticas discursivas subjacentes ao modo de agir multicultural, é no interior das tecnologias nas quais se amarra o sujeito a uma verdade, que o “eu” alvitado é arquitetado. No que diz respeito particularmente

aos estudantes, para que estes se tornem sujeitos do currículo cultural, operacionaliza-se uma série de técnicas de participação: diálogos, rodas de conversa, trabalhos em grupo, registros escritos e audiovisuais objetivando, ao fim e ao cabo, torná-los sujeitos de suas próprias ações.

À esteira desse empreendimento, é inescusável estimular os estudantes, de modos variados, a expressarem-se, quer seja no que concerne à resolução de um conflito, ou ainda no que diz respeito à discussão de uma temática em estudo. Dentre as configurações de “fazer falar” pelas quais os estudantes e docentes constituem-se a si mesmos enquanto sujeitos multiculturais, parece despontar a forma reflexiva, isto é, atividades nas quais os sujeitos pedagógicos reflitam sobre o seu próprio modo de ser.

Digamos, de forma sucinta, que agir eticamente significa refletir sobre nossas escolhas. Verificar-se-á, pois, não casualmente, que no currículo cultural pretende-se que os estudantes reflitam, problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual constituíram-se enquanto sujeitos pedagógicos. Trata-se, assim, de transformar os sujeitos através da reflexão, de modo que sejam capazes de regular e modificar suas próprias condutas. A pedagogia cultural constitui-se, então, num espaço no qual se aprende a refletir sobre questões educativas – sobretudo àquelas concernentes aos marcadores sociais das diferenças ligados às práticas corporais. Isso se dá basicamente de um modo reflexivo.

Mesmo ressabiados, os jovens começaram a manifestar características como vagabundo, macaco, ladrão, macumbeiro e outras. Afirmei que aquilo eram representações criadas sobre o negro pela cultura branca. Perguntei se após as aulas eles conseguiam identificar os motivos que levaram a essa construção do Outro. Alguns alunos retomaram as relações sociais e religiosas que foram debatidas. Retomei a palavra e *pedi que olhassem para dentro de si mesmos* e verificassem quais são as “etiquetas” que costumam colocar no Outro e depois *tentassem analisar* como elas foram construídas [...]. No relatório final do curso *tenho percebido grandes transformações nas reflexões dos estudantes* quanto ao seu posicionamento perante o Outro e perante os discursos dos quais participa nas redes sociais e até mesmo perante sua resistência ao samba (FOGAÇA, 2014, p. 7-8, itálico nosso).

Depois de tudo, *fiquei refletindo como eu poderia conscientizar os alunos*, ou criar um projeto que contemplasse as meninas e os homossexuais, que eram a diferença produzida não só por aquele campeonato inesquecível, mas produzida socialmente. A discriminação quanto às *relações de gênero* não estava só presentes entre os alunos, mas na escola de modo geral. De uma coisa eu tinha certeza, que teria um grande desafio pela frente. [...] o nível de amadurecimento, *quanto a reconhecer as diferenças e as relações de gênero se tornou perceptível por todos na escola*, e o que foi proposto anteriormente tinha sido contemplado, mesmo que a maioria dos meninos não participasse

da competição, o entendimento sobre o que foi proposto tinha sido assimilado (FUJISSE, 2015, p. 1-5, *itálico nosso*).

O entusiasmo dos estudantes tornou-se meu também. Acreditar e poder realizar o que parecia impossível foi algo bastante gratificante para todos que passaram pelo processo. Destaco, ainda, o fato de a *turma ter passado a refletir sobre sua própria condição social*. Tenho a certeza de que é o primeiro passo para a formação de um *cidadão comprometido com a mudança* (FETH JÚNIOR, 2008, p. 9, *itálico nosso*).

Conversamos um pouco sobre o que seria a Educação Física na escola, *refletindo sobre o quão importante é a participação de todos*, de uma forma justa e respeitosa. Trouxe alguns documentos, como as Orientações Curriculares, e a discussão dos PCN para apresentar ao grupo, enfatizando a ideia de desvincular a Educação Física das quatro modalidades esportivas já conhecidas. Apresentei, por fim, a proposta de trazer outras possibilidades para as aulas de Educação Física com *maior participação na elaboração de nosso planejamento* (AMARAL, 2015, p. 2, *itálico nosso*).

No final do campeonato, reuni os alunos no ringue para *convidá-los a refletir acerca da vivência*. [...] Através tessitura deste relato de experiência, acredito que as ressignificações e hibridizações discursivas foram significativas para o 7º D, *contribuindo para desconstruir certas visões que eles inicialmente tinham*, como também, ressignificar, aprofundar e ampliar seus conhecimentos sobre as lutas e sobre o muay thai (SOARES, 2017, p. 8, *itálico nosso*).

É importante dizer, que em nenhum momento dos planejamentos da prática pedagógica definiu-se objetivos, temas ou práticas corporais sem que os *discursos dos estudantes fossem considerados*. Ao invés disso, era *especialmente a fala deles e delas o que nos orientava* na definição das tematizações, ou seja, daquilo que dentro das práticas corporais elencadas (brincadeiras) seria mais densamente abordado (BONETTO, 2017, p. 14-15, *itálico nosso*).

Pensando na legitimação de uma Educação Infantil que possibilita a valorização dos sujeitos e do processo educacional, foi pertinente considerar objetivos de promoção da ampliação da *consciência social e crítica dos envolvidos*. Assim, desenvolvendo *atividades pedagógicas que fomentem o diálogo*, ações de validação das aulas como *espaços de participação*. Promovi alguns questionamentos e *oportunidades para que as crianças manifestassem suas opiniões, socializem ideias*, ampliassem e aprofundassem seus conhecimentos (ALVES, 2011, p. 12, *itálico nosso*).

Ao interagir dialogicamente, exercitamos a capacidade de assumir e interpretar a perspectiva do outro. Este exercício esteve muito presente em nossas aulas. Tratar o Skate e o Parkour, neste ano letivo, como objeto de estudo nas aulas de Educação Física *trouxe vozes antes silenciadas*, deu *oportunidade para alguns alunos se manifestarem*, não apenas nas aulas do componente (ESCUADERO, 2015, p. 6, *itálico nosso*).

Foram momentos de muito entusiasmo e motivação e os resultados foram de que ao me deparar com a seguinte frase de que: “pessoas gordas não podiam fazer ginásticas”, ditas por algumas alunas e que, honestamente, *notei que as mesmas tinham superado esta ideia* na medida em que participaram de todas as ações com afinco (OLIVEIRA, 2018, p. 10, itálico nosso).

Organizamos e desenvolvemos *atividades de ensino que permitiram discutir* as condições da população negra que chegava ao Recife durante o período colonial. Para tanto, a turma assistiu a um fragmento do filme “Amistad”, de Steven Spielberg e, na sequência, *problematizamos a relação do frevo com a identidade cultural dessa população*: quem eram? Por que eram perseguidos? Como vêm sendo significados historicamente? [...] Durante a atividade, alguns estudantes disseram coisas interessantes. *A Jamili disse que agora entende porque os negros sofrem preconceito. O João Vitor disse que na escola ainda vê esse tipo de preconceito presente* (NEVES, 2015, p. 6-7, itálico nosso).

Assim, parece-nos que nossos alunos e também suas famílias se sentiram de fato responsáveis por este projeto, registrando o *envolvimento de todos* do início ao fim de forma decisiva, *trazendo para discussão coletiva* conteúdos que são, via de regra, subjugados e excluídos do cenário educativo, o que vêm perpetuando relações desiguais e injustas (VIEIRA, 2006, p. 12, itálico nosso).

Para finalizar, considero alguns posicionamentos. Pensei que os alunos e alunas colocariam em prática o protagonismo no momento da socialização das queimadas, na etapa final da sequência de atividades. Entretanto, percebi que existiram outros momentos em que isso foi observado. Quando as *crianças sugeriram modificações* nas queimadas; quando *atuaram de forma colaborativa* com os colegas; quando *participaram das discussões*; quando *concordaram ou não sobre os apontamentos* dos grupos de registro; quando *forneceram ideias* de elaboração dos cartazes; entre outras situações notadas no decorrer do projeto, podem ser considerados momentos de *vivência do protagonismo* pensado no início. Assim, podemos dizer que *a ideia inicial de protagonismo que tínhamos, ampliou-se para outras situações* (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010, p. 7, itálico nosso).

Um dos estudantes *pediu a palavra*: “professor, na aula passada fomos para a sala de informática e saí da aula achando que maracatu fosse macumba, hoje já entendo que maracatu é história, é cultura de um povo”. Outro retrucou: “para mim, maracatu é a brincadeira de um povo” (NEVES, 2017, p. 6, itálico nosso).

Percebemos que de forma geral o *posicionamento dos estudantes estava muito mais elaborado* do que os discursos triviais, pouco fundamentados que *alguns apresentavam no início da experiência curricular*. Isso de certa forma nos deixou bastantes satisfeitos com o trabalho entendendo-o sempre como algo relativo, que afeta positivamente alguns e outros nem tanto, mas que reconhecendo as limitações procurou contribuir com a formação (pós) crítica dos alunos e alunas (BONETTO, 2018, p. 11, itálico nosso).

Esse é um dos aspectos da prática pedagógica da Educação Física culturalmente orientada. *Fornecer aos estudantes oportunidades para fomentar a reflexão* a partir das representações que trazem para a escola das diferentes práticas corporais. Durante os trabalhos, analisamos as atividades desenvolvidas a partir das falas dos estudantes, buscando vestígios, indícios e sinais que nos orientem na reorganização das práticas vindouras (MÜLLER, 2017, p. 11, itálico nosso).

Nota-se nas diversas passagens selecionadas que, mais do que enfatizar alguns marcadores sociais das diferenças, a prioridade recai na modificação de condutas morais consideradas problemáticas, não por intermédio de proibições, como se escreveu, mas através de procedimentos que conduzam o sujeito a agir, mediante reflexão, de um modo multicultural. Busca-se, então, desconstruir posicionamentos inadequados, através do estímulo a formas de pensar tidas como respeitosas, solidárias, críticas e democráticas – qualidades que os sujeitos do currículo cultural são incitados a adquirir e reproduzir tanto no ambiente das aulas quanto na sociedade mais ampla. É preciso, portanto, criar condições que os conduzam a essas atitudes requeridas, e que é ativada pelas técnicas reflexivas empreendidas durante as atividades de ensino.

É bem verdade que aqui se está distante de uma forma de governo que objetive conduzir todos do mesmo modo. A capacidade de considerar diferentes pontos de vista, de expressar as suas próprias opiniões, são formas de conduzir típicas do currículo cultural da Educação Física, o que pressupõe sujeitos “livres” para expressarem-se e agirem. A liberdade, contudo, não é exterior à engrenagem da governamentalidade, ela é sua própria substância. É mais uma vez a Foucault que devemos esse entendimento. Que se retome então a formulação do filósofo segundo a qual: “[...] quanto mais as pessoas forem livres umas em relação às outras, maior será o desejo tanto de umas como de outras de determinar a conduta das outras. Quanto mais o jogo é aberto, mais ele é atraente e fascinante” (FOUCAULT, 2004d, p. 286).

A pedagogia cultural, como anunciado, deter-se-á na projeção de um sujeito plural, flexível, democrático e que, em vista disso, parece exercer “livremente” suas escolhas. Não obstante, para que esse sujeito exerça a sua “liberdade” num ambiente pedagógico que oferece uma pluralidade de possibilidades, é necessário fazer funcionar formas e regras, ainda que sutis, de regulação das condutas, orientadas em direção a um “eu” reconhecível, esculpido a partir da reflexão concernente aos saberes e às atitudes multiculturais preconizadas.

Como seguimento compatível a essa assertiva, no máximo admite-se, com ressalvas, tratar-se de uma “liberdade regulada” (DONALD, 2000). O aparente paradoxo de uma liberdade “administrada”, submetida em alguma dimensão a determinadas normas e regras

sociais, cumpre registrar, é traço característico dos processos contemporâneos de governamentalização e que, por conseguinte, ressoa de modo singular na esfera da educação escolarizada.

[...] as estratégias governamentais das democracias liberais pós-iluministas agem *através* da liberdade e das aspirações dos indivíduos. Antes que silenciar ou constranger seus desejos e capacidades de autogoverno, as tecnologias do eu tentam sintonizá-las com os objetivos políticos (DONALD³⁷, 1992 *apud* HUNTER, 2000, p. 144, itálico do autor).

Na medida em que procedem de forma reflexiva, os sujeitos do currículo cultural trabalham sobre si, autotransformam-se, agem sobre seus próprios sentimentos e ações relacionadas, conforme especificado, aos marcadores sociais das diferenças anexados às práticas corporais tematizadas. A incitação a refletir sobre determinados marcadores sociais opera, antes de qualquer coisa, como uma tecnologia do eu que viabiliza a regulação e a modificação da própria conduta em direção à constituição de uma subjetividade plural, multicultural.

Dito de outro modo, a prática reflexiva requer um trabalho sobre o “eu” que viabilize a conversão de um eu eventualmente preconceituoso e, portanto, indesejado, num eu que respeita e valoriza as diferenças culturais. Seria preciso lembrar, adverte Larrosa (2008), que a conformidade, a sujeição a certo modelo social que resulta, por vezes, em estereótipos e preconceitos é histórica, contingente e, então, pode desfazer-se, transformar-se. Sigamos seu raciocínio:

Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira (LARROSA, 2008, p. 84).

Valendo-nos dessa linha argumentativa e a partir do que acabamos de notar nos fragmentos dos relatos antepostos, constituir-se em sujeito multiculturalmente orientado requer, no mais das vezes, “identificar o que lhe é diferente e torná-lo próximo”, converter em “algo próximo o que não lhe é familiar, transformando a sua atitude para consigo mesmo e para com o outro, tornando-se capaz de ações de transformação” (BAMPI, 2011, p. 233).

³⁷ DONALD, J. **Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty**. Londres: Verso, 1992.

Assim, os discursos do currículo cultural estão fundados nas questões relacionadas com o acesso à verdade e às transformações dos sujeitos. Podemos dizer que as práticas pedagógicas em análise podem ser consideradas como práticas de condução (de uns por outros e de si por si mesmo) destinadas à transformação dos sujeitos pedagógicos, com o intuito de levá-los a enquadrarem-se nos modos de vida multicultural.

Pode-se afirmar, ainda, que a valorização dos marcadores sociais das diferenças presente nas atividades de ensino, que incluem categorias como: gênero, sexualidade, etnia, idade, religião, classe social entre outros, objetiva fundamentalmente explicitar como estes últimos são construídos socialmente, tendo em vista que, em algumas circunstâncias, são tidos como não contingentes. Com efeito, aprendendo os princípios dessa gramática, os sujeitos pedagógicos constroem uma experiência de si, aprendem “[...] que as outras pessoas têm qualidades diferentes, que é possível comunicar o próprio modo de ser, que é possível viver juntos, apesar das diferenças [...]” (LARROSA, 2008, p. 47).

Há mais um aspecto a salientar. Para a transformação das atitudes, além de incitar a reflexão dos estudantes durante a tematização, os relatos de práticas pedagógicas explicitam, sobretudo através de procedimentos de observação e registro, a autorreflexão docente. Os docentes julgam-se e transformam-se em função dos pressupostos da pedagogia que colocam em ação e na qual, ao mesmo tempo, estão imersos. Os docentes são posicionados como sujeitos falantes, como sujeitos confessantes de uma verdade sobre si mesmos e, desse modo, a reflexão tem um papel imprescindível. Verdade sobre si mesmos que, como explicitado, eles próprios devem contribuir ativamente para produzi-la e manifestá-la. Um último exemplo acerca disso poderá ser útil:

O fato de escrever sobre nossas ações é uma *oportunidade de refletir* sobre elas. Foi com este objetivo, de levar as crianças a *refletirem sobre as ações* realizadas [...] que solicitei, em determinada data, o registro das atividades por escrito ou em forma de desenhos (LIMA, 2008, p. 8-9, *italico nosso*).

Tomando em conjunto as narrativas pedagógicas enunciadas ao longo deste tópico, ao que tudo indica, é exequível argumentar que o respeito e a valorização das diferenças culturais, característica da racionalidade multicultural, materializa-se no currículo cultural enquanto verdade e atitude moral pela qual, através de técnicas de si reflexivas, as condutas são reguladas e, então, o sujeito multiculturalmente orientado é arquitetado.

Considerações finais

O que aqui se ambicionou levar a cabo, por intermédio de uma via investigativa crítica (FOUCAULT, 2012), foi colocar em pauta tanto o conjunto de saberes que dão sustentação ao currículo cultural da Educação Física, quanto às tecnologias de condução das condutas que aí intervêm. A fim de operar uma tessitura de tal natureza, essas duas questões nortearam a seleção do *corpus*, isto é, as fontes empíricas múltiplas e heterogêneas que fundamentam ou que, em alguma dimensão, se avizinham a essa pedagogia cultural. No percurso de tal empreitada, essas materialidades textuais foram submetidas, como se escreveu, a um gesto procedimental arquivístico (AQUINO; VAL, 2018).

Na investida de delinear os saberes que circunscrevem o currículo cultural da Educação Física, que consistiu na primeira etapa teórico-analítica, notou-se que o multiculturalismo crítico, os estudos culturais e a cultura corporal, campos epistemológicos que nomeadamente alicerçam o currículo em questão, emergem nas últimas décadas do século XX no campo educacional brasileiro e, muito recentemente, encontraram lugar e condição de possibilidade para a materialização no âmbito da Educação Física.

O multiculturalismo é efeito de um regime de produção que se substancializa, de saída, com as lutas dos grupos sociais historicamente excluídos para terem suas formas culturais legitimadas, mormente aquelas relativas às identidades culturais negras, e cuja institucionalização pareceu viabilizar, ao menos do ponto de vista dos discursos estatais, a desconstrução da suposta existência de uma democracia racial no país e, em função disso, viu-se despontar certa politização da noção de raça e das relações raciais (KLEIN, 2012). É, pois, particularmente a partir da promulgação da Carta Magna, tida como um marco importante para o reconhecimento político das singularidades culturais de grupos específicos, que se segue um processo sistemático de implantação de políticas públicas de caráter multicultural, no qual o campo educacional tem sido um dos alvos preferenciais de circulação e de efetivação das premissas contidas em tais políticas afirmativas. Nesse cenário, as medidas intervencionistas de viés reparatório adotadas constituem, de modo geral, uma forma contemporânea de governo biopolítico das identidades culturais na sociedade brasileira.

Quanto aos estudos culturais, os preceitos desse campo de conhecimento interdisciplinar – que emergem no contexto anglo-saxônico do pós-Segunda Guerra – se inserem na esfera educacional brasileira ao menos desde meados da década de 1990, tendo como acontecimentos representativos, entre outros, a organização da obra *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*, em 1995, e a criação da linha

de pesquisas *Estudos Culturais em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1996 (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015). Doravante, sob a égide dos diversos campos teóricos e metodológicos advindos dos estudos culturais, sucede um aumento substancial de textos que, grosso modo, analisam o funcionamento dos mecanismos de poder em vigência no processo de escolarização e os possíveis efeitos na constituição das identidades dos sujeitos da educação, assim como acerca do espraiamento das noções de pedagogia e de currículo, isto é, sustenta-se a ideia de que os lugares de aprendizagem não se restringem à instituição escolar, de sorte que há pedagogia nas mais diversas instâncias sociais, daí o aparecimento dos termos pedagogia cultural e currículo cultural (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016).

O conceito de cultura corporal, por sua vez, é configurado aqui na qualidade de um acontecimento discursivo singular, cujo aparecimento no campo da Educação Física, no final da década de 1980, se dá em um contexto de crise de identidade epistemológica do componente, que paulatinamente passa a dialogar com alguns campos oriundos das ciências humanas. Com efeito, a partir da veiculação desse conceito, sobretudo em documentos curriculares oficiais, é possível admitir que a Educação Física passa a ser percebida como uma disciplina que, entre outras questões, se preocupa com a leitura do gesto corporal, isto é, como um componente curricular que se dispõe a ler e a examinar os códigos e significados presentes nas práticas corporais, instaurando assim novas formas de regularidade e, à vista disso, indicando uma descontinuidade no que se refere às concepções de movimento corporal vigente nas concepções tradicionais da área, historicamente circunscritas aos pressupostos das ciências biológicas e psicológicas.

Assim, não casualmente, como um dos possíveis desdobramentos da adesão desses campos epistemológicos na esfera educacional, irrompe o currículo cultural da Educação Física, um dispositivo pedagógico que reúne elementos discursivos e não discursivos e que – para valermos do vocabulário deleuziano (DELEUZE, 2001) acerca do dispositivo foucaultiano – faz funcionar um conjunto de linhas de características diversas, cambiantes e que se entrelaçam. A partir das relações de força que o instituíram como objeto possível e articulando regimes de enunciação fundados na formação discursiva das teorias curriculares críticas e pós-críticas, que constituem seus princípios e orientações didáticas, tal dispositivo pedagógico ganha visibilidade por conta de sua célere institucionalização e busca responder a uma das exigências educacionais de nosso tempo, qual seja, trazer à tona questões relativas às identidades culturais, nesse caso em particular, identidades culturais anexadas às práticas corporais e, para isso, já o dissemos, é preciso operar, em alguma medida, um silenciamento

no sentido de apagar a ordem discursiva que orienta outras propostas curriculares do componente, cuja função estratégica se distancia dessa aqui em voga.

A análise do *corpus*, num segundo momento, objetivou evidenciar as formas de governo das condutas e, em seguimento, as subjetividades empreendidas por esse dispositivo curricular culturalmente orientado. Para tanto, debruçamo-nos particularmente nos relatos de experiências pedagógicas dos docentes que afirmam colocar o currículo cultural da Educação Física em ação.

Partiu-se, então, de uma descrição do aparecimento e da disseminação do registro das práticas no âmbito educacional, bem como da caracterização específica dos registros e relatos de experiências pedagógicas embasados no currículo perscrutado. Tal delineamento indicou, em linhas gerais, 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.

Em seguida, buscou-se sustentar a ideia de que os relatos de experiências pedagógicas fundamentados no currículo em análise expressam um ritual de manifestação da verdade. Argumentou-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 à verdade, legitimando-a em si mesmo e por si mesmo. Tal ato de verdade 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 leitura 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 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, questionaram. Finalmente, ao registrar, narrar e refletir sobre a sua ação pedagógica, efetuando assim operações de autointervenção sobre si mesmo, o docente torna-se o próprio *objeto* da aleturgia.

O exame desses relatos de experiências pedagógicas propiciou inferir, ademais, a ocorrência de duas tecnologias pedagógicas de si que se entrecruzam, engendrando subjetividades democráticas e multiculturais. Quanto à subjetividade democrática, assinale-se que, embora esta última se configure numa das demandas do presente educacional, pôde-se observar, através de um recuo histórico, que as condições de sua possibilidade parecem incidir ao menos desde as *Lumières* e, malgrado suas oscilações, atravessam os séculos. Especificamente no que se refere à governamentalidade democrática em voga no currículo

cultural da Educação Física, esta se dá por intermédio de uma tecnologia singular de condução das condutas, que intenciona impulsionar atitudes consideradas democráticas, a saber, a convocação à participação ininterrupta dos estudantes no decorrer das aulas, sobretudo mediante votação, quer seja para a criação de regras e acordos em comum ou resolução de alguma outra questão específica pertinente à determinada situação didática, quer seja para a eleição da prática corporal a ser tematizada.

Semelhantemente à subjetividade democrática, a constituição da subjetividade multicultural também é ativada pela via da participação, contudo, recorre-se aqui a estratégias de “fazer falar” com vistas à exposição e, como corolário, à modificação do sujeito pedagógico que, porventura, se distancie do código e da atitude moral impetrada. Com efeito, isso não se dá por meio de interdições, mas através de procedimentos que o conduzam a agir, mediante reflexão, de um modo multicultural. Dessa perspectiva, as práticas pedagógicas do currículo cultural da Educação Física objetivam transformar a experiência de si através da reflexão, de forma que, ao fim e ao cabo, o sujeito pedagógico seja capaz de regular e modificar sua própria conduta, isto é, constituir-se, recorrendo aos jogos de verdade multiculturais, como sujeito moral de suas próprias ações.

Sublinhe-se, por fim, que a despeito de não existir exterioridade entre a crítica e as artes de governar, quer dizer, haja vista que a crítica advém do interior de uma dada racionalidade de governo ao mesmo tempo em que a interpela, ao explicitar a singularidade e a contingência dessa pedagogia do presente, ao demarcar as suas condições concretas de existência, ao colocar em pauta a sua racionalidade e as suas estratégias de condução das condutas, por certo, cumprir-nos-ia questionar, num momento ulterior, sobre “[...] como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio desses procedimentos [...]” (FOUCAULT, 2019, p. 15).

Enfatize-se, desde logo, que não se trata, em última instância, de negar, de rechaçar tal currículo, até porque, recorrendo uma vez mais à epígrafe de abertura deste texto acerca das regularidades e descontinuidades da pedagogia moderna em nossa época, e deslocando esse raciocínio ao domínio específico da perspectiva curricular cultural da Educação Física em análise, poder-se-ia presumir que, “[...] mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos, quando criticamos os seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando [...]” (CORAZZA, 2005, p. 7). Ainda assim, inspirados pelo ceticismo sistemático do pensamento foucaultiano e em face aos jogos de verdade desse dispositivo pedagógico culturalmente orientado, caber-nos-ia deslocá-los, redimensioná-los tanto quanto possível, a fim de fabular, do ponto de vista pedagógico,

formas de existências e experiências outras, quiçá ainda impensáveis – com todos os riscos aí implicados (FOUCAULT, 2003a).

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** In: O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 25-51.

AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 301-324, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2017.

AQUINO, J. G.; VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**, v. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000200041&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan. 2019.

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, n. 1, p. 1-23, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100118&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2017.

ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 9-38, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ARTIÈRES, P. Monumentos de papel: a propósito de novos usos sociais dos arquivos. In: SALOMON, M. (Org.). **Saber dos arquivos**. Goiânia: Ricochete, 2011. p. 99-110.

ARTIÈRES, P. A exatidão do arquivo. In: ARTIÈRES, P. et al. **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2014. p. 137- 141.

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. Democracia e educação na constituição do sujeito liberal. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 180-191, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12971/9449>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

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, fev. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000100504&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BACZKO, B. Démocratie rationnelle et enthousiasme révolutionnaire. **Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée**, v. 108, n. 2, p. 583-599, 1996. Disponível em:

<https://www.persee.fr/docAsPDF/mefr_1123-9891_1996_num_108_2_4456.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BAMPI, L. Do que é capaz o eu multicultural? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 225-242, jan./mar. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016a.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. **Dialogia**. São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017. Disponível em:

<<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=6624&path%5B%5D=3471>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BONETTO, P. X. R. Deleuze-Guattari e Educação Física cultural: pedagogia do conceito de “escrita-curriculo”. **Filosofia e Educação**, v. 10, n. 2, 406-437, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651029>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítica da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8805/5608>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa.** São Paulo: UNESP, 1996.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, jul./set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BOTO, C. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação**, Porto Alegre, v. 60, n. 3, p. 599-619, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/495/364>>. Acesso em: 30 set. 2018.

BOTO, C. **A liturgia escolar na idade moderna.** Campinas: Papirus, 2017.

BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1999b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRESOLIN, K.; VALEIRÃO, K. Foucault e o kantismo para além de Kant: *Aufklärung* e governamentalidade. **Kínesis**, v. 7, n. 15, p. 203-224, dez. 2015. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/5713>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRUTTI, T. A. **A educação republicana em Condorcet**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Departamento de Humanidades e Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências, Ijuí, 2014.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 22, p. 159-179. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, M. I. K.; OLEGÁRIO, F.; CORAZZA, S. M. Escrileituras tradutórias: reinvenção empírica do arquivo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 963-978, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649842>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 48, n. 115, p. 203-217, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2017.

CARVALHO, M. M. N. S.; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. 127-147.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHEVALLIER, P. O cristianismo como confissão em Foucault. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. (Orgs.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 45-56.

COELEN, T. Pedagogia e cuidado de si nas relações mestre-aluno na antiguidade. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (Orgs.). **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 54-64.

CONDORCET, M. J. A. N. C. **Esboço de um quadro histórico dos processos do espírito humano**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

CONDORCET, M. J. A. N. C. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp, 2008.

CONDORCET, M. J. A. N. C. **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Tradução de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Autores Associados, 2010.

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: 30 mai. 2017.

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: 30 mai. 2017.

CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 7-10, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/329/259>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CORAZZA, S. M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S. M. Poética e sonho de arquivo: conceitos, sentidos, proposições, teses, escólios, espólios, pólipos, nódulo final. **I Fórum Nacional Itinerante: Arquivo, pesquisa e docência**, Lajeado, RS, UNIVATES, p. 1-11, jun. 2019.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2016.

COSTA, M. V.; WORTMANN, M. L.; BONIN, I. T. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2017.

CUNHA, D. S. Usos e abusos da cultura. Richard Hoggart e a cultura vivida da classe trabalhadora. **Comunicação Pública** [Online], v. 9, n. 16, p. 1-12, 2014. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cp/861>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

DALBEN, A. Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 59-76, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16968/12942>>. Acesso em: 20 out. 2018.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? p. 1-13, 2001. Tradução de Ruy de Souza Dias e Helio Rebello, a partir do texto: DELEUZE, G. Qu'est-ce qu'un dispositif? In: CANGUILHEM, G. (Org.). **Michel Foucault philosophe**, Paris, Seuil, 1989. p. 185-195.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Michel Foucault: as formações históricas**. São Paulo: n-1 Edições e Editora Politéia, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60/62>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

DONALD, J. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, T. T. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-88.

DUARTE, M. M. **Imagem de arquivo e tempo mnemotécnico: para um projecto de arquivologia na história da arte**. Universidade da Beira Interior. Covilhã: Editora LabCom.IFP, 2018.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana** [edição online]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais latino-americanos e Jesús Martín-Barbero: mais afinidades do que disputas. **Matrizes**, v. 12, n. 1, p. 99-113, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/137432>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva da cultura**: uma escrita autopoietica. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FASSIN, D. Como escrevi alguns dos meus textos. In: ARTIÈRES, P. et al. **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2014. p. 291- 298.

FENSTERSEIFER, P. **A Educação física na crise da modernidade**. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8308> >. Acesso em: 05 set. 2016.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, Lisboa: Edições Cosmos, 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. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998a. p. 243-276.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998b, p. 69-78.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998c, p. 277-295.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. 1984 – O que são as Luzes? In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p. 335-351.

FOUCAULT, M. 1971 – Nietzsche, a genealogia, a história. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 260-281.

FOUCAULT, M. 1984 – Foucault. In: FOUCAULT, M. **Ética, política, sexualidade**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 234-239.

FOUCAULT, M. 1984 – O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, política, sexualidade**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 240-251.

FOUCAULT, M. 1984 – Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. **Ética, política, sexualidade**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p. 225-233.

FOUCAULT, M. 1984 – A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, política, sexualidade**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d. p. 264-287.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, n. 6, p. 321-360, 2004e. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FOUCAULT, M. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no *Collège de France* (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005a. p. 3-26.

FOUCAULT, M. 1977 – Poderes e estratégias. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 241-252.

FOUCAULT, M. 1978 – Diálogos sobre o poder. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 253-266.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

FOUCAULT, M. 1980 – Mesa-redonda em 20 de maio de 1979. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. p. 335-351.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no *Collège de France* (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. 1981 – É importante pensar? In: FOUCAULT, M. **Repensar a política**. Ditos e escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 354-358.

FOUCAULT, M. 1980 – Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Repensar a política**. Ditos e escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 289-347.

FOUCAULT, M. 1984 – O intelectual e os poderes. In: FOUCAULT, M. **Repensar a política**. Ditos e escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p. 371-376.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Imprópria**: política e pensamento crítico, Lisboa, n. 1, p. 57-80, 1. sem. 2012.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no *Collège de France* (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, M. O jogo de Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Ditos e Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**: curso no *Collège de France* (1980-1981). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FOUCAULT, M. **O que é a crítica? Michel Foucault**. Conferência proferida por Michel Foucault na Sociedade Francesa de Filosofia, em 27 de maio de 1978. Editora LUG, 2019. p. 1-77. Tradução independente do original: FOUCAULT, M. *Qu'est-ce que la critique? suivi de La culture de soi. Publié sous la direction de J. F. Braunstein, A. I. Davidson, H. P. Fruchand et D. Lorenzini. Imprimé en France: Librairie Philosophique J. Vrin*, 2015. Disponível em:

<<https://www.dropbox.com/s/rfsgj6bwynvmdlw/O%20que%20%C3%A9%20a%20cr%C3%ADtica%20%28vers%C3%A3o%20final%29.pdf?dl=0>>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr./jun. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000200531&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Do cuidado de si como resistência a biopolítica. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 371-392.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2018.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017a. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53865>>. Acesso em: 03 set. 2018.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, p. 1497-1523, set./dez. 2017b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>>. Acesso em: 03 set. 2018.

GONDRA, J. G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008b.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. et al. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 87-104.

GRILLO, R. M.; PRODOCIMO, E.; GOIS JUNIOR, E. O jogo e a escola nova no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 345-364, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400345&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 out. 2018.

GROS, F. Foucault e a questão do *quem somos nós?* **Tempo Social**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 175-178, out. 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85221>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-662.

GROS, F. Problematização. **Mnemosine**, v. 11, n. 2, p. 296-297. 2015. Disponível em: <<http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/454/376>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

- GROSSBERG, L. et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-38.
- HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, S. Vida e época da primeira *New Left*. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.21, n.2, p. 214-234. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/97221>>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, jul. 1992.
- HORN, C. I. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2017.
- HUNTER, I. Subjetividade e governo. In: SILVA, T. T. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 141-164.
- KANT, I. **Textos seletos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KERN, G. S. **Ações afirmativas e educação: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- KRAEMER, C. **Ética e liberdade em Foucault**. Uma leitura de Kant. Tese (Doutorado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Filosofia. São Paulo: PUC, 2008.
- KRAEMER, C. Discurso e técnicas de vida: a questão metodológica em subjetividade e verdade. Haveria um Foucault da ética? In: RESENDE, H. (Org). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 45-66.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LARROSA, J. A construção pedagógica do domínio e do sujeito moral. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 46-75.
- 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.
- LEMKE, T. **Foucault, governamentalidade e crítica**. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2017a.

LEMKE, T. Foucault, governamentalidade e crítica. Tradução de Eduardo Altheman Camargo Santos. **Plural**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 194-213, ag. 2017b. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/137508/133168>>. Acesso em: 11 set. 2017.

LEMKE, T. Rearticulando o conceito de dispositivo: combinando STS e analítica de governo. **Mediações**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 32-62, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/33885/pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

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

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2016.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO, D. T. et al. Perspectivas de mudança nas práticas pedagógicas da educação física escolar: uma análise dos estudos publicados nos anais de eventos paulistas. **Conexões**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 349-367, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648529>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

MALDONADO, D. T. et al. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, São Paulo, v. 22, p. 101-116, 2018. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6279/4245>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

MALOMALO, B. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil**: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009). v. 2. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

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

MARINHO, I. P. **Bases científicas da Educação Física**. Contribuição ao futuro método nacional de Educação Física. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143140>>. Acesso em: 21 out. 2018.

MARINHO, I. P. **O método nacional de Educação Física: evolução**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128872>>. Acesso em: 21 out. 2018.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física e dos desportos no Brasil**. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde. Divisão de Educação Física, 1954. v. 4.

MARSHALL, J. D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (Orgs.). **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.

MELO, V. A. Inezil Penna Marinho: notas bibliográficas. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Aracruz: Editora da Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998, v. 3, p. 180-209.

MELO, V. A. Inezil Penna Marinho: cientista, filósofo, literato. In: GOELLNER, S.; SILVA, A. (Org.). **Nos recônditos da memória:** o acervo pessoal de Inezil Penna Marinho. 1. ed. Porto Alegre: Gênese, 2009, v. 1, p. 125-142.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2016.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

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

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6854798.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

NASCIMENTO, A. S.; MORAES, C. X.; BARBOSA, C. H. O outro tem alguma coisa a dizer? A teoria *queer* como prática de articulação das vozes silenciadas. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural:** por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 127-154.

NASCIMENTO, C. C. Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. v. 2. p. 121-156.

NEIRA, M. G. Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã. **Corpoconsciência**, v.9, p.13-31, 2005. Disponível em: <<http://fefisa.com/revista/index.php/revcorp/article/view/196/199>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

NEIRA, M. G. Por um currículo multicultural da Educação Física. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.12, p. 31-40, 2006.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, v.11, n. 1. p. 81-89, jan./jul. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1699>>. Acesso em:

NEIRA, M. G. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 79-89, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino – Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011a.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011b.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 2, n. 14, p. 195-206, jul./dez. 2011c. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=3112>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: análise da produção discursiva de seus autores. **Revista Impetus**, Villavicencio, v. 7, n. 9, p. 7-13, 2013. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_35.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

NEIRA, M. G. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. **Lantuna**: Revista Cabo-verdiana de Educação, Filosofia e Letras, Santiago, v. 1, n. 1, p. 119-136, jan./jun. 2014a. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_30.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014b.

NEIRA, M. G. Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 05, n. 02, p. 233-254, jul./dez. 2015a. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/340>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da

contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago.

2015b. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016a. p. 67-106.

NEIRA, M. G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 03-29, jan./jun.

2016b. Disponível em:

<<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/628/536>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

NEIRA, M. G. “Artistando” o currículo da Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 1, p. 80-93, jan./abr. 2016c. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4080>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

NEIRA, M. G. Apresentação. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017a. p. 7-10.

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, nov.

2017b. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/5552>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, M. G.; BORGES, C. C. O. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200571&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2019.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. Embates em torno do conceito de cultura corporal.

Pensar a Prática, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/38103>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. v. 1. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. v. 2. São Paulo: FEUSP, 2014.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**, Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, v. 3, n. 3, p. 01-16, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300010>. Acesso em: 27 fev. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016b.

NEVES, M. R.; BONETTO, P. X. R. De corpo inteiro, desenvolvido e crítico: onde está a diferença? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 155-172.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade educativa para uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 out. 2018.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 105-126.

Ó, J. R. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 97-117, mai./ago. 2009a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8434>>. Acesso em: 18 out. 2017.

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, 2009b. p. 15-154.

Ó, J. R. Governamentalidade, tecnologias do eu e a história da escola. **Análise Social**, Lisboa, n. 212, p. 738-741, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732014000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2018.

OLIVEIRA, A. S. F. et al. Inezil Penna Marinho: lugares e práticas em periódicos da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 575-590, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/48020>>. Acesso em: 20 set. 2018.

OLIVEIRA, C. A vertigem da descontinuidade: sobre os usos da história na arqueologia de Michel Foucault. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 169-181, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702008000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 dez. 2017.

PAGNI, P. A. O cuidado de si em Foucault e suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, L. A. F.; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-46.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife: SEE-PE, 1989.

PETERS, M. Pesquisa educacional: os “jogos de verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, M.; BESLEY, T. (Orgs.). **Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 189-200.

PETERS, M.; BESLEY, T. Introdução. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (Orgs.). **Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-24.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 173-210.

QUARESMA, F. N.; NEVES, M. R. Funk, o demônio do currículo. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 269-278.

RESTREPO, E. et al. Introducción. Práctica crítica y vocación política: pertinencia de Stuart Hall en los estudios culturales latino-americanos. In: HALL, S. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Universidad Andina Simón Bolívar / Instituto de Estudios Peruanos / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2010. p. 7-14.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, H. B. C. Michel Foucault no Brasil: esboços de história do presente. **Verve**, São Paulo: PUC, n. 19, p. 93-112, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/8669>>. Acesso em: 20 out. 2016.

RODRÍGUEZ, M. V. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9771>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SALOMON. M. A danação do arquivo: ensaio sobre a história e a arte das políticas culturais. In: SALOMON. M. (Org.). **Saber dos arquivos**. Goiânia: Ricochete, 2011. p. 29-42.

SALOMON. M. “Isso não é um livro de história”: Michel Foucault e a publicação de documentos de arquivos. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 229-252, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2019000100229>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SANTOS, I. L. **Tematização e problematização**: entremeando e produzindo (des)caminhos no currículo cultural da Educação Física. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 149-166.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SENELLART, M. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. **Tempo Social**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 1-14, out. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701995000100001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SENELLART, M. Situação dos cursos. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008, p.495-538.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.245-260.

SILVA, T. T. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-22.

SILVA, T. T. O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247-258.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, M. M. Escola e Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 343-357, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SILVA, A. L. S.; MACEDO, C. G.; Goellner, S. V. (Org.). **Inezil Penna Marinho**: artigos publicados no *Jornal dos Sports*. 1. ed. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte, 2016. v. 1.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, M.; VEIGA NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-85.

SOUZA JUNIOR et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/676>>. Acesso em: 11 set. 2017.

STIVAL, M. L. **Política e moral em Foucault**: entre a crítica e o nominalismo. São Paulo: Loyola, 2015a.

STIVAL, M. L. Do poder ao governo e do saber à veridificação – resenha *Du gouvernement des vivants*. **Discurso**, v. 45, p. 337-343, 2015b.

TAFFAREL, C. N. Z.; MORSCHBACHER, M. Crítica à teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/253>>. Acesso em: 12 out. 2016.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p.68-96, 1992. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VARELA, J. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 87-96.

VARGAS, C. L.; MOREIRA, A. F. B. A crise epistemológica na Educação Física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 408-427, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 set. 2017

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, C. M. (Org.). **Pedagogia em conexão**. Editora da Ulbra: Canoas, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, A. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, W.; GONDRA, J. (orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p.79-91.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

VEIGA-NETO, A.; FISCHER, R. M. B. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25416>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

VILAÇA, M. M. Ginástica escolar como dispositivo biopolítico-pedagógico: uma análise da relação entre educação, saúde e moralidade em Fernando de Azevedo. **Sinais Sociais**, v. 5, p. 142-161, 2011. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/sesc/revistas/sinaissociais/n16/n16>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/0>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71742>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

Fontes

AGUIAR, A. A. D. **Xadrez em xeque**: o que está por trás deste jogo? Escola Sagrada Família. Jandira, SP. Relato de experiência. 2009. p. 1-3. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/alessandra_01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

AGUIAR, C. S. de. **Danças eletrônicas**: do intervalo as aulas de Educação Física. EMEFM Derville Alegretti. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2009. p. 1-6. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/camila_01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ALVES, S. **Educação Física no Maternal II**: sem essa de “galinhão”. EMEFEI Manoel Caetano de Almeida. Várzea Paulista, SP. Relato de experiência. 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/simone_01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

AMARAL, E. P. **Cultura corporal, protagonismo e cinema**. EMEF Desembargador Amorim Lima. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-7. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/erica.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ANDRADE, B. C. de. **Jogo de hoje**: Meninos x Meninas. Quem ganha essa partida? EMEF Zona Sul. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2011. p. 1-17. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/beatriz_03.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BARBOSA, C. H. G. **Parkour! (?)** Ah sim! É peixe bom de comer! Colégio Nosso Horizonte. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-5. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/caio.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BONETTO, P. X. R. **Skate no Júlio**: o currículo cultural em ação. EMEF Júlio Mesquita. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/pedro_01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BONETTO, P. X. R. **Muay thai**: um relato de ressignificações. EMEF Júlio Mesquita. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Pedro%20MUAYTHAI.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BONETTO, P. X. R. **As ginásticas do entorno**: o reconhecimento da cultura corporal da comunidade como princípio curricular. EMEF Júlio Mesquita. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Pedro%20Ginastica.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BONETTO, P. X. R. **“Craftando” um currículo cultural de Educação Física: uma experiência pedagógica com o jogo minecraft**. EMEF Desembargador Amorim Lima. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016b. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/pedro_minecraft.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BONETTO, P. X. R. **Brincadeiras de “todo mundo”, mas “todo mundo” quem?** EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-16. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_04.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BONETTO, P. X. R. **Futebol e a Copa do Mundo:** toda análise (pós)crítica é bem-vinda. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/pedro_bonetto_02.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

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: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/clayton_cesar_01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BORGES, C. C. O. **Copa do Mundo de futebol no Brasil:** quem perde com este jogo? E. E. Profa. Ida Yolanda Lanzoni de Barros. Sorocaba, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-16. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato_Clayton_copa.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BORGES, C. C. O. **Sprawl, arm drag, double leg, touché... tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado.** E.E. Profa. Ida Yolanda Lanzoni de Barros. Sorocaba, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/clayton_borges.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CESARETTI, E. **Skate/Slackline/Montanhismo:** das manobras às histórias. SESI AE Carvalho. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-16. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/ednelson.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

COLOMBERO, R. M. M. P. **Futebol e representações sociais na escola.** EMEF Ministro Synésio Rocha. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2010. P. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rose_01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

COLOMBERO, R. M. M. P. **Samba:** do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-7. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/colombero_01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CRUZ, A. M. **Nosso intervalo.** CEMEI Maria Tarcilla Fonasaro Melli. Osasco, SP. Relato de experiência. 2007. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/alessandro.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CRUZ, A. M. **Lutando contra os preconceitos.** EMEF Roberto Mange. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/alessandro.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ESCUADERO, N. T. G. **Bicicleta**: duas rodas e muitos caminhos. EMEF Dona Jenny Gomes. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2008. p. 1-13. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ESCUADERO, N. T. G. **Das lutas ao futebol**: o que está em jogo? EMEF Dona Jenny Gomes. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-15. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_05.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ESCUADERO, N. T. G. **Le parkour está na área**. EMEF Amadeu Amaral. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-7. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/nyna_parkour.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ESCUADERO, N. T. G. **Deslizando sobre rodas**. EMEF Amadeu Amaral. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/nyna_skate.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERREIRA, M. **Tênis**: dá para jogar aqui? Educação Infantil. Campinas, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/maisa_01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

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: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/miguel_01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FETH JÚNIOR, M. **Mas o parkour não é esporte?** E. E. Joaquim Adolfo de Araújo. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/miguel_02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FOGAÇA, M. **Samba**: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais. Colégio Marista Arquidiocesano, São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Monica%20Fogaca_Samba.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FUJISSE, L. N. M. M. **Líderes de torcida da escola irmã Gabriela**: uma prática corporal para todos, por que não? EE Irmã Gabriela Maria Elisabeth Wienkem, São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-5. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/larissa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

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: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/carlos.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GONÇALVES, N. **Tematizando lutas nas aulas de Educação Física**. EMEF Roberto Plinio Colacioppo. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2009. p. 1-9. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/natalia_03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

- IRIAS, E. A. **A sereia branquinha e a bruxa da diretora**: um estudo das brincadeiras de faz-de-conta. E.P.G Celso Furtado. Guarulhos, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/everton.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- 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: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/mariana_xavier.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- LIMA, M. E. **Acorda professor, dê corda para seu aluno e veja o que com corda pode se fazer**. EMEF Carlos Chagas. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2008. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/emilia_02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- LIMA, M. F. **Gênero nas aulas de Educação Física**. ETEC Esportes. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-7. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/marcelo_ferreira.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- LIMA, M. F. **O funk na ETEC JRM**. Escola Técnica José Rocha Mendes. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo_ferreira_01>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- LIMA, M. F. **O RAP como voz política na escola**. ETEC José Rocha Mendes. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-15. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/marcelo_lima_03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- LIMA, M. F.; MÜLLER, A. **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: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcelo_ferreira_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- LOPES, F. C. O. **Amarelinha**: brincadeira de bebê ou brincadeira de criança? EMEF M'Boi Mirim III. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2012. p. 1-7. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/franz_01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- LOPES, F. C. O. **Pife, truco e uno**: os jogos de cartas nas aulas de Educação Física. EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/franz_lopes_01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- MARTINS, J. C. J. **Vôlei na rua**: o vôlei adaptado à terceira idade nas aulas de Educação Física do CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-16. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_11.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Conhecendo o futebol**. EE Alcides da Costa Vidigal. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2010. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_04.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Nossas brincadeiras**. EE Alcides da Costa Vidigal. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Hip Hop na escola**. EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2009. p. 1-6. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **1,2,3, Corta! Todos podem jogar vôlei?** EE Alcides da Costa Vidigal. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2008. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos: podemos brincar juntos?** EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_10.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Quem tem dificuldades para aprender? as experiências do 3º PIC com boxe, judô e esgrima**. EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2011. p. 1-17. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_05.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Ginásticas: Saúde e Lazer x Competição**. EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Dançando pelo Brasil**. E. E. Alcides da Costa Vidigal. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/relato_danca_jacque.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Educação Física na EJA: ninguém fica de fora da ginástica**. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-16. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_08.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **O atletismo nas aulas de Educação Física: o atletismo nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos**. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-9. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/jacque_atletismo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Slackline no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é...** CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-13. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_12.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Tchouk o quê? Tchoukball: que esporte é esse?** CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-12. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/jacque_martins_01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, J. C. J. **Como as práticas corporais permeiam os espaços escolares e o cotidiano dos estudantes da EJA?** O Golfe adentra a escola. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-23. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_14.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MARTINS, J. C. J. **A Educação Física na EJA e a tentativa de aproximação dos espaços de práticas corporais no entorno da escola:** uma prática da natureza no meio urbano. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-26. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/jacque_martins_01.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MARTINS, J. C. J. **A Educação Física na EJA e a Corrida de Orientação:** uma prática da natureza no meio urbano. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-20. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/jacque_martins_01.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MASELLA, M. B.; LUZ, M. C. **Tematizando a brincadeira de elástico na EMEI Pirajussara.** São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-6. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/masella_luz.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MASELLA, M. B. **Samba, samba, samba ô lelê.** EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/marina_basques.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

MAZZONI, A. V. **A cultura oriental na escola. Colégio Santa Clara.** São Paulo, SP. Relato de experiência. 2009. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/alexandre_01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MAZZONI, A. V. **Futebol Americano:** Borrando fronteiras. Colégio Santa Clara. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2010. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/alexandre_02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MAZZONI, A. V. **Dodgebol:** defendendo ou queimando relações. Colégio Santa Clara. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/alexandre.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MELO, V. C. **“Meu jogo, minhas regras”:** desconstruindo a mercadorização do jogo pega-varetas. Colégio Max. Sorocaba, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/vitor_castro_01.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MILARÉ, C. S. V. **Capoeira:** Identificando estereótipos. EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacaria. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2008. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/cleide_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

MORAES, J. C. M. **As “bikes” da cidade**. EMEF Prof.^a Francisca Rosa Gomes. Santa Branca, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-6. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/julio_01.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MÜLLER, A. **Futebol é um território masculino?** E. E. Friedrich Von Voith. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_muller_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

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: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Arthur%20Muller%20avaliacao.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

MÜLLER, A. **A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil**. Colégio Arquidiocesano, São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-13. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/arthur_02>. Acesso em: 05 fev. 2018.

MÜLLER, A. **O funk no Voith**. E. E. Friedrich Von Voith. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/arthur_muller_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

MÜLLER, A; MÜLLER, A. **Brincando na EMEI Jaguaré**. EMEI Jaguaré, São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-9. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/arthur_muller_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NASCIMENTO, A. S.; MORAES, C. X. **CREW 6@B: skate de dedo é brincadeira sim. E daí?** EMEF Castor. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_carina_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NASCIMENTO, A. S. **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: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NASCIMENTO, A. S. **Brincadeiras regionais: é possível conhecer o outro através delas?** EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-15. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/aline_brincadeiras.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NASCIMENTO, A. S. **Brincadeiras de corrida, e aí, vamos dançar?** EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-14. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/aline_corridas.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NASCIMENTO, A. S. **BAD o quê? Uma produção sobre o Badminton**. EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-8. Disponível

em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/aline_nascimento.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NASCIMENTO, A. S.; FLORENTIN, C. C. B. **Subiu, arremessou e... Entre o arremesso e a cesta há muito o que investigar!** EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_caren_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NERY, J. P. R. **Do Coliseu ao Octógono:** a luta continua. E.E. João Sussumu Hirata. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-21. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nery_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NERY, J. P. **Capoeira é e não é...** E.E. Sussumo Hirata, São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 99-115. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nery_03.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

NEVES, M. R. **Todos podem fazer ginástica?** Colégio Maxwell. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2008. p. 1-13. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NEVES, M. R. **Zum Zum Zum:** Capoeira mata um? Colégio Maxwell. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2009. p. 1-7. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NEVES, M. R. **Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física escolar.** EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2011. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NEVES, M. R. **Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos Culturais em ação.** EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NEVES, M. R. **Currículo cultural em ação:** artistagens, imanência e o nosso devir na diferença... EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_05.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NEVES, M. R. **Frevo.** EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_06.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NEVES, M. R. **Os vários significados da pipa.** EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_07.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

NEVES, M. R.; VAGHETTI, F. C.; ANDRADE, B. C. **Iê! Uma roda para lutar.** EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-11. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_fernando_beatriz_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

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:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_08.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **“A escola não vai deixar”**: o spinner nas aulas de Educação Física. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-9. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorje_06.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. de. **Ameba, Real, Chinesa, Baleado**: protagonizando jogos de queimada. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2010. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Skate(s) na Educação Física escolar**. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2012. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **A luta na escola**: tematizando o muay thai. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Jorge%20Luiz%20de%20Oliveira%20Junior%20muay%20thai%20-%20V%20SEMEF.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

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: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **O que você sabe sobre mim? Eu brinco na rua sim!** EE Prof. Fernandes Soares. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jorge_04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Quando a mulher continua sendo a “outra” na ginástica rítmica**. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-5. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/jorge_ginastica.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

OLIVEIRA, R. **Ginásticas de academia**: pena que gordinha não pode!. EMEF General Alcides Gonsalves Etchegoyen. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ricardo_oliveira.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

PAULINO, V. **Olha a pipa**. EM Prof. Basílio da Costa Daemon. Sorocaba, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/paulino.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PORTAPILA, D. M. O.; ESCUDERO, N. T. G. **Quando o familiar se mostra estranho**: um olhar diferente para o futebol. E. E. Samuel Klabin. São Paulo, SP. Relato de experiência.

2014. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Dayane_Nyna_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PORTAPILA, D. M. O. **Trilhando o ritmo sertanejo**. E. E. Samuel Klabin. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/dayane.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

QUARESMA, F. N. **Futebol e Copa do Mundo**: um olhar diferente. E. E. Eugênio Mariz de Oliveira Netto. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Felipe%20Quaresma.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

QUARESMA, F. N. **Sertanejo**: sofrência entre xs muitx elxs. E. E. Maria Peciole Gianasi. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/felipe.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

REIS, R. **Os diferentes sentidos da Capoeira**. FIEB – EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas. Barueri, SP. Relato de experiência. 2008. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

REIS, R. dos. **Arco e flecha**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-5. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/ronaldo_03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

REIS, R. dos. **Quem manja dos paranauês? A capoeira, narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º ano**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

REIS, R. dos. **Macumba saravá, solta um peido e sai fubá**: rituais de passagem Kuarup e o Huka Huka no 6º ano. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS, D. A. **Capoeira e ioga**: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física. EMEF Professor Carlos Pasquale. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-6. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/danylo_santos.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS, L. A. **Riscando a faca no Raimundo Correa**. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2012. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/luiz_alberto_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

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: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Luiz%20Alberto%20dos%20Santos%20Bale%20nas%20aulas.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS, L. A. **“Queremos aula livre e futebol, professor”**: o caratê na rede estadual de ensino. Guarulhos, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-8. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/luiz_alberto.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

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: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Brinquedo nada inocente**: as práticas de meninos e meninas. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-11. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Flechada no daltonismo cultural**: as práticas corporais indígenas no interior do currículo. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-127. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Entre gingas e tramelas**: a cultura negra no currículo escolar. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/flavio.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Navegando sobre as práticas com brinquedos**. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-13. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_05.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Jogando com os deuses**: Jogos Olímpicos Rio 2016 na cena escolar. EE Ariston Oliveira. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_06.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; QUARESMA, V. N. **Transmutando as performances dos corpos**: rebeldias e transgressões educacionais. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-24. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_06.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SEBBEN, T. F. **Experimentos com o currículo cultural de Educação Física**: mapeamento da cultura corporal dos estudantes de uma escola da periferia de Curitiba (PR). Centro de Educação Integral Jornalista Cláudio Abramo. Curitiba, PR. Relato de experiência. 2016. p. 1-14. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/thiago_sebben.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SILVA, S. S. **Um passeio cultural pela ginástica**. EMEF Pedro Teixeira. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2008. p. 1-19. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/silvio_06.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SILVA JÚNIOR, W. S. **Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física escolar**. E. E. Professor Walter Carretero, Sorocaba, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-12. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/welington.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SILVA, W. R. **O Boxe na Educação Infantil**. Escola Pueri Domus. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-9. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/wellington_silva.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SIQUEIRA, C. C. **Práticas avaliativas nas aulas de Educação Física**. EMEF Anézio Cabral. Osasco, SP. Relato de experiência. 2010. p. 1-4. Disponível em:

<<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2010/13-relato-Cindy-Siqueira.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SIQUEIRA, T. **Tematizando o futsal feminino nas aulas de Educação Física: quando as diferenças vão além da quadra**. EMEIEF José Augusto Antunes do Amaral. Guaratinguetá, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-16. Disponível em:

<http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/thales_01.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SOARES, E. M. **Basquetebol e streetball: a questão do negro no basquete**. EE José Leandro de Barros Pimentel. Barueri, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-6. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOARES, E. M. **Que som é esse? Batendo copos na escola**. EEFMT Profa. Theodora Pedreira de Freitas. Barueri, SP. Relato de experiência. 2016. p. 1-8. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOARES, E. M. **Muay thai, a luta do mal(?)** EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas. Barueri, SP. Relato de experiência. 2017. p. 1-8. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/mendes_03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, M. M. N. **Futebol e voleibol: que “jogos” são esses?** Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristovão, SE. Relato de experiência. 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marilia_03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, L. R. S. **Vamos soltar/empinar pipa? Na escola?** EE Heidi Alves Lazzarini. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2012. p. 1-15. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_03.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, L. R. S. **Futebol de rua vai à escola**. EE Heidi Alves Lazzarini. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-30. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, L. R. S. **Colônia Rola Bola: reconhecendo outras brincadeiras**. EMEF Otoniel Mota. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-45. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_05.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, L. R. S. **Bafo. Que jogo é esse?** EE Heidi Alves Lazzarini. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-17. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, L. R. S. **Rola bola no país da Copa.** EE Heidi Alves Lazzarini. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-51. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, L. R. S. **Tênis: um lob de direita.** EE Heidi Alves Lazzarini. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-59. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/leandro.pdf>.

Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, L. R. S. **Futebol: além das bananas...** EMEF Otoniel Mota. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-35. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_07.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2019.

SOUZA, L. R. S.; SOUZA JÚNIOR, F. N. **Futebol e tecnologia.** EMEF Otoniel Mota. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 1-16. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_06.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2019.

VAGHETTI, F. C. **Lutar é “coisa” de menina?** EE Marechal Floriano. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2007. p. 1-12. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/fernando_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

VAGHETTI, F. C. **Futebol da molecada.** EMEF José Dias da Silveira. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2013. p. 1-21. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/fernando_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

VIEIRA, V. **Brincadeiras populares: uma experiência a partir da cultura lúdica infantil.** EMEB Thales de Andrade. São Bernardo do Campo, SP. Relato de experiência. 2006. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/viviane_01.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

VIEIRA, A. L. S. **O que é corpo saudável? O que não é corpo saudável? E a cultura, fica onde?** EE Fernando Gasparian. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2014. p. 1-16.

Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Andre%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

VIEIRA, A. **Desconstruindo o normativo através das mochilas: existem outras possibilidades de ser?** Escola de Educação Infantil. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2018. p. 29-38. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/andre_01.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

VIEIRA, A. L. S.; BONETTO, P. X. R. **Atletismo: diferentes práticas e diferentes corpos.** EE Fernando Gasparian e EMEF Júlio Mesquita. São Paulo, SP. Relato de experiência. 2015. p. 1-10. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/andre_pedro.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.