

Registro docente como técnica de si: escrita, experiência, alguns desdobramentos no currículo cultural da educação física¹

Mário Luiz Ferrari Nunes²

Orcid: 0000-0003-0680-5777

Glaurea Nádia Borges de Oliveira²

Orcid: 0000-0002-3269-1614

Resumo

O presente texto, de caráter teórico-ensaístico, propõe-se a problematizar o sentido do ato de registrar-escrever ao qual os professores são convocados na contemporaneidade. Num primeiro movimento, descreve o modo como o discurso pedagógico faz o registro docente figurar como um instrumento burocrático de controle, vinculado a uma perspectiva normalizadora de avaliação, posteriormente o ressignificando como dispositivo de reflexão pedagógica, junto a uma concepção formativa de avaliação. Num segundo movimento, recorre aos aportes foucaultianos para desvencilhar-se do aparato avaliativo-reflexivo e sugerir que o registro docente seja pensado e mobilizado como uma técnica de si, que permite ao sujeito-docente agir sobre si mesmo por intermédio da escrita, dispondo-a a uma via de transformação e elisão do eu, traduzida pela noção de experiência. Por fim, interpela o currículo cultural da educação física, nele identificando o acionamento do registro docente segundo um *modus operandi* oriundo do prisma avaliativo-reflexivo, assim como a abertura de uma brecha-latência que, embora tensionada por incongruências epistemológicas, pode potencializar a emergência do registro como técnica de si nessa teoria curricular. Ao concluir, argumenta que afirmar o gesto escrevente dos professores como técnica de si implica, ao mesmo tempo, afirmar a docência como um ofício-modo de vida ético e inventivo, como prática de liberdade.

Palavras-chave

Registro docente – Escrita docente – Currículo cultural da educação física.

1- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, Brasil.

Contatos: mariolfn@unicamp.br; glaurea@unicamp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652297953por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Teaching records as technologies of the self: writing, experience, and some deployments in the cultural curriculum of physical education

Abstract

This text, of a theoretical-essayistic nature, aims to problematize the meaning of the act of recording-writing to which teachers are convoked in contemporary times. In a first movement, it describes how pedagogical discourse frames teacher documentation as a bureaucratic instrument of control, linked to a normalizing perspective of assessment, subsequently re-signifying it as a device for pedagogical reflection aligned with a formative conception of assessment. In a second movement, it draws on foucaultian contributions to disengage from the evaluative-reflective apparatus and to suggest that teacher documentation be conceived and mobilized as a technology of the self, enabling the teacher-subject to act upon themselves through writing, placing it on a path of transformation and effacement of the self, expressed through the notion of experience. Finally, it addresses the cultural curriculum of Physical Education, identifying within it both the activation of teacher documentation according to a modus operandi derived from the evaluative-reflective framework and the opening of a gap-latency which, although tensioned by epistemological incongruities, may potentiate the emergence of documentation as a technology of the self within this curricular theory. In conclusion, it argues that affirming teachers' writing as a technology of the self implies, at the same time, affirming teaching as an ethical and inventive way of life, as a practice of freedom.

Keywords

Teacher documentation – Teacher writing – Cultural curriculum of Physical Education.

Introdução

Por que, na condição de professores, somos instados a escrever sobre o que fazemos, o que pensamos, ou o que pensamos sobre o que fazemos? Por que escrevemos, ou deveríamos escrever, sobre nossa pedagogia, sobre nossa docência, sobre nossos alunos, sobre nós mesmos? O que pode produzir esse gesto escrevente, ora exaltado, ora rechaçado, ora absolutamente incógnito, que narra a si e aos outros nas vicissitudes do cotidiano escolar?

Há distintas possibilidades de resposta para essas perguntas, forjadas entre as fronteiras enunciativas do discurso pedagógico. Neste texto, sugerimos que o ato docente de registrar a sua prática pedagógica não seja compreendido apenas como um instrumento para sistematizar informações sobre o que ocorre na sala de aula, com finalidades avaliativas, nem como um mecanismo reflexivo pautado por um processo de tomada de consciência do sujeito. Posicionamo-nos em sua defesa como uma técnica de si, no sentido

foucaultiano do termo. Foucault (2004a) indica que as técnicas de si funcionam como práticas que, muito além do aprendizado técnico ou disciplinar, permitem aos sujeitos trabalharem sobre si mesmos, ou seja, efetuarem sobre seus corpos, suas condutas, seus pensamentos e seus modos de ser determinadas operações que os fazem ver, falar, julgar, governar e transformar suas ações e seu próprio eu.

Abordar o registro docente como uma técnica de si implica demovê-lo da perspectiva funcional ou técnico-reflexiva, comum ao debate sobre a docência e a formação de professores, e alocá-lo num território que considera o processo educativo como um espaço de constituição do sujeito. O registro, ao deixar de ser apenas uma ferramenta para a organização, exposição e documentação de aprendizados, ou um elemento para a análise e reflexão sobre o fazer pedagógico, pode passar a ser uma técnica pela qual os sujeitos professores (e também os alunos, embora a centralidade de nossa problematização não esteja situada no registro discente) operam sobre si mesmos, criando modos de existência que, talvez, ampliem as possibilidades de ser, pensar e agir no exercício da docência, logo, num exercício de estar no mundo.

Para levarmos adiante esse argumento, produzimos uma análise teórico-ensaística que mobiliza e faz atravessar fontes oriundas de três campos discursivos: o pedagógico, o filosófico e o do currículo cultural da educação física. O caráter teórico configura-se por procedimentos de exploração conceitual e interpretativa de um corpus que se entrecruza em torno de um problema de pensamento. E aqui, a teoria é compreendida como ferramenta linguística que produz e não meramente descreve o objeto (Veiga-Neto, 2015). O caráter ensaístico, por sua vez, manifesta-se em uma escrita que, na tentativa de experimentar, e não de deduzir, assume alguns dos pressupostos que, segundo um célebre texto de Adorno, publicado em 1954, dariam forma ao ensaio: a ancoragem subjetiva no tempo (dizemos o que nos é possível dizer, no presente e para o presente, junto ao já dito, sobre o registro docente), a fragmentariedade (nosso corpus é composto por fragmentos sintomáticos dos discursos com os quais operamos, sem qualquer pretensão de totalidade), a impureza (nosso texto é contaminado por diferentes forças, inclusive, e sobretudo, aquelas que nos subjetivam), e a autoridade dos textos preexistentes (sobre o registro docente), não como “engodo do primordial, mas como um chão para os nossos pés” (Adorno, 2003, p. 40).

Assim, no discurso pedagógico, evidenciamos, como primeiro plano argumentativo deste estudo, aspectos que condicionam o modo como o registro predominantemente se apresenta em sua relação com os fins educacionais, sinalizando as possíveis distinções em relação ao que tencionamos. Com o discurso filosófico, lançamo-nos, em um segundo plano de argumentação, a pensar o registro como técnica de si, que, ao ser exercida por intermédio da escrita, subjetiva e, quiçá, modifica aquele que escreve. Esse plano é sustentado pela ideia de que o horizonte subjetivador do registro como técnica de si pode ser entendido como a possibilidade de uma experiência, isto é, como a possibilidade, jamais garantida, de que a escrita docente produza um efeito-acontecimento que desloque e transverta a docência e seu sujeito. O currículo cultural da educação física, uma vertente curricular que assume a dimensão subjetivadora dos mecanismos pedagógicos e nela investe enquanto o ensejo para a criação de outros modos de estar no mundo (Nunes, 2018; Neira; Nunes, 2022), é, por fim, a última discursividade acionada neste trabalho,



com o propósito de disparar uma breve interpelação ao território enunciativo em que, na condição de sujeitos pesquisadores-formadores, nos situamos, interrogando o modo como esse território forja o registro docente entre distintas fronteiras político-epistemológicas.

O registro docente como instrumento de avaliação e reflexão

Historicamente, o registro da prática pedagógica tem sido associado, sobretudo, ao controle e à regulação das ações docentes e discentes. Por esse motivo, não é de se estranhar que suas solicitações angariem manifestações contrárias por parte daqueles a quem são dirigidas. Essas manifestações sinalizam o quanto o cotidiano escolar está ocupado com a realização de inúmeras tarefas exigidas e standardizadas pela escola e pelas próprias atividades de ensino.

Em trabalho instigante, Gvirtz (2005), ao analisar cadernos de classe dos alunos da escola primária argentina entre 1930 até o início dos anos 1970, demonstra como esses materiais, aparentemente neutros, funcionam, para o professor, como estratégia para tentar exercer controle sobre os estudantes, muito mais do que como um instrumento de comunicação das suas produções. Sua pesquisa demonstrou que os cadernos de classe foram padronizados de tal forma que permitem a quem acessá-los verificar o que foi ensinado pelo docente. Também sugere que essa padronização, realizada mediante pautas estabelecidas para a escrita e a formulação de critérios úteis para a avaliação, não permite promover uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Podemos assim dizer que, enquanto dispositivos de controle, os cadernos dos alunos normatizam ações e produzem um registro da verdade pedagógica.

Em relação ao registro do professor, isso não é diferente. Tomemos como exemplo o diário de classe, documento oficial fornecido pela escola, a ser obrigatoriamente preenchido com elementos como a frequência dos alunos, as notas por eles obtidas e os conteúdos escolares transmitidos. Essa ação está tão burocratizada que, muitas vezes, observamos professores completando o documento tempos depois do ocorrido, tão somente para cumprir as exigências atreladas à fiscalização do seu trabalho. Corroborando com essa afirmativa, estudos como os de Fortunato (2024), Savina (2019), Silva e Darsie (2008), Padilha (2002), entre outros, nos permitem dizer que os professores realizam uma série de registros pedagógicos, tal como o preenchimento de relatórios acerca da aprendizagem e do comportamento dos alunos, mediante a imposição das orientações recebidas. Em geral, demonstram resistência para realizar qualquer nova modalidade de registro e fazem aquelas já estabelecidas de forma padronizada.

Seja no que concerne à produção dos alunos ou à dos professores, o que essas análises indicam é que tais formas de registro têm contribuído para perpetuar o clima de controle existente no ambiente escolar. Elas são decorrentes de atitudes de autoritarismo que caracterizam as relações nos diferentes âmbitos do sistema escolar. Não por menos, diante da expansão e tentativa de universalização desse sistema, nas últimas décadas, essa questão ganha fôlego. Intensificam-se as formas de controle sobre o que se ensina e a regulação da atitude docente. Isso se evidencia por meio da alta demanda de registros

requeridos pelas redes de ensino, sejam públicas ou privadas, que, cada vez mais, adotam a plataformização³ da educação (Barbosa; Alves, 2023), evento que, de um modo ou de outro, atende às demandas de uma agenda global de educação impostas pela OCDE e consideradas necessárias para o sucesso das reformas curriculares atuais (Ball, 2013).

Ultrapassando essas barreiras, o registro da prática pedagógica ganhou novo significado e um espaço relevante diante das mudanças atribuídas à função da avaliação escolar. Em que pese os diferentes lastros teóricos que ancoram as perspectivas de avaliação, em comum, aquelas que abordam a ação formativa, isto é, que são centradas no processo, evidenciam que a avaliação deve estar voltada para o melhor conhecimento da realidade e das trajetórias dos alunos, em detrimento da finalidade histórica de seleção, hierarquização e controle de conduta para a qual foi forjada (Gimeno Sacristán, 2000).

Nessa concepção, o registro, enquanto produto dos sujeitos da educação (professores, alunos e gestores), passa a ser entendido como instrumento mediador do processo educativo, repercutindo na formação docente, na avaliação contínua dos alunos e na gestão escolar, enfatizando, enfim, as singularidades e atuando decisivamente na construção do currículo (De Paula; Wandembruck, 2013; Hoffmann, 2018; Linhares *et al.*, 2020).

Ao passo que a função do registro se reconfigura a partir dos questionamentos ao papel da avaliação no campo pedagógico, as mudanças estruturais, curriculares e didáticas ocorridas na educação brasileira, notadamente as que sucedem a LDB 9394/1996, passam a afirmar a importância de o professor refletir sobre sua prática pedagógica, para que os objetivos educacionais referentes à transformação social sejam alcançados. Algumas obras de autores como Keneth Zeichner (1993), Miguel Zabalza (1994), Donald Schön (1997), entre outros, fundamentam a perspectiva da reflexão docente na/sobre a prática, situada no mesmo diapasão discursivo-epistêmico que arrazoa e defende a avaliação formativa. Em geral, as formulações desses autores concebem o professor como agente de uma escola moralmente comprometida com a consolidação de uma sociedade mais justa, empenhada em corrigir, minimizar e superar as desigualdades, mediante as ações pedagógicas que se realizam nas aulas e na escola como um todo.

Nessa linha, o registro não é neutro, nem objetivo. Ou seja, não se renuncia ao seu caráter subjetivo, assumindo-se que ele engendra uma variedade de significações/interpretações. Entende-se que avaliar serve para se ter noção a respeito do percurso, dos processos e dos resultados educativos, tendo em vista valorizá-los e redimensioná-los. Daí ser possível afirmar que o ato de registrar não se trata de mero gesto burocrático, estandardizado. Ele é pautado e orientado por questões éticas que sugerem a explanação do que e do porquê se está a avaliar, do que se deve comunicar à comunidade educativa (os próprios alunos, os pais, os demais professores) e à sociedade, de forma a tentar garantir que a avaliação contribua para que cada vez mais o ensino propicie condições para a formação de sujeitos críticos e participativos, bem como a obtenção de melhor qualidade de vida para todos (Luckesi, 2002).

3- Esse fenômeno refere-se à crescente utilização de plataformas digitais na organização do ensino e na avaliação da aprendizagem. Em algumas redes, como a estadual paulista, esse processo tornou-se institucionalizado, passando a exigir das escolas o cumprimento de metas de uso das plataformas.



Em vista disso, o registro da prática pedagógica transforma-se em um instrumento potencial que possibilita ao professor refletir sobre sua ação, ser produtor de saberes e, com isso, tornar seu cotidiano mais científico, menos espontâneo, mais significativo, afastando-se do trabalho mecanizado, passivo e socialmente descomprometido. Nesse movimento, Oliveira (1996) assevera que é no processo de redação de um texto que nosso pensamento encontra soluções que dificilmente apareceriam antes, sem um procedimento de análise dos dados recolhidos por meio de uma observação sistemática, isto é, planejada, intencional, acerca daquilo que se promove nas aulas. Noutros termos, escrever sobre o que se faz é analisar o que se faz. No mesmo rastro, Zabalza (1994) diz que o registro diário do professor expressa quem ele é, suas crenças, seus anseios, seus valores e sua trajetória profissional. Cabe retomar que o ato de registrar não é neutro, tampouco uma cópia fidedigna da realidade descrita. Trata-se de uma ação que implica a subjetividade de seu ator, o modo como ele esquadrinha o mundo e, por isso, seleciona o que vai ser documentado. Frente a essas condições, o registro é considerado uma importante ferramenta para a construção da consciência pedagógica e política do professor (Freire *et al.*, 1997). Temos aqui, em suma, o registro como um instrumento técnico-reflexivo. Não por menos, Schön (1997), ao descrever o professor reflexivo, focaliza a análise crítica da prática como o alicerce do desenvolvimento profissional docente, visando à resolução de problemas e ao aperfeiçoamento pedagógico. É nesse cenário que o relato de experiência ganha destaque como uma forma de registro que permite ao docente refletir sobre a sua prática.

Suárez (2011) advoga que os relatos de experiência oferecem uma oportunidade de compreender as trajetórias dos professores e as dinâmicas que moldam seu fazer. Segundo o autor, esses materiais revelam não apenas as ideias e os valores que guiam as ações docentes, mas também suas inquietações, aspirações e conquistas. A análise desses documentos permitiria acessar uma perspectiva da educação escolar que contrasta com as visões conservadoras e padronizadas, evidenciando o currículo em ação, narrado por quem está diretamente envolvido em sua concepção e execução. Trata-se de uma modalidade de registro cuja finalidade é possibilitar que o docente, ao contar suas vivências por meio da escrita, revise-as, analise-as e as compreenda criticamente. Não por acaso, os relatos de experiência tornaram-se recorrentes na formação de professores, seja como substrato textual para a discussão de experiências pedagógicas narradas por outros sujeitos, seja como atividade formativa em que futuros docentes, ou aqueles que estão em formação continuada, são instigados a redigir seus próprios relatos. Para Suárez (2011), os relatos abrem caminho para saberes docentes pouco abordados na formação e promovem uma revisão do fazer pedagógico.

Diante do que defendem os autores da perspectiva reflexiva, é perceptível que há uma relação direta entre o ato de registrar e o sujeito que registra, o que nos fornece as primeiras premissas para concebermos o registro de uma outra maneira. Ou seja, a perspectiva reflexiva, em simbiose com a da avaliação formativa, desvincula o registro docente de uma função de controle burocrática, objetiva e supostamente alheia à subjetividade e o ressignifica a partir de uma concepção na qual se reconhece não apenas a singularidade da docência, mas, igualmente, a sua centralidade nos processos educativos democráticos e

a sua potencialidade para promover mudanças. Com isso, torna-se possível compreender o registro docente como instrumento de uma atitude crítica, mas cabe ressaltar que os termos com que entendemos essa atitude, ancorados no pensamento foucaultiano, são distintos daqueles com que se forja a noção de crítica associada ao professor reflexivo.

Para Foucault (2015), a atitude crítica é uma postura ética (porque concerne a uma relação consigo mesmo) e política (porque concerne a uma relação entre os sujeitos no mundo) que desafia e questiona as formas de poder e verdade estabelecidas. Implica a disposição de interrogar as práticas, discursos e instituições que moldam os modos de pensar e agir, buscando desnaturalizá-las e revelar suas condições históricas e contingentes. A atitude crítica é, assim, uma arte de não ser governado dessa maneira, o que não significa não ser governado de nenhuma maneira. Ou seja, é um esforço para se posicionar, resistir e reinventar-se diante das formas de sujeição e dominação que fazem de nós aquilo que aprendemos a admitir que somos, inclusive como professores. Ela também está profundamente ligada à liberdade, mas não como uma noção abstrata. Para Foucault (2015), a liberdade emerge no ato de questionar os limites que nos são impostos, seja no nível das normas sociais, das práticas de governo ou da constituição de nossas próprias subjetividades. Nesse sentido, a atitude crítica é uma prática de transformação e autoformação, em que o sujeito se posiciona diante das dinâmicas de poder e das verdades que o atravessam; posicionamento que se cunha não pelo confronto entre um fazer e um saber externo que o valida, mas por uma forma de pensar que se desguarnece e se expõe a um saber desconhecido.

Nessa perspectiva, o registro pode se converter em ferramenta para a desconstrução das narrativas oficiais, acadêmicas, escolares e a criação de novas formas de subjetividade docente. Em suma, em que pese o uso histórico do registro, não devemos obscurecer sua força enquanto ferramenta de subjetivação, que possibilita ao professor questionar e reinventar sua relação com o currículo, com os alunos, com a escola, com o exercício da docência, consigo próprio. Trata-se da problematização das verdades estabelecidas sobre os modos de ser e agir do professor, que lhe conformam como tradicional, tecnicista, reflexivo, crítico e outras tantas identidades a serem inventadas na tentativa de domar a sua força transformadora. Para isso, propomos o registro como uma técnica de si.

O registro docente como técnica de si e abertura à experiência

Segundo Foucault (2004a, 2011, 2017), técnicas de si são práticas por meio das quais os indivíduos buscam agir sobre si mesmos para transformar suas condutas, pensamentos, atitudes e formas de existência, exercitando o cuidado de si. As técnicas de si, segundo as formulações foucaultianas, são um importante elemento da constituição do sujeito, pois implicam modos de ação sobre si que subvertem as normas impostas por instituições ou poderes externos. Esse agir sobre si permite compreender como os sujeitos não apenas são moldados por discursos e dispositivos de poder, mas também como participam ativamente da construção de si mesmos, por meio de práticas que envolvem cuidado, disciplina e



transformação, conquanto se forjem no interior de relações de poder, ou como elementos constitutivos dessas relações.

Foucault (2011) identifica que as técnicas de si estão historicamente vinculadas às práticas filosóficas, espirituais e éticas. Desde a Antiguidade greco-romana, por exemplo, o cuidado de si era considerado uma prática essencial para a vida virtuosa. Através de exercícios espirituais, meditações, escrita de diários ou diálogos com mentores, os indivíduos buscavam desenvolver formas de autocontrole e de relação consigo mesmo. Esse conceito, no entanto, sofreu transformações ao longo da história, sendo incorporado e redefinido por instituições religiosas, como o cristianismo, que trouxe práticas de confissão e ascese, e pelas estruturas modernas de governo, que orientam os sujeitos em direção a ideais normativos, hegemonicamente ditados pela Ciência e pela lógica da performatividade, imposta pelo capitalismo.

Uma característica central das técnicas de si é que elas operam em uma interseção entre o poder e a liberdade. Por um lado, os indivíduos se submetem a normas sociais e culturais que regulam o comportamento e a subjetividade; por outro, eles têm a capacidade de negociar, reinterpretar e resistir a essas normas. Como nos ensinou o pensador francês, o poder não é simplesmente algo que domina o sujeito, mas algo que produz e atravessa suas práticas, permitindo também a criação de novos modos de existência (Foucault, 1995). As técnicas de si, nesse sentido, são formas de resistência e de criação de si mesmo. Elas permitem a produção de práticas de liberdade.

Foucault (2004b) define as práticas de liberdade como uma forma de relação consigo mesmo em que o sujeito busca compreender as verdades que guiam sua vida e os princípios que regulam suas escolhas, para se conduzir eticamente em suas ações. Essas práticas diferem da mera libertação ou emancipação, como querem as teorias críticas da educação, pois não se configuram como rompimentos com restrições externas, mas como modos contínuos de autotransformação que integram poder, liberdade e ética na vida cotidiana. Desse modo, não se trata apenas de superar imposições, mas de operar dentro de um campo de forças onde as técnicas do eu articulam técnicas de subjetivação, regulando e possibilitando novas formas de ser.

Foucault (2011) destaca que as técnicas de si não são meramente individuais, mas também sociais. Elas envolvem uma relação constante com outros sujeitos, saberes e instituições, que lhes fornecem referenciais de operação. O trabalho de transformar a si mesmo é, portanto, sempre mediado por relações de poder e saber, e não pode ser dissociado do contexto cultural e histórico em que se efetua. Assim, as técnicas de si abrem espaço para uma análise ética sobre como os indivíduos podem viver de maneira singular e responsável, ao mesmo tempo que desafiam as estruturas que buscam determinar rigidamente quem eles devem ser.

Foucault (2004c) atribui ao ato de escrever uma importância central nas práticas de constituição de si, reconhecendo-o como uma das formas precípuas das técnicas de si. Para ele, a escrita não é apenas um meio de comunicação ou expressão, mas uma prática que permite ao sujeito voltar-se sobre si mesmo e transformar sua própria existência. A escrita funciona como um gesto de pensamento que engendra uma relação ativa consigo mesmo, fundamental ao processo de subjetivação, dando forma às experiências e possibilitando a construção de uma ética pessoal.

No contexto da filosofia antiga, Foucault (2011) observa que o ato de escrever era parte integrante do cuidado de si, especialmente em exercícios espirituais. Diários, cartas e outras formas de registro pessoal eram utilizados como ferramentas para examinar o próprio comportamento, corrigir falhas e projetar modos de vida. A escrita operava como um espelho, permitindo ao sujeito ver-se, avaliar-se e criar horizontes para sua existência. Esse processo não era apenas individual, mas também relacional, pois frequentemente envolvia mestres ou interlocutores que orientavam e estimulavam a reflexividade⁴ escrita.

Na modernidade, Foucault nos mobiliza a pensar que a escrita ainda pode desempenhar esse papel ético, mas em contextos diferentes. Ela se configura como um espaço de resistência frente aos dispositivos de poder que tentam padronizar a subjetividade. Por meio da escrita, o sujeito pode desafiar as normatividades impostas, narrar experiências marginalizadas ou criar formas de ser e pensar. Nesse sentido, o ato de escrever ultrapassa a mera função técnico-instrumental ou técnico-reflexiva, como as que apontamos no discurso pedagógico, para assumir uma dimensão existencial e política, na qual o sujeito se afirma como criador de sua própria história. Ó e Aquino (2014) destacam que, para Foucault, a escrita é também um exercício de liberdade, uma vez que permite ao sujeito voltar-se sobre si mesmo e, ao fazê-lo, desvencilhar-se de discursos dominantes e produzir formas alternativas de subjetivação. Essa prática, ao articular pensamento, transformação e criação, reafirma o potencial da escrita como um caminho para a invenção de modos singulares de vida, resistindo às pressões homogeneizantes das instituições e das normas sociais, como as que ocorrem na escola.

Retomemos o advento das plataformas digitais na educação, que intensificou o controle sobre o trabalho docente, reforçando a lógica da vigilância e do desempenho. Ao nos apoiarmos em Foucault, tomamos a plataformização como parte de um biopoder⁵ que regula a vida cotidiana e os corpos no espaço escolar. No entanto, mesmo nesse cenário, a professora pode usar o registro como prática de resistência, reconfigurando o que é registrado, como e para quê. Isso exige uma postura ética, pela qual o ato de registrar se torne um espaço de questionamento sobre os objetivos da educação, os valores que sustentam as práticas pedagógicas, os interesses que subjazem a plataformização, bem como as pressões para o seu uso e o modo como o docente governa a si mesmo diante dessas exigências. Destarte, formulam-se pequenas fendas em que se pode fazer de outro modo, de tal forma que a prática de liberdade vivenciada abale as estruturas normativas de poder que governam o ser docente.

Assim, ao invés de ser compreendido como um ato burocrático ou uma prática reflexiva acerca da atuação docente, o registro pode ser ressignificado como uma técnica de si que torna possível práticas de liberdade. Nessa escrita de si, o professor, ao narrar sua experiência pedagógica, pode se deparar com os modos pelos quais é governado, conduz sua conduta no ambiente escolar e se compreende no mundo. Tal movimento não necessariamente impõe uma postura acusatória, mas pode abrir brechas para

4- A reflexividade remete a um movimento contínuo de constituição do sujeito em um campo de forças, em vez de um mero exercício individual de pensamento crítico.

5- O biopoder designa estratégias de poder que, desde o século XVIII, passam a gerir a vida das populações, regulando e normalizando corpos (disciplina) e a vida coletiva (biopolítica) por meio de instituições como a medicina, a estatística e a educação (Foucault, 2010).



questionamentos, deslocamentos e invenções de si, sem encerrar identidades, mas, antes, cultivando outras possibilidades de existência docente.

A perspectiva foucaultiana permite, enfim, que a escrita docente que narra a si e ao seu trabalho seja tomada como um ato performativo que produz realidades e subjetividades, isto é, que produz aquilo que se pode dizer acerca da prática pedagógica, de quem são e como atuam os seus agentes e das forças que os determinam. E se Foucault nos auxilia a conceber essa escrita como uma técnica de si, capaz de modificar, de modo indeterminado, o sujeito que eticamente escreve a si mesmo, é igualmente ele, ao falar do seu próprio gesto escritural, quem nos encoraja a sugerir, como último argumento desta problematização, que o efeito transfigurador do sujeito, que emerge como virtualidade do registro docente, seja traduzido pela noção de experiência. Ouçamos Foucault (2010, p. 289-290):

[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. [...] sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes.

Ao evocar uma compreensão da experiência extraída de Nietzsche, Bataille e Blanchot, Foucault (p. 291) a define como uma “empreitada de dessubjetivação”, porquanto sua função seja “arrancar o sujeito de si próprio, [...] fazer com que não seja mais ele próprio ou que seja levado a seu aniquilamento ou à sua dissolução”. E prossegue: “uma experiência é sempre uma ficção; é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois” (p. 293).

Jorge Larrosa, além de ser um dos principais interlocutores de Foucault no campo da educação, é também um dos precursores de um tipo de perspectivação que vincula a experiência à ideia de acontecimento e torna possível pensá-la no contexto das práticas escolares. Em sua difundida formulação, a experiência é descrita como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2019, p. 28).

Avizinhando a conceituação de Larrosa das construções foucaultianas acerca da experiência, concebemos o registro docente como uma técnica que, ao facultar ao sujeito-docente um modo de agir sobre si mesmo por intermédio da escrita, pode dispô-lo a uma via de transformação e elisão do eu, produzida em/por seu ofício. Essa *coisa de que se sai transformado*, nas palavras de Foucault (2010), esse *algo que nos acontece e nos transforma*, nos termos de Larrosa (2019), implica, pois, uma espécie de incidente radical, que desloca o sujeito e o impede de se conservar o mesmo, e que está relacionado a dois elementos interdependentes, aqui entendidos como condições constitutivas, mas não asseguras, da experiência: o encontro e a exposição.

A noção de encontro, herdeira da filosofia espinosista⁶, franqueia-nos o entendimento de que o acontecimento indiscernível que caracteriza a experiência produzida em um

6- Espinosa, na Ética, entende a vida como um encadeamento de encontros contingentes entre corpos, que podem ser bons ou maus conforme seus efeitos, afetando a potência de existir e de agir. Reconhecemos a influência da filosofia de Espinosa nos escritos de Larrosa, ainda que não diretamente explicitada.

sujeito é resultante do modo como seu corpo é afetado por outro(s) corpo(s) – seja também um corpo-sujeito, seja um corpo de qualquer natureza (uma obra de arte, um livro, uma cachoeira, um filme, uma palestra, uma música, uma comida, uma planta etc.). A experiência é o efeito de um encontro entre nós e aquilo que, segundo Larrosa (2019, p. 28), “nos passa”.

A instituição escolar é palco de uma forma muito particular de encontro: um encontro entre mais velhos e mais novos em torno de fragmentos do mundo, que converte os mais velhos em professores, os mais novos em alunos e os fragmentos do mundo em matérias de estudo, e cujo propósito substancial é dispor de forma pública e comum, sem finalidades antecipadas, uma parcela do mundo àqueles que nele se iniciam (Masschelein; Simons, 2013). Um encontro de feitiço pedagógico, portanto. Daí que a própria docência, esse ofício-modo de vida que compõe o encontro pedagógico, configura-se como um virtual lócus de experiência. Em que residiria, então, a especificidade do registro docente como técnica (de si) facultadora da experiência? Que tipo de encontro ele pode produzir, para além daquele que nos coloca, cotidianamente, defronte aos nossos alunos?

É Larrosa (2019), mais uma vez, quem nos ajuda a encontrar respostas para essas perguntas, quando argumenta que o sujeito da experiência, ou o sujeito passível de experiência, é um corpo-sujeito que se expõe às forças dos encontros que experimenta, que está presente, atento, aberto, à disposição de ser alcançado e arrebatado pelo que lhe interpela, com tudo de risco e inquietude que isso carrega. Uma exposição implicada com um gesto de interrupção, que

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2019, p. 25).

Assim, se o encontro pedagógico é, ou pode ser, um espaço múltiplo de produção da experiência, o que aqui aventamos é que o registro docente, uma vez desvinculado de um mote representacional avaliativo ou reflexivo e mobilizado como uma técnica de si, pode se converter num singular dispositivo de exposição às forças desse encontro. Na docência, o registro pode ser esse gesto que interrompe a si mesmo para pensar, olhar, escutar, sentir, deter-se nas minúcias de suas aulas e de seu ofício; esse gesto que concede tempo e espaço para que o sujeito-docente seja atravessado pelas forças do encontro pedagógico, dando passagem àquilo que tais forças podem produzir sobre si e dando sentido ao que lhe acontece. O registro promove uma espécie de reencontro pedagógico, que, ao reativar a presença do professor nos encontros vividos, engendra um outro presente, tradutor ímpar das marcas e dos efeitos das coisas idas em sua docência. Nem retrospecto burocrático, nem ajuizamento racionalista ou moralizador da prática pedagógica, mas criação de realidade. Subjetivação inapreensível e, quiçá, exercício de liberdade.



O registro docente no currículo cultural da educação física: entre a avaliação, a reflexão e a transformação do eu

Como habitantes do território curricular da educação física, nossa posição político-epistemológica, formativa e pedagógica está localizada entre as fronteiras de uma das correntes enunciativas que configuram as disputas desse território. Referimo-nos ao currículo cultural da educação física⁷, uma perspectiva curricular fundamentada pelas teorias pós-críticas, na qual as práticas corporais são entendidas e tematizadas como elementos da cultura, questionando-se os marcadores de poder que as produzem, borrando as fronteiras identitárias e promovendo a negociação e a produção de sentidos. Um currículo que enfatiza e coloca sob suspeita os processos de subjetivação fomentados pelas brincadeiras, pelas danças, pelas lutas, pelos esportes e pelas ginásticas, a fim de que possam ser lidos e subvertidos (Nunes, 2018; Neira; Nunes, 2022).

Nas seções anteriores, construímos uma problematização que buscou desassociar o registro docente de um aparato avaliativo-reflexivo, apoiado tanto em discursos de normalização quanto em discursos de criticidade que centralizam o poder e o sujeito e pressupõem a possibilidade de apartá-los, para ressignificá-lo como uma técnica de si que dispõe o sujeito à experiência. Essa problematização mobilizou ferramentas teórico-conceituais situadas no mesmo registro epistemológico daquelas que operam no currículo cultural. Agora, quando endereçamos nosso olhar para essa perspectiva curricular, interrogamos o modo como o registro docente é nela abordado. Encontraríamos, aí, uma manifestação do registro como técnica de si, já que se trata de uma teoria curricular que se ancora em um referencial pós-crítico e cujas produções, especialmente as da última década, dialogam com o pensamento foucaultiano? Não e sim. Vejamos.

No currículo cultural da educação física, o registro figura ao lado da avaliação, com ela compondo um encaminhamento didático-metodológico⁸. Elaborado em diferentes formatos (escrita, fotografia, vídeo, desenho etc.) por professores e alunos, é encarado como um meio que substancializa e torna possível a concepção avaliativa defendida por essa teoria curricular.

Foram os estudos de Escudero (2011) e Müller (2016) que fundamentalmente contribuíram para a formulação desse encaminhamento didático-metodológico. Escudero (2011), a primeira pesquisadora a tomar a avaliação no currículo cultural como objeto de investigação, ao analisar as práticas avaliativas de professores de educação física alinhados a essa vertente, afirmou que

[...] o registro [...] fornece importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, *subsidiando possíveis modificações na prática pedagógica* (p. 101, grifo nosso).

7- A construção dessa perspectiva curricular é objeto de uma vasta produção, cuja compilação pode ser encontrada nos seguintes sites: <https://gpef.fe.usp.br/> e <https://transgressao.com.br/>

8- Os demais encaminhamentos didático-metodológicos do currículo cultural são: mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, ampliação e aprofundamento.

Alguns anos mais tarde, Müller (2016) mirou especificamente o registro para tentar compreender a função exercida por esse procedimento na concepção-ação avaliativa do currículo cultural. Após examinar o conjunto de registros elaborados por um docente e por seus alunos, constatou que,

[...] ao registrar suas observações acerca das atividades de ensino e seus efeitos, o docente consegue *refletir a respeito com vistas a reorganizar as atividades previstas para a aula seguinte, ou seja, o docente se apoia na análise dos registros para orientar e reorientar a sua rota* (p. 5, grifo nosso).

Como se pode perceber, o registro é assumido pelo currículo cultural como um instrumento avaliativo-reflexivo que ajuda a forjar e a reiterar, na educação física, uma concepção de avaliação que quer se distanciar da avaliação normalizadora. Ao servir-se desse instrumento, sublinhando seu papel e enaltecendo sua relevância, o currículo cultural delinea o sujeito-docente da educação física como um sujeito que registra para elucidar e ajuizar o que fez, e para que, a partir disso, possa tomar decisões que o possibilitem fazer de outro jeito. “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”, diz-nos Escudero (2011, p. 161, grifo nosso). Num mesmo timbre, Müller (2016) assim arremata suas inferências investigativas:

[...] concluímos que a perspectiva cultural do componente dá novos contornos às práticas avaliativas. Dessa forma, abandonam-se os antigos preceitos de verificação e classificação para se adotar um caráter de *avaliação do percurso*, de acordo com os objetivos educacionais propostos para as diferentes tematizações. [...]. Os dados revelados na presente pesquisa apontam *que o registro docente é fundamental para que as rotas inicialmente traçadas possam ser reorganizadas a qualquer tempo* (p. 147, grifo nosso).

Assim, o currículo cultural define e operacionaliza o registro docente a partir de um aparato discursivo oriundo de um prisma crítico-reflexivo, sem reconhecer, no entanto, que as bases epistemológicas que sustentam esse *modus operandi* (teorias críticas) não são as mesmas em que se esteia (teorias pós-críticas). São, aliás, bases em relação às quais ele frequentemente se opõe, a fim de assinalar suas distinções.

Por outro lado, vincular o registro a uma concepção avaliativa que toma o próprio fazer docente como objeto da avaliação, e não aquilo que os alunos supostamente repercutem em termos de aprendizagens passíveis de serem aferidas, classificadas e padronizadas, representa um ponto de inflexão que não apenas põe em xeque a normalização do aprender, mas que, sobretudo, modifica o foco do registro. Em alguma medida, essa inflexão instaura um ensejo para que o ato de registrar se perfaça como um gesto de dobrar-se sobre si mesmo, que porventura descerre transformações do eu docente. Essa nos parece ser, apesar de todas as incongruências aí implicadas, a brecha-latência para que, no currículo cultural da educação física, o registro se potencialize como



uma técnica de si disposta à experiência. Brecha-latência que se abre, principalmente, porque o ferramental teórico desse currículo nela atua como uma força de empuxo.

Resta-nos, ainda, uma questão: o currículo cultural precisa, necessariamente, investir no registro docente como uma técnica de si? Não. Mas talvez possa.

Adentrar essa brecha-latência pode lhe significar uma busca pela coerência entre um de seus encaminhamentos didático-metodológicos e o arcabouço teórico em que afirma se apoiar. Tal coerência dependeria, em contrapartida, de uma justificada, consistente e arriscada hibridização entre a perspectiva da avaliação reflexiva, instrumentalizada pelo registro, e os aportes foucaultianos que permitem vislumbrar o registro como técnica de si. Coerência, contudo, é uma palavra que não faz muito sentido para a teorização pós-crítica. Afinal,

[...] talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. A clareza, tal como a certeza, pode ser mitificadora, pode remeter ao essencialismo na significação (Lopes, 2013, p. 10).

Trata-se, pois, de uma encruzilhada epistemológica, em que se cruzam duas concepções distintas de sujeito: o sujeito consciente, do qual emanam forças reflexivas para criticamente avaliar; o sujeito subjetivado, sobre o qual agem forças díspares a partir das quais ele pode se transformar. Devemos ou podemos encontrar um modo de estanciar essa encruzilhada? Supomos que as pistas para encarar esse problema possam nos ser dadas pelos gestos escreventes dos professores que produzem seus registros no currículo cultural. Ao tentar forjar uma avaliação outra, talvez eles também já se tornem outros.

Gesto (quase) final

Neste texto, partimos de duas perguntas simples apenas na aparência: por que escrevemos sobre nossa prática? O que pode essa escrita produzir? Longe de buscarmos respostas definitivas, essas questões nos conduziram por um percurso em que o registro docente foi sendo desdobrado, deslocado e reinscrito, abrindo-se a sentidos outros que desafiam sua concepção tradicional no campo da educação (física).

Esse percurso, resultante de um procedimento teórico-ensaístico, se consubstanciou em uma escrita subjetivamente ancorada no presente, tecida sobre um solo formado por enunciações extraídas do campo pedagógico, da filosofia foucaultiana e do currículo cultural da educação física, ambiências discursivas que, uma vez acionadas, problematizadas e entrecortadas, nos permitiram tensionar o lugar do registro docente, demovendo-o das funções meramente técnicas, avaliativas e reflexivas, que historicamente o situam em um campo de controle e normalização, para enunciá-lo como uma técnica de si. Trata-se de concebê-lo como uma prática que, ao ser acionada, pode compor modos singulares de existência docente, instaurando um campo de forças onde o professor experimenta a si mesmo no entrelugar do encontro pedagógico, das relações de poder e das possibilidades de transformação.

Buscamos afirmar que registrar não é apenas documentar, refletir ou justificar, mas também, e talvez sobretudo, um gesto ético-estético-político de exposição de si, por meio do qual o sujeito-docente se afeta, se interroga, se dobra sobre si e se reinventa. Ao ser mobilizado como técnica de si, o registro ultrapassa a função de espelho da prática para tornar-se artífice de subjetividades: mais do que relatar o que se fez, pode fazer emergir o que ainda não foi dito, visto ou sentido. A escrita, nesse sentido, é menos descrição e mais invenção; menos memória e mais fabulação.

Com o aporte da analítica foucaultiana e suas ressonâncias na educação, sustentamos que o gesto escrevente não opera como representação do real, mas como criação de realidade; não como confirmação de um sujeito já dado, mas como acontecimento que o torna outro. Se, como diz Foucault (2010), escrevemos para não mais pensar a mesma coisa de antes, talvez possamos dizer que registrar é também um modo de se desfazer, de se expor àquilo que, nos encontros cotidianos da escola, pode nos transformar.

No currículo cultural da educação física, identificamos uma brecha-latência, para usar uma expressão cara à tessitura deste texto, que, embora tensionada por incongruências epistemológicas, pode se afirmar como potência para a emergência do registro como técnica de si nessa teoria curricular. Conquanto tal currículo ainda situe o registro majoritariamente no campo avaliativo-reflexivo, seu alinhamento com os estudos pós-críticos, especialmente com a filosofia foucaultiana, convoca-o a um gesto mais radical: assumir o registro como parte de uma pedagogia da experiência, que se ocupa menos de explicar e mais de expor-se; menos de formar sujeitos conscientes e mais de criar condições para que esses sujeitos se experimentem e se transformem.

Não se trata, portanto, de eleger o registro como solução ou ferramenta pedagógica de uso obrigatório, mas de concebê-lo como prática que pode, se assim for investida, compor um exercício de crítica e de cuidado de si. Um exercício por meio do qual o professor reescreve sua presença no mundo e em sua docência, tornando o cotidiano escolar um território de atenção, lentidão e sensibilidade ou, como propõem Masschelein e Simons (2013), um espaço de suspensão.

Há de se admitir que esse tipo de investimento tem se deparado, cada vez mais, com uma maquinaria que o obstrui, caracterizada pelas políticas de gerencialismo e pela precarização das condições materiais e simbólicas do trabalho docente. Mas, sem ignorar essa maquinaria e, talvez, como mais uma forma de combatê-la, estejamos em posição de responder, ainda que provisoriamente, às perguntas que nos mobilizaram: escrevemos sobre nossa prática porque nela pulsa a possibilidade de nos tornarmos outros; porque essa escrita pode nos produzir como sujeitos da experiência, e não apenas da técnica. Afirmar o registro como técnica de si é, enfim, afirmar a docência como prática de liberdade: uma liberdade que não se confunde com autonomia plena nem com resistência heroica, mas que se tece nas dobras da vida, nos pequenos gestos escreventes que, ao reconfigurarem a memória do vivido, produzem o inédito. Registrar, nesse horizonte, é tornar a docência, ela mesma, um modo de existência ético e inventivo.



Referências

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. *In*: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura**. Tradução de Jorge M. B. de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 15-45.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. *In*: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J; GANDIN, Luís Armando (org.). **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61619, 2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>

DE PAULA, Déborah Helenise Lemes; WANDEMBRUCK, Paola Monique. O “registro” como memória das práticas de linguagem movimento na educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 16428-16441.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FORTUNATO, Ivan. A quem interessa a burocracia na educação? **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, e023004, 2024. <https://doi.org/10.26843/ae.v17i00.1341>

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros II**: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** seguido de a cultura de si. Lisboa: Texto & Grafia, 2015. p. 31-68.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**: ditos & escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si**. Verve, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004a.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**: ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**: ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.



FREIRE, Madalena *et al.* **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 54-58.

GIMENO SACRISTÁN, José. A avaliação no ensino. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 295-352.

GVIRTZ, Silvina. **Do currículo prescrito ao currículo ensinado**: um olhar sobre os cadernos de classe. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 15-34.

LINHARES, Francisco Reginaldo; FRANÇA, Letícia Bezerra; COSTA, Maria da Conceição. Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1259-1273, 2020. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31724>

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Introdução. *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da educação física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 6-13.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. *In*: FERNANDES, Celina (org.). **Ensino fundamental**: planejamento da prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

Ó, Jorge Ramos do; AQUINO, Júlio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, 2014. <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a2014-p199-231>

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2002.



SAVINA, Nadezhda Nikolaevna. Principais fatores de resistência dos professores às inovações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 589-609, 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701807>

SILVA, Maria José; DARSIE, Marta Maria Pontin. Da nota ao relatório descritivo avaliativo: dificuldades dos professores de matemática. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 26, p. 125-145, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/serie-estudos/article/view/194>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educación em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 387-416, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627/10532>. Acesso em: 3 abr. 2025.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 25.06.2025

Revisado em: 07.10.2025

Aprovado em: 03.11.2025

Editor: Prof. Dr. Fernando L. Cássio

Mário Luiz Ferrari Nunes é professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, vinculado ao Departamento de Educação Física e Humanidades. É líder do Transgressão – Grupo aberto de estudos, pesquisas e práticas de Educação Física.

Glaurea Nádia Borges de Oliveira é professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, vinculada ao Departamento de Educação Física e Humanidades. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola, Docência e Educação Física – GEPEDEF.